

A contribuição das brincadeiras para o aprendizado de Libras por crianças surdas

The contribution of play to the learning of Libras by deaf children

Milena Maria, PINTO (UFSCar)¹
Lara Ferreira dos, SANTOS (UFSCar)²

RESUMO

Esta pesquisa objetiva compreender o processo de desenvolvimento da língua de sinais por crianças surdas através de brincadeiras e jogos, na educação infantil. Para a pesquisa, de cunho qualitativo, foram utilizadas videografações realizadas durante o período de seis meses (em 2017), para analisar crianças surdas no momento do brincar, em uma sala multisseriada com configuração de brinquedoteca. Os participantes são três crianças da Educação Infantil, de uma escola pública, com um Programa de Educação Bilíngue para surdos, cuja proposta é proporcionar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução. O estudo e suas análises estão amparados nos pressupostos de Vygotsky, e por autores da área da surdez. Os resultados indicam que, quando a brincadeira é adequada e agrada as crianças, a língua emerge de maneira mais natural; bem como a necessidade de reflexão sobre práticas pedagógicas mais adequadas à faixa etária proposta.

Palavras-Chave: Língua Brasileira de Sinais, Educação Infantil, Ludicidade, Surdez, Educação Especial

ABSTRACT

This research aims to understand the process of development of sign language by deaf children through play and games in early childhood education. For the qualitative research, video recordings performed during the six-month period (in 2017) were used to analyze deaf children at the time of play, in a multi-seriated classroom with a toy library configuration. The participants are three children from Early Childhood Education, from a public school, with a Bilingual Education Program for the Deaf, whose proposal is to provide the Brazilian Sign Language (Libras) as a language of instruction. The study and its analyzes have a scientific basis in Vygotsky's theories, and by authors in the area of deafness. The results indicate that when the play is adequate and pleasurable to the children, the language emerges more naturally; as well as the need to reflect on pedagogical practices more appropriate to the proposed age range.

Keywords: *Brazilian Sign Language, Child education, Playfulness, Deafness, Special education.*

¹ Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7107-4347>; milenamp015@gmail.com.

² Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3196-9346>; larasantos.ufscar@gmail.com.

1. Introdução

As crianças surdas raramente têm acesso à Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, no ambiente familiar; dessa forma, chegam à escola, mais especificamente à Educação Infantil, com pouco ou nenhum conhecimento de língua e desenvolvimento de linguagem. Sendo a língua a base para adquirir os conhecimentos de mundo e a Educação Infantil o primeiro espaço a propiciar conhecimentos acadêmicos, torna-se relevante pesquisar o desenvolvimento do aluno surdo nessa etapa educacional.

Tomando como perspectiva o brincar como fator fundamental para o desenvolvimento infantil e a necessidade de interação social para o processo de desenvolvimento de linguagem, surgiu o interesse em investigar como ocorre o processo de desenvolvimento e apropriação da Libras por crianças surdas na educação infantil, em um espaço lúdico. Buscou-se identificar a relação do brincar com a língua durante os processos de mediação e relações sociais, e também como acontece o processo de desenvolvimento, o que justifica a relevância do presente estudo.

A linguagem é um dos principais pilares do desenvolvimento humano, estando diretamente relacionada à comunicação, que faz parte do processo de formação social do indivíduo, além de ser desenvolvida biologicamente durante o crescimento. Vygotsky (1991) destaca que a linguagem é a base do pensamento, e é por meio dela que surgem as manifestações sociais. Desde pequenas as crianças recebem um conjunto de estímulos e informações que contribuem para o processo de reconhecimento de si como indivíduo e como parte de um coletivo, ou seja, a importância da língua para a aprendizagem vai além da construção do aspecto social do indivíduo.

Em seus trabalhos, Vygotsky (1993) reflete sobre as funções do pensamento e da fala, estreitamente relacionados ao desenvolvimento; através das vivências de linguagem proporcionadas pelo ambiente social da criança é que o sujeito se desenvolverá. Para o autor, portanto, o meio social é o que constitui o indivíduo, a partir das interações, a linguagem emerge e o pensamento se desenvolve.

Considera-se neste estudo a surdez sob a perspectiva socioantropológica, que, segundo Skliar (1998), refere-se ao modo de compreender a surdez como diferença linguística, e não como limitação. Compreende-se, assim, que a Libras é a língua mais acessível à criança surda e que esta não carece de adaptações para ser aprendida.

Como citado em estudo desenvolvido por Karnopp (1999), se as crianças surdas tiverem contato com a língua de sinais desde pequenas, seu desenvolvimento se dá sem nenhuma instrução especial, pois podem começar a se expressar/sinalizar aproximadamente no mesmo período em que crianças ouvintes começam a falar. Crianças surdas começam a produzir sinais mais ou menos na

mesma faixa etária em que as crianças ouvintes começam a falar, e atravessam os mesmos estágios de desenvolvimento linguístico.

Já sobre os processos de desenvolvimento de linguagem, segundo Lacerda e Lodi (2009), é fundamental que tais processos sejam “iguais” (experiências linguísticas semelhantes) entre crianças ouvintes e surdas, independentemente da modalidade da língua. Portanto, o que irá determinar esse desenvolvimento são as relações que a criança estabelece com interlocutores usuários da língua.

A criança surda, portanto, deve ser exposta o mais precocemente possível à língua de sinais, pois esta é passível de ser adquirida sem condições especiais de aprendizagem (CAMPOS; LACERDA, 2010). Destarte, o contato da criança o quanto antes com sua língua própria promove desenvolvimento, favorecendo seu campo de aprendizagem - o que acontece com qualquer ser humano. A exposição à língua é essencial para sua construção de mundo e conseqüentemente/posteriormente, para os processos de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Quadros (1997) e Karnopp (1999) reforçam a importância de a criança surda ser exposta à língua de sinais o quanto antes, para evitar atrasos em sua aprendizagem. Já Santos e Gil (2012) afirmam que o desenvolvimento da língua de sinais por crianças surdas pode se dar rapidamente, desde que o ambiente linguístico oferecido considere modelos adequados, atividades que considerem a percepção visual, diferentes interlocutores e pares surdos, e que permitam, de forma contextualizada, que a criança seja uma narradora, transformando seu conhecimento informal em língua. A atividade abordada em questão são as atividades lúdicas, em que o brincar é a forma de aprendizado e significação que a criança tem.

Algumas pesquisas, tais como Rocha, (2000); Luciano; Lodi (2009) abordam a importância do brincar nas fases iniciais de desenvolvimento, e destacam que esse momento não pode ser deixado de lado ou visto como apenas lazer. O brincar já faz parte das atividades na fase infantil e deve ser visto com muita atenção e envolvimento por parte dos profissionais. Assim, a brincadeira pode ser vista como fator fundamental para o desenvolvimento da criança.

Turetta e Lacerda (2018) apontam, em sua pesquisa, a relevância da Libras nessa etapa educacional, não somente pelo desenvolvimento de linguagem, mas também por proporcionar representações simbólicas, e aumento significativo de vocabulário e repertório linguístico, fatores que ampliam as possibilidades de desenvolvimento global e de compreensão de mundo. As autoras afirmam que esse salto de desenvolvimento só é possível quando a Libras assume centralidade nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

Da Silva (2018), em seu estudo sobre a ludicidade no ensino de Libras para crianças surdas, aborda também a Educação Infantil. A autora afirma a necessidade de formação adequada do professor bilíngue que atuará junto ao público infantil, devido às especificidades e demandas desse grupo quanto ao aprendizado da Libras. Sobre a ludicidade, a pesquisa aponta que está interligada a

arte, a imaginação, a cultura e outros aspectos, que são de grande relevância para a apropriação da Libras por crianças. Por essa razão, mostra-se importante a presença de professores com conhecimento aprofundado – sobre a Libras, o desenvolvimento infantil, e o brincar – na Educação Infantil.

Vygotsky (1991) coloca como temas centrais em suas pesquisas o desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre o desenvolvimento e o aprendizado. Por consequência, ele desenvolveu estudos sobre a visível relação da atividade infantil com o desenvolvimento, apontando o brincar como referência para a estruturação psíquica das crianças. “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (p. 64). Compreende-se, então, que é a partir do brincar que a criança dá significado às relações, objetos, acontecimentos, de modo desprezioso, mas carregado de signos, que vão ser a propulsão para a internalização dos conhecimentos e da língua.

A relação entre o desenvolvimento, o brincar e a mediação são primordiais para a construção de novas aprendizagens. Existe uma estreita vinculação entre as atividades lúdicas e as funções mentais superiores; como afirmado por Rolim et al (2008), o brincar vai despertar aprendizagens que desenvolverão e se tornarão parte das funções psicológicas. O brincar estimula a criança em várias dimensões: intelectual, social e física.

O estudo de referência para esta pesquisa foi realizado por Góes e Barbeti (2009), trazendo reflexões sobre um contexto educacional bilíngue. O estudo aborda o envolvimento de crianças surdas e ouvintes durante o recreio em uma escola de educação infantil, discutindo sobre as interações sociais e linguísticas. A escola em questão acolhe um programa de educação bilíngue, e possibilitou o enfoque nas relações entre professora regente, instrutor surdo, demais funcionários e alunos nos momentos de brincar.

Em suas discussões, os autores apontam que a diferença linguística não impede a interação das crianças no brincar, mas que a falta de uma língua comum no espaço dificulta o compartilhar na brincadeira. Os autores concluíram que o recreio observado poderia ser definido como bilíngue, pois havia circulação de duas línguas no mesmo ambiente. Além disso, a pesquisa ressaltou que as crianças surdas desenvolviam a Libras com o adulto surdo (instrutor) e com a interação com a tradutora e intérprete de Libras, sendo esse fato possível diante das condições de educação bilíngue proporcionada. Esse dado mostra-se importante, pois, na realidade brasileira a maioria das crianças surdas chega à escola sem ter adquirido a língua de sinais, por falta de um ambiente que proporcione essa experiência linguística.

Compreendemos, a partir da referida pesquisa, que crianças surdas em desenvolvimento devem ser agrupadas nos espaços escolares, de forma que haja ainda mais possibilidades de uso da

língua de sinais com seus pares surdos – crianças da mesma faixa etária que possam dialogar sobre temas que lhes sejam de interesse, a partir de uma língua em comum. Também foi possível identificar e compreender a relevância da presença do instrutor surdo, um modelo de usuário fluente da Libras e o profissional responsável por propiciar ao aluno as possibilidades de conhecimento. Essa realidade, porém, ainda não é observada na grande maioria das escolas inclusivas no momento atual.

Diante do exposto até o momento, pode-se compreender a relevância do brincar para o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, especialmente da criança surda. Deve-se considerar, desse modo, espaços em que a criança possa explorar a brincadeira nas relações com outras crianças e adultos conhecedores da língua de sinais. A educação infantil deveria ser o local para propiciar tais experiências, todavia a educação de surdos mostra-se complexa e nem sempre adequada às necessidades do público surdo. No tópico a seguir, exploramos o que se espera da educação de surdos, de acordo com a legislação vigente, bem como as propostas atuais para o trabalho com surdos na Educação Infantil.

2. Educação Bilíngue para surdos: o que é proposto para a Educação Infantil

A educação bilíngue para alunos surdos visa garantir a inclusão educacional desse público, com uma proposta que não se baseia em adaptações ou adequações (BRASIL, 2005), mas com uma estrutura diferenciada. Todo surdo tem direito a uma aprendizagem baseada em uma língua que lhe seja acessível, que lhe garanta o desenvolvimento da linguagem, fundamental para os processos de ensino-aprendizagem.

O documento referência para a oferta da educação bilíngue de surdos é o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005). Este orienta sobre o direito da educação para surdos, abordando os quesitos necessários para uma educação bilíngue adequada, a saber: o reconhecimento da Libras como primeira língua e língua de instrução no processo educacional, e os profissionais necessários nesse modelo educacional - professor bilíngue, instrutor surdo e tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa.

Segundo discussões de Lacerda (2016), com base nesse Decreto, para os anos iniciais - Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I - as crianças devem ter a oportunidade de acesso aos conteúdos escolares em Libras, com a presença do professor bilíngue. Já para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o processo educacional deve ser realizado com a presença de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa em cada sala de aula onde houver alunos surdos usuários de Libras. Nesse contexto, a autora ainda aponta que são poucas as experiências educacionais com alunos surdos na Educação Infantil, e conseqüentemente boa parte das crianças surdas chega ao Ensino Fundamental com desenvolvimento de linguagem aquém do esperado, uso da Libras incipiente (quando há) e conhecimento de mundo restrito.

A partir dessa perspectiva, destaca-se a necessidade de contato com a língua de sinais no

ambiente que a criança está inserida, visando o acesso às informações e o conhecimento. No caso de crianças surdas nascidas em famílias de ouvintes, a escola torna-se o principal ambiente a proporcionar esse contato com a Libras, em um ambiente bilíngue que

[...] preconiza que o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de 'aprendizagem'. Tal proposta educacional permite o desenvolvimento rico e pleno de linguagem, possibilitando ao surdo um desenvolvimento integral (LACERDA, 2000, p. 53-54, aspas da autora).

A organização de uma escola de educação infantil e de educação bilíngue exige estruturação curricular, com professores capacitados, e um ambiente educacional que incorpore a proposta de ser bilíngue. Além disso, nessa etapa educacional, deve-se assumir a responsabilidade de favorecer o desenvolvimento linguístico das crianças, oferecendo condições apropriadas para recebê-las com a ciência de que, possivelmente, esse será seu primeiro contato com a língua de sinais.

No caso de crianças ouvintes, o ambiente proporciona desde seu nascimento o contato com a língua oral e os estímulos sonoros, que agem como modelo para seu desenvolvimento linguístico. O mesmo deve ocorrer com as crianças surdas, visto que o desenvolvimento da linguagem é um processo humano. Dessa forma, o contato e a interação com pares proporcionam o acesso às informações do ambiente e favorecem o desenvolvimento linguístico e cognitivo do indivíduo. Em contrapartida, se há uma defasagem linguística na relação ambiente-sujeito, pode ocorrer um atraso significativo no desenvolvimento geral do mesmo, caso a língua em circulação seja inacessível aos indivíduos.

Nesse contexto, a escola e os educadores assumem os desafios, especialmente na educação infantil, *locus* deste trabalho, de proporcionar a apropriação da Libras – de forma análoga à apropriação do Português por crianças ouvintes - e assegurar que as lacunas no desenvolvimento cognitivo, provocadas pelo acesso tardio a uma língua, sejam preenchidas e superadas na escola.

O planejamento de atividades e o ambiente ao qual o indivíduo é exposto são os principais fatores que contribuem para esse desenvolvimento, desse modo, as escolhas feitas por professores bilíngues e por instrutores surdos podem possibilitar melhores condições estratégicas de ensino. Lacerda (2000) destaca em seu estudo as atividades de leitura, narração e brincadeiras como parte dessas experiências privilegiadas.

A partir das discussões apresentadas, compreende-se que as crianças surdas em idade precoce chegam à escola de Educação Infantil e é nesse local que devem se apropriar da Libras e dos conhecimentos de mundo, oportunizando o desenvolvimento de uma base sólida para seu percurso de vida e acadêmico. De acordo com o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), nessa fase da educação, o cenário ideal contaria com professores/instrutores surdos, responsáveis pelo ensino da Libras, e professores bilíngues, que ministrariam os conteúdos regulares tendo como língua de instrução a Libras. Conclui-

se, diante da realidade de nosso país, que cabe aos dois profissionais – professor/instrutor surdo e professor bilíngue - promover o desenvolvimento da linguagem e a apropriação da Libras, visto que são os usuários adultos mais competentes linguisticamente e cuja tarefa de “ensino” é inerente às suas funções.

Diante da justificativa apresentada, toma-se como objetivo geral deste estudo compreender o desenvolvimento da língua de sinais por crianças surdas por meio de jogos e brincadeiras na educação infantil. Os objetivos específicos deste estudo são: caracterizar aspectos que promovem a interação linguística e o desenvolvimento de língua e linguagem, e compreender a mediação e a interação da criança em relação à brincadeira, aos outros sujeitos da relação (adultos e crianças), ao espaço e a Libras.

3. Procedimentos metodológicos

Algumas pesquisas atuais, como Lacerda e Lodi (2009); Lacerda et al (2016) têm revelado que Programas Educacionais Bilíngues para surdos são uma opção viável e adequada para municípios de pequeno e médio portes. Assim como discutido anteriormente, o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) discorre sobre os direitos da educação de surdos (como no Artigo 22), e propõe a presença de professor bilíngue para a educação infantil, que atua no ensino dos conteúdos curriculares por meio da Libras como língua de instrução, bem como a presença do instrutor surdo, responsável pelo ensino de Libras para crianças surdas e comunidade escolar. Dessa forma, Lacerda (2016) defende a presença do professor bilíngue e do instrutor surdo no trabalho com as crianças surdas, visando seu desenvolvimento linguístico e acesso aos conhecimentos escolares.

O espaço escolhido para esta pesquisa foi uma sala multisseriada em formato de brinquedoteca, localizada numa Escola Municipal de Educação Infantil, em uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo, que acolheu um Programa Educacional Inclusivo Bilíngue para surdos. O espaço conta com diversos brinquedos, livros, fantoches, entre outros e acolhe alunos surdos com diferentes idades. Trata-se de uma sala multisseriada, opção mais adequada devido ao número pequeno de alunos matriculados. Assim, o momento observado neste estudo foi o brincar. Os participantes foram os alunos surdos, a professora bilíngue, responsável por conduzir as atividades nesse espaço, e a estagiária que atuou no período, a saber: a pesquisadora (e primeira autora) deste estudo. Estes serão caracterizados posteriormente.

Ressalta-se que a referida escola contava com um instrutor surdo em seu quadro de funcionários, atendendo às orientações do Decreto 5.626. O profissional era responsável pelo ensino de Libras nesse espaço e junto a esse grupo de crianças, dividindo algumas das tarefas com a professora bilíngue. Todavia, no período de realização da pesquisa, o instrutor surdo encontrava-se afastado de suas tarefas por questões de saúde, ficando a cargo da professora bilíngue todo o processo educacional.

A escola tem registros em vídeo das atividades desenvolvidas nesse espaço desde o ano de 2012, constituindo, assim, um banco de dados. Nesta pesquisa utilizamos os dados referentes ao período de seis meses² (segundo semestre do ano de 2017), a fim de analisar esse processo, considerando o desenvolvimento linguístico infantil que é proporcionado por meio do brincar de crianças surdas.

O presente estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, sob o número 88161618.4.0000.5504, e parecer de aprovação número 2.652.759.

Desse modo, a pesquisa apresentada configura-se como pesquisa participante, dada a presença e participação da pesquisadora nas atividades, bem como estudo de caso, que consiste em um estudo aprofundado e que possibilita um conhecimento detalhado sobre o tema escolhido; mostra-se uma metodologia adequada quando se pretende observar o fenômeno, ou o acontecimento, em contexto real e não controlado, com poucas interferências do pesquisador (GIL, 2002).

3. 1. Participantes

A aluna M.³, com cinco anos no período, entrou na escola em outubro de 2017. M. é a única surda em sua família e chegou à escola sem conhecimento da língua de sinais. Sua comunicação era baseada em leitura labial e apontamentos. Tinha boa interação com os demais alunos e não tinha problemas em momentos junto aos alunos ouvintes, mas suas relações não possuíam uma comunicação baseada em uma língua, apenas em gestos e ações não-verbais.

O aluno J. também tinha cinco anos e frequentava a sala multisseriada desde outubro de 2015, sendo o aluno mais antigo na escola no período da pesquisa. Sua família também era constituída por ouvintes. O aluno tinha uma maior compreensão quando a professora conversava com ele, em relação aos outros da turma, e também uma maior independência para interagir com funcionários, professoras e alunos. Porém, quando estava no parque da escola, por exemplo, tinha dificuldade de brincar junto com outras crianças, e passava a maior parte do tempo sozinho, com a professora bilíngue e/ou estagiária, e esporadicamente com os outros alunos surdos.

O aluno G. tinha apenas um ano quando entrou na escola, em agosto de 2017. Sua mãe é ouvinte e seu pai é surdo, ou seja, a língua predominante em seu contexto familiar era a Libras. Os pais, desde quando ele era bebê, estimulavam sua visualidade e o contato com a sinalização, assim, ele não estranhava o ambiente escolar e a comunicação com os demais. Devido a sua pouca idade, ainda não sinalizava e não emitia muitas respostas, e passava a maior parte do tempo sob os cuidados da estagiária ou da professora.

A professora bilíngue tinha quarenta anos no período da pesquisa, possuindo formação em magistério e graduação (em andamento) em Pedagogia; realizou o curso de extensão em Atendimento

³ Os nomes dos participantes apresentados no estudo são fictícios a fim de preservar sua identidade.

Educacional Especializado na área da Surdez e na área de Tecnologia Assistiva. Trabalha com alunos surdos desde outubro de 2011, sendo docente da sala multisseriada desde então. A professora contava com o apoio do instrutor surdo da escola em alguns momentos.

A estagiária (e pesquisadora) era graduanda do sexto semestre em Licenciatura em Educação Especial. Tinha realizado as disciplinas de Libras I e II, e participou como monitora de cursos de Libras, apresentando um bom repertório na língua de sinais. Frequentava a sala multisseriada duas vezes por semana, sendo esse seu único contato com os alunos.

3.2. Forma de apresentação dos dados e da análise dos resultados

No que se refere à transcrição dos dados selecionados nos vídeos, considerando que as relações observadas no espaço da brinquedoteca se davam prioritariamente em Libras, a pesquisadora realizou as transcrições, visto que é usuária da Libras. Posteriormente, esse material foi encaminhado para um tradutor e intérprete de Libras/língua portuguesa profissional, a fim de corrigir possíveis falhas durante o processo de transcrição. São apresentados neste estudo dois episódios de interesse. As transcrições dos episódios em Libras seguiram o procedimento de notação proposto por Lacerda (1996), com algumas alterações, visando facilitar a compreensão dos leitores. As principais formas de registro foram as seguintes:

EM CAIXA ALTA - enunciados em língua de sinais;

“entre aspas e em *itálico*”- enunciados falados;

(entre parênteses) – gestos e ações percebidos ou realizados pela pesquisadora;

E-N-T-R-E H-Í-F-E-N-S – soletração com alfabeto digital.

Buscou-se, conforme citado no item anterior, a partir do banco de dados disponível, selecionar episódios em que fosse possível observar o desenvolvimento e apropriação da língua de sinais pelas crianças, e apresentar momentos importantes, etapas desse processo de desenvolvimento. Ressaltamos que não houve pretensão por parte das pesquisadoras de demonstrar nos episódios a evolução do desenvolvimento das crianças e resultados que demonstrem o aprendizado. Conforme aponta Vygotsky (1991), o desenvolvimento não ocorre de forma linear, mas por processos de evolução e involução, havendo avanços e retrocessos. Assim sendo, e de acordo com o embasamento teórico proposto neste estudo, nosso olhar está voltado para os processos e seus detalhes, e não para os resultados.

Intentamos uma aproximação metodológica da análise microgenética, proposta por Góes (2000); esta se refere, principalmente, às pesquisas em que há uso de videogravação, envolvendo o

domínio de estratégias para a filmagem e a trabalhosa atividade de transcrição. Visa a análise sob o olhar atento do pesquisador para os detalhes dos acontecimentos interativos, com enfoque nos sujeitos e nas relações, e também para a interação social presente no acontecimento observado. Tal análise permite captar detalhes do processo observado. Esse método propõe uma interpretação de dados com base na matriz histórico-cultural, focando na investigação e análise da constituição do sujeito no contexto social. A abordagem metodológica análise microgenética é muito utilizada na área da educação e da psicologia por proporcionar e enfatizar a importância de uma análise detalhada.

As discussões dos resultados foram amparadas nos pressupostos de Vygotsky (1991) quanto ao desenvolvimento de linguagem, constituição do sujeito e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, bem como por autores da área da surdez (LACERDA, 1996; TURETTA, 2006; FERNANDES, 2006), os quais abordam o brincar como caminho para o desenvolvimento de linguagem dessas crianças (LODI; LUCIANO, 2009; SANTOS; GIL, 2012).

4. Resultados e discussão

Neste subitem apresentamos os resultados da pesquisa e as análises. Para isso, foi exposto um episódio de interesse, antecedido por uma breve contextualização da situação observada. Em seguida, foram realizadas as discussões, conforme é possível observar a seguir.

Episódio 1: A doceria

Neste episódio estavam presentes na brincadeira a professora bilíngue, a aluna M., o aluno J. e a estagiária. A professora pede para os alunos se sentarem à mesa enquanto pega a caixa de brinquedos. Ela leva a caixa para a mesa onde os alunos estão sentados e senta-se também. Os objetos dentro da caixa são doces de brinquedo, alguns complementos como pequenos morangos, chocolates, granulados, que são partes soltas de objetos maiores. Os alunos se empolgam e começam a disputar a abertura da caixa. A professora intervém:

Professora: CALMA ESPERAR. BRINCADEIRA SORVETE, GOSTOSO! (A aluna M. aponta para a caixa e emite alguns sons. A professora continua) SORVETE, CALMA. (tenta organizar alguns objetos, mas sente a falta de algo.) CALMA. ESPERAR. (vai até a estante com a caixa na mão e volta com uma caixa menor, nova. Nela havia cédulas e moedas de brinquedos.) DINHEIRO, SORVETE COMPRAR TER DINHEIRO. (começa a distribuir os objetos para os alunos) CINCO-ZERO. REAIS. (entrega para M.) CINCO-ZERO REAIS. (entrega para J.).

(Os alunos comparam entre si as notas e veem que são iguais.)

(A estagiária chega ao local com o aluno G. e sentam-se à mesa. Quando sentados, G. começa a chorar, então a estagiária se levanta e muda de lugar, favorecendo o ângulo de gravação também. O aluno G. não participa da entrega de cédulas feita pela professora e brinca com a tampa da caixa enquanto isso. A professora entrega algumas cédulas para a estagiária brincar também).

Estagiária: OBRIGADA. (recebendo os objetos da professora).

J.: (O aluno J cutuca a estagiária). O QUE-É?

Estagiária: CALMA. (Aponta para o dinheiro dela). MEU ESTE.

J.: MEU. (mostrando o que tem na mão).

(A professora derruba a caixa de brinquedos no chão e todos se assustam).

Estagiária: TODOS SURDOS CALMA.

(Todos ajudam a professora organizar os brinquedos).

Professora: OBRIGADA. OBRIGADA. OBRIGADA. (sinalizando para cada aluno.)

(Os alunos retornam à mesa. A professora inicia).

Professora. AGORA CALOR SEDE SORVETE ESPERAR. (pega um dos sorvetes). LARANJA, DINHEIRO COMPRAR CINCO REAIS, DINHEIRO, QUERER SORVETE LARANJA. (Dirigindo o objeto à estagiária). CINCO REAIS. (A estagiária entrega a nota para a professora). OBRIGADA. (entrega o sorvete para a estagiária). SORVETE GOSTOSO, ESPERAR. VOCÊ GOSTAR O-QUE? (dirigindo-se para a aluna M.).

M: ESTE. (A professora pega o sorvete apontado na caixa e mostra para M.).

Professora: SORVETE MAÇÃ, SIM.

(o aluno J. vai até a caixa e começa a procurar por algum objeto. Volta a se sentar depois que a professora pega o desejado).

Professora: UVA GOSTAR.

(O aluno J tenta contar o dinheiro em suas mãos. Escolhe uma nota e tenta entregar para a Professora).

Professora: DINHEIRO FALTAR (faz gestos, pensativa). (O aluno escolhe outra nota para entregar).

Professora: MUITO! (Pega a caixa com o restante de notas. O aluno interrompe a ação e entrega outra nota).

Professora. ESTA! CERTA! (entrega o sorvete para o aluno). OBRIGADA! AGORA SORVETE EU.

(A estagiária conversa com o J. mostrando que o objeto de sorvete continha duas partes, que poderiam ser separadas).

Estagiária. TIRAR ESTE. (Mostra como deve ser feito. O aluno entende o modelo e o faz com seu objeto). CERTO!

Professora: (A professora aponta para o aluno G.). ELE NÃO-TER. (professora começa a vasculhar a caixa. Aponta para a Estagiária). MAMÃE FILHO DELA, BEBÊ QUERER SORVETE.

Estagiária: (pega uma das partes de sorvete na caixa, e a professora monta o objeto). GOSTOSO!
(Professora entrega o sorvete para a Estagiária).

Estagiária: OBRIGADA! ESTE DINHEIRO QUANTO?

Professora: ESTE MENOS DINHEIRO: UM-ZERO.

(a estagiária entrega as notas para a professora. A aluna M. chama pela professora, entregando-a uma nota).

Professora: QUERER OUTRO? ACABAR JÁ?

M.: SIM.

Percebe-se, aqui, um envolvimento dos participantes na brincadeira, que flui e possibilita alguma interação. A professora e a estagiária mostram-se flexíveis, à vontade para desencadear a brincadeira, para modificar e complementar as cenas. Mesmo quando a estagiária fica mais centrada no aluno G., não deixa de participar, interagir com os outros e buscar que esse aluno fique posicionado de forma que consiga visualizar a língua presente, entrega alguns objetos para ele conhecer os brinquedos envolvidos.

Compreende-se que todo desenvolvimento da criança depende da presença do outro, daquele que possui domínio da linguagem para, dialeticamente, constituir-se como sujeito da e pela linguagem. Sendo assim, é por meio do outro que a criança irá constituir seu eu (LODI; LACERDA, 2009, p.33).

Compreendemos que nesses casos o outro ou os outros se mostram modelos de língua mais adequados, convidando as crianças de maneira atrativa para a brincadeira e, por consequência, inserindo-as no universo da linguagem. Esta, conforme dito, constitui a criança, tendo valor inestimável.

Mesmo que a brincadeira tenha uma função pedagógica, ou seja, de ensino, a professora reconhece que é importante as crianças estarem interessadas no momento e que isso proporciona maior atenção, complexidade e continuidade. Além disso, a professora é o agente que potencializa o brincar no sentido de buscar a interação com os alunos, linguisticamente e imaginariamente (do brincar); ela complementa a atividade a cada momento, buscando objetos novos, aumentando a diversidade e os elementos na brincadeira. Por exemplo, ao aproveitar o tema “doceria” para envolver o tema “compra e venda”, envolvendo quantidade e valores (usando as referências de dinheiro).

Porém, nesse contexto, pensamos na possibilidade da professora delegar funções diferentes às crianças, propondo a elas diferentes papéis, como personagens de vendedor e de confeitiro (fazer os doces), assim, a professora poderia ter explorado diferentes diálogos e usos da língua, fazendo perguntas aos alunos, esperando a recepção e continuação do diálogo estabelecido. Refletimos, por

outros olhares, o sentimento de percepção e a capacidade de sentir diante de cada situação o envolvimento dos sujeitos, da professora no momento do brincar, sendo que sua postura é essencial para o desenvolvimento dos alunos. Percebemos, em alguns momentos, a falta dessa sensibilidade em explorar o contato com os alunos, a interação entre eles e também a pouca participação da estagiária. Concordamos com Santos e Gil (2012, p.70) quando afirmam:

[...] acreditamos que a aquisição da língua de sinais por crianças surdas pode se dar rapidamente, desde que o ambiente linguístico oferecido considere modelos adequados, atividades que considerem a percepção visual, diferentes interlocutores e pares surdos, e que permitam, de forma contextualizada, que a criança seja uma narradora, transformando seu conhecimento informal em língua.

Após um tempo de brincadeira, a professora pede a ajuda da estagiária para buscar mais peças específicas na caixa. Ela procura inserir novos objetos na brincadeira, aumentando as opções, não sendo apenas sorvetes, mas outros tipos de doces como bolos, rosquinhas, bolachas. A estagiária coloca G. no chão e vai até a caixa e ele a acompanha:

Estagiária: VENHA! AJUDAR-ME PROCURAR, CALMA (Abre a caixa, o aluno se aproxima para ver as peças. A estagiária coloca algumas peças como xícaras e pratos em cima da mesa. Enquanto isso, J. e M. brincam montando conjuntos de doces, junto com a professora. A estagiária entrega a G. um brinquedo em forma de *cupcake*, que pode ser desmontado, alterando os “sabores”). DELÍCIA! PODER TROCAR (Segura o brinquedo, junto com as mãos do aluno e mostra como desmontá-lo).

(A aluna M. se interessa pelas atividades da Estagiária e de G. e vai até eles.)

Estagiária: ESTE BOLO! PARABÉNS! (A estagiária simula a comemoração de aniversário com a aluna, mostrando-lhe o bolo, fazendo a música sinalizada e assoprando a “vela”. Entrega uma parte do brinquedo para M. e a outra para G. Dessa forma, a estagiária, G. e M. criam uma nova cena na brincadeira, pegando novos brinquedos na caixa, da mesma temática. Enquanto isso, J. e a Professora continua brincando na mesa).

Nesse breve recorte, percebemos a alteração no posicionamento da estagiária, que avança tanto no contato com os alunos quanto no envolvimento na brincadeira. Ela busca propiciar a participação do aluno G., que ele tenha contato com a temática da brincadeira e também com a língua – fator relevante, embora o menino tivesse apenas um ano e pouco interagia com os demais alunos. É importante para ele ter esse contato com crianças surdas, até mesmo de idades diferentes da sua (mais velhos) e também adultos, que sejam usuários da língua de sinais e tornem-se modelos, para favorecer o seu desenvolvimento linguístico e social. Dessa forma, a estagiária cria oportunidades para o desenvolvimento do aluno G. que durante as atividades, na maioria das vezes, fica mais afastado do contexto linguístico e social.

Lacerda et al (2016), em sua obra sobre experiências de educação bilíngue para surdos, apontam para a importância desse espaço em que crianças menores convivem com as maiores, e com adultos usuários fluentes da Libras. Segundo as autoras, esse tipo de espaço permite aos surdos mais velhos se sentirem importantes, pois “ensinam” aos mais novos. Por outro lado, os mais novos se beneficiam de uma língua mais bem estruturada e têm seu desenvolvimento acelerado devido às relações cotidianas junto a usuários com maior apropriação linguística da Libras. Concordamos com as autoras nesse sentido, visto que o episódio traz uma ação em que todos estão envolvidos e a criança menor se interessa e arrisca uma pequena participação na brincadeira. Pode ser o início para o aprendizado.

Nessa cena, observa-se o interesse da aluna M. em participar do momento, havendo duas situações simultaneamente, mas é preciso que todos os sujeitos estejam inseridos no momento do brincar e tentem se complementar, de alguma forma. Essa nova cena também permite que a aluna tenha um contato com G. e a ajude a desenvolver o momento, sendo três participantes diferentes (estagiária, alunos G. e M.) - aumentando a diversidade, diferentes aspectos e visões para o brincar, oportunizando explorar o desenvolvimento de linguagens que ocorrem durante a brincadeira e atribuir diferentes significados a objetos utilizados.

Episódio 2: Cozinha - fazendo suco

Estavam presentes nesse episódio a professora e o aluno J. Eles tinham acabado de voltar do lanche. A professora organiza a sala, pede para o aluno sentar-se coloca a caixa de brinquedos de cozinha e se acomoda junto a ele.

O aluno parece meio resistente à brincadeira, e assim que a professora senta-se com ele, começa a conversar:

J.: BRINCAR ÔNIBUS.

Professora: HORA BRINCAR POUCO DIFERENTE. FAZER COMIDA, OK? (A professora começa indicar os brinquedos expostos na mesa). FAZER SUCO LARANJA, LARANJA (aponta para a estante que tinha algumas frutas e alimentos). PROCURAR LARANJA, MAÇÃ, LÁ PROCURAR. (O aluno pega alguns objetos, que estão mais próximos).

Professora: BRINCAR (apontando para o objeto. O aluno pega o liquidificador e a jarra para o suco). (A professora aponta novamente para a estante, lembrando do pedido anterior).

Professora: MAÇÃ PRECISAR! DEPOIS ÁGUA, DEPOIS MAÇÃ. (apontando para as frutas novamente).

J: COLOCAR-AQUI? (apontando para dentro do liquidificador).

Professora: (sinaliza que sim com a cabeça).

(o aluno começa a brincar com o micro-ondas e o liquidificador, a professora começa a escolher alguns brinquedos também. J. não vai buscar as frutas que a Professora pediu, assim ela muda o foco).

Professora: SUCO PRECISAR GELO, FRIO! (aponta para o brinquedo na mão da criança). MICROONDAS QUENTE, SUCO PRECISAR GELO. (O aluno pega o micro-ondas). ÁGUA QUENTE? POR QUÊ?

J.: ÁGUA COLOCAR-AQUI! (aponta para o liquidificador na mesa). O QUE?

Professora: FAZER SUCO, PRECISAR GELO ÁGUA, LIQUIDIFICADOR GELO SUCO.

Nesse contexto, percebemos a dificuldade em desenvolver a brincadeira escolhida pela professora quando o aluno já tem interesse em outra (no caso, o ônibus). Ela insiste em alguns elementos, como as frutas, mas o aluno não corresponde aos pedidos; ele mantém a atenção enquanto ela sinaliza, mas há uma perceptível barreira de envolvimento e, conseqüentemente, de seguir as orientações da professora. O aluno muda um pouco a postura em relação à professora quando escolhe um objeto de sua preferência (liquidificador; micro-ondas), assim, a professora procura comparar os objetos, explicando-os de acordo com os elementos adequados a cada um e suas características. O aluno, no momento, sinaliza a ação e o elemento necessário, mostrando a compreensão da função que foi passada em relação ao objeto.

Percebe-se que o aluno em questão tem frequentemente o mesmo interesse: brincar com o ônibus. Este é um fato que aparece em outros episódios, que não cabiam neste estudo. Talvez em decorrência de sua experiência de locomoção até a escola, o tema seja tão presente para o aluno. Nesse caso, compreende-se que a professora, embora deva flexibilizar a proposta de ensino para favorecer o interesse e aprendizado da criança, deve também “tirar” o aluno do lugar comum, dos conhecimentos já adquiridos e proporcionar novos aprendizados. E é isso que ela tenta fazer a todo o momento – às vezes com sucesso, às vezes nem tanto. Silva (2002), em seu estudo sobre as formas de brincar das crianças surdas, traz como autor de referência Vygotsky; recorreremos a um esclarecimento da autora que se adequa a esse momento: “[...] a criança brinca para preencher necessidades em sua compreensão do mundo adulto. O brincar está permeado pelo desejo, no preenchimento de necessidades que não podem ser satisfeitas; é, portanto, guiado por sua dimensão afetiva, pelos recursos da imaginação”(SILVA, 2002, p.59).

É possível que J. estivesse fazendo “um convite” à professora sobre a necessidade de compreensão de alguns aspectos do mundo adulto ainda não tão claros para ele. A professora, por sua vez, oscila entre embarcar na imaginação do aluno e elevar o nível de conhecimento já adquirido.

Outra barreira apresentada é a realização da brincadeira somente entre dois sujeitos, em que há um processo mais lento de envolvimento, de estabelecer um complemento entre as ações. A professora aparenta ter uma postura que demonstra depender sua motivação do aluno. Dessa forma,

ela busca a interação com ele, mas o aluno demora a responder, até que encontra um objeto da temática para brincar. Entre outros episódios, a presença da estagiária contribuía para o esforço da professora em fazer a atividade proposta “dar certo.” A professora faz pausas para pensar em novos elementos para a brincadeira, mas nem sempre consegue encontrar a opção mais adequada a ambos. O episódio mostra-se curto pois não há muita interação e desenvolvimento na brincadeira. Percebe-se, durante o episódio, que há pausas nas quais os sujeitos passam momentos isolados, explorando apenas os objetos em cima da mesa, sem dar significado e função a eles dentro do contexto, não permitindo uma continuidade na cena em si, no complemento dos elementos e dos sujeitos, mesmo quando o aluno corresponde em algum momento com a resposta em Libras.

Vale ressaltar que J. é o aluno há mais tempo presente na escola e, portanto, pressupõe-se que tenha um conhecimento da Libras. Ao oferecer uma brincadeira que não desperta seu interesse, nota-se pouco diálogo; todavia a Libras está presente e o aluno é capaz de demonstrar o que deseja indiretamente – aspecto permitido por seu conhecimento linguístico. Portanto, compreendemos que, mesmo quando a atividade se mostra pouco adequada, o aluno consegue interagir, demonstrando que houve aquisição de língua suficiente para que expresse seus desejos.

Nos episódios apresentados, pode-se notar tanto atividades que propiciaram mais ou menos envolvimento por parte das crianças surdas, como também posturas mais e menos assertivas por parte da professora. Os episódios demonstram que nem sempre a proposta apresentada atinge seus objetivos, por isso é necessário que o professor tenha percepção e flexibilidade para mudar as estratégias e, assim, conseguir a participação efetiva da criança, proporcionando o desenvolvimento de linguagem.

As crianças, sujeitos desta pesquisa, têm apresentado desempenho positivos nas atividades lúdicas e esse fato deve-se não somente à ação da professora bilíngue, mas também do instrutor surdo, que, embora ausente no período da pesquisa, vinha trabalhando com aspectos da Libras, cultura e identidade nesse espaço. Sem sua presença, certamente o desenvolvimento das crianças não se daria de forma tão adequada.

Considerações Finais

Antes de a criança ter adquirido linguagem gramatical e escrita, ela sabe como fazer várias coisas sem saber que sabe. No brincar, espontaneamente, a criança usa sua capacidade de separar significado do objeto sem saber o que está fazendo. (...) Dessa forma, através do brincar, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto (VYGOTSKY, 1991, p. 117).

O presente estudo possibilitou a identificação do quão relevante é o processo de desenvolvimento de crianças surdas no espaço escolar. De modo que foi mostrado que o agrupamento de crianças surdas em um mesmo contexto educacional bilíngue proporciona o desenvolvimento

linguístico necessário. Dessa forma, as crianças contavam com seus pares surdos, com a professora e com a estagiária para dividir experiências e ter maior contato com a língua de sinais – além do contato primordial, em outros momentos, com o instrutor surdo. A sala multisseriada, embora não seja um modelo frequentemente observado, revela-se um ambiente adequado e estimulador, visto que coloca em contato crianças com diferentes níveis de conhecimento, proporcionando trocas de experiências e linguísticas muito ricas.

A professora, por sua vez, mostrou-se o principal agente/modelo para os sujeitos, e foi ela também que proporcionou o avanço das atividades. Destacamos também a importância de um profissional motivado em suas atividades, que conheça os alunos, que sinta como a atividade se desenvolve e promova mudanças para que ela atenda às expectativas dos alunos. Muitas vezes, a professora escolhia a atividade para seus alunos e não atendia a suas vontades, o que tirava atenção/interesse do aluno e, conseqüentemente, desmotivava a profissional a buscar e continuar a brincadeira. Ao mesmo tempo, quando a professora explorava o ambiente, agregando elementos novos, permitia uma continuidade proposta pelos alunos, avançando nos conhecimentos compartilhados. Como discutido pela teoria histórico-cultural a mediação entre adulto e objeto, e especialmente entre sujeitos, é essencial para o desenvolvimento humano; no caso, não só para as crianças, mas para a referência de práticas educacionais realizadas com crianças, que eram observadas pela estagiária e influenciavam seu desempenho e futura profissão.

Constatamos também que o desenvolvimento das atividades do brincar possui variáveis, mas que alguns pontos são essenciais e permitem o desenvolvimento da Libras no momento da brincadeira para a criança: os modelos de língua que lhe são passados; o uso de objetos e funções que já conhece e/ou que lhe interessem; ter agentes que modificam e complementam o ambiente; ter pares com quem consiga se identificar igualmente em sentido social; que ela busque o brincar, a interação entre objeto-sujeito; e também um contexto adequado que proporcione isso a ela, ou seja, uma sala bilíngue que possui modelo de brinquedoteca, propondo um desenvolvimento educacional e lúdico. Desse modo, a brincadeira contribuiu em muito para o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos, mas esse desempenho positivo só é viável quando há pessoas dispostas a promovê-lo por meio da brincadeira, utilizando-a em seu favor.

Pretendemos, por fim, indicar alguns resultados e também possibilidades de novas pesquisas. Esperamos, com esta pesquisa, contribuir com os estudos na área da educação de surdos em idade precoce, visando um aprofundamento das discussões e melhorias futuras para uma educação bilíngue para surdos de qualidade.

Referências

- BRASIL. 2005. Decreto 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. de 2005, Sessão 1, p. 28. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 01 jan. 2019.
- CAMPOS, M. A.; LACERDA, C. B. F. 2010. Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais. *Psicologia em Estudo*, v. 15, n. 4.
- FERNANDES, S. 2006. Práticas de letramento na educação de surdos. Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED, Curitiba.
- GIL, A.C. 2002. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo, v. 5, n. 61.
- GÓES, M. C. R. de. 2000. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno CEDES*, vol. 20, no. 50. p. 9-25.
- GOÊS, M. C. R. de; BARBETI, R. S. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In: LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. 2009. Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 1ed. Porto Alegre: Editora Mediação, p.127-141.
- KARNOPP, L.B. 1999. Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda. Porto Alegre: Instituto de Letras e Artes – PUCRS.
- LACERDA, C. B. F. de. 1996. Os Processos Dialógicos entre Aluno Surdo e Educador Conhecimentos. 1996. 165f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. 2009. Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 1ed. Porto Alegre: Editora Mediação.
- LACERDA, C.B.F. et al. 2016. Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. In: LACERDA, C. B. F. et al. Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos. São Paulo, p. 13-28.
- LODI, A. C. B.; LUCIANO, R.T. 2009. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (org.). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, p.23-47.
- QUADROS, R. M. 1997. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ROCHA, M. S. P. M. L., 2000. Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Editora Unijui, Rio Grande do Sul.
- ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. F. 2008. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Rev. Humanidades, Fortaleza*, v.23, n.2, p. 176-180. jul/dez.
- SANTOS, L. F.; GIL, M. S. C. A. 2012. Do gesto ao sinal na Educação Infantil: o aprendizado de Libras por crianças surdas. *Revista ReVEL*, v. 10, n. 19.
- DA SILVA, R. G. 2018. Educação Bilíngue: Ludicidade no ensino de libras a partir da educação infantil. *Revista Multidisciplinar Pey Këyo Científico* - ISSN 2525-8508, Vol. 4, No 1.
- SKLIAR, C. 1998. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação.
- TURETTA, B. A. R. 2006. A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue. 2006. 90f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.
- TURETTA, B. A. R.; LACERDA, C. B. F. de. Representação simbólica por crianças surdas na Educação Infantil. *Horizontes*, [S.l.], v. 36, n. 3, p. 24-35, dez. 2018. ISSN 2317-109X. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/718/312>. Acesso em: 10 jan. 2020. doi:<https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.718>.
- VYGOTSKY, L. S. 1991. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L.S. 1993. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.