



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) COMO PROPOSTA
METODOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZADO EM UMA SALA DA UNIDADE DE
ATENDIMENTO À CRIANÇA – UAC/UFSCAR**

SÃO CARLOS
2023



Universidade Federal de São Carlos

Diany Akiko Nakamura Lee

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) COMO PROPOSTA METODOLÓGICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZADO EM UMA SALA DA UNIDADE DE ATENDIMENTO À CRIANÇA –
UAC/UFSCAR**

DIANY AKIKO NAKAMURA LEE
Bolsista: Capes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof(a). Dr(a). Poliana Bruno Zuin

São Carlos - São Paulo - Brasil
2023

Lee, Diany Akiko Nakamura

Língua Brasileira de Sinais (Libras) como proposta metodológica na Educação Infantil: uma análise do processo de ensino e aprendizado em uma sala da Unidade de Atendimento à Criança – UAC/UFSCar / Diany Akiko Nakamura Lee -- 2023. 183f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Poliana Bruno Zuin
Banca Examinadora: Alessandra Jaqueline Vieira, Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
Bibliografia

1. Linguística. 2. Ensino de línguas. 3. Educação Infantil.
I. Lee, Diany Akiko Nakamura. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Diany Akiko Nakamura, realizada em 24/01/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin (UFSCar)

Profa. Dra. Alessandra Jacqueline Vieira (UFRGS)

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Dedico este trabalho a todos os leitores, que continuem lutando
para realizarem aquilo que amam.

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela vida.

À minha orientadora de mestrado Professora Dra. Poliana Bruno Zuin, a primeira a me acolher quando comecei a buscar informações sobre o mestrado, pelo convite para cursar sua disciplina e participar de um projeto de extensão em 2018 que até hoje está ativo e culminou nesta pesquisa. Pelas oportunidades de aprendizado, pelo incentivo, apoio e orientação.

Às professoras pelo aceite na composição da banca avaliadora deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento desta pesquisa e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística-PPGL que muito me ensinaram e sempre contribuíram com críticas construtivas advindas da literatura ou de suas próprias experiências; à secretária Vanessa Rodrigues e ao coordenador professor Dr. Oto Araújo Vale também do PPGL pelos esclarecimentos e acolhimentos, desde antes do ingresso no mestrado.

Às professoras Dra. Edna Maura Zuffi e Dra. Esther Pacheco de Almeida Prado Rodrigues do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo - ICMC-USP, pelo constante acolhimento, apoio, incentivo durante a graduação a não desistir e sempre tentar coisas novas que eu quisesse fazer/pesquisar. E todos os professores com quem tive aula na graduação e que de alguma forma ou de outra me inspiraram na carreira acadêmica.

Às professoras Dra. Yvonne Primerano Mascarenhas e Dra. Neucideia Aparecida da Silva Colnago, pela oportunidade de começar como bolsista de graduação e hoje desenvolvermos um trabalho colaborativo com pesquisas em educação no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo - Polo São Carlos.

Aos pais e mães que aceitaram participar deste projeto e tornaram possível sua realização no contexto da pandemia e também às crianças e filhos(as) que mostraram novas possibilidades de ensino. Muito obrigada por compartilharem conosco a rotina de vocês e nos permitir entrar em suas casa e vidas por meio de vídeos, fotos, relatos e mensagens, obrigada por suas opiniões e sugestões que me permitiram aprimorar a prática pedagógica.

Aos meus amigos que me ajudaram nos momentos difíceis e compartilharam comigo momentos de alegria.

À minha família, meu marido Marcos, minha filha Emy, irmão Ricardo, mãe Elisabeth, tias (Magda, Cristina e Fátima) e tios (Roberto, Édson e Jadir), primos (Luis,

Rodrigo e Rafael) e primas (Lisandra e Thaís), à minha família do coração, Fleury, que ao longo da trajetória da minha vida contribuíram e contribuem em minha formação pessoal, cada um à sua maneira, de um jeito singular que apenas cada qual poderia fazê-lo.

Agradeço a cada um que esteve presente em minha vida mesmo que por um curto período de tempo e, que porventura, hoje não possam mais estar, mas ainda assim, me dedicaram seu tempo, suas palavras e histórias e me marcaram com sua existência e me constituíram na pessoa que sou hoje.

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (BAKHTIN, 2003, p. 414)

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado apresenta uma proposta metodológica de ensino e aprendizado da Libras como segunda língua para crianças ouvintes, buscando facilitar a aquisição da língua materna e aprimorar o desenvolvimento das diferentes linguagens das crianças de 03 a 04 anos de idade. Para atingir este objetivo analisou-se as impressões dos familiares de como a Libras se constituiu como atividade mediadora do desenvolvimento das linguagens na Educação Infantil, verificando-se em quais momentos e de que maneira a criança utilizava-se do idioma para se comunicar ou expressar. Esta proposta metodológica tem seu delineamento junto à literatura infantil, à prática pedagógica da docente da classe, à parceria com os pais e ao desenvolvimento coletivo e concomitante com outros projetos de pesquisa, ensino e extensão destinados à mesma faixa etária. A pesquisa foi realizada no contexto da pandemia, ou seja, de forma não presencial na instituição escolar e em casa, com os pais e familiares responsáveis. O referencial teórico para o desenvolvimento de tal proposta conta com contribuições e vozes da Teoria da Enunciação de Mikhail Bakhtin (2003; 2004, 2017; 2000a; 2000b) e Teoria do Materialismo histórico-dialético de Lev Vygotsky (1984; 2010), Método Natural (*Approach*) de Stephen Krashen (1982; 1983). A pesquisa etnográfica e colaborativa teve coleta de dados por meio de relatos, fotos e vídeos no WhatsApp dos pais/responsáveis e foram analisados os materiais de 4 (quatro) crianças, enviados pelos familiares ao longo de 28 (vinte e oito) semanas durante o ano letivo de 2020. A análise qualitativa dos dados da Libras como mediadora na Educação Infantil mostra-se um facilitador nos multiletramentos infantis, auxiliando na construção de novos significados através da vivência e da experiencição das crianças com outros gêneros discursivos, aprimoramento de suas diversas linguagens e várias situações de interação comunicativas, contribuindo assim para as áreas da Linguística, Educação e Pedagogia.

Palavras-chave: Educação Infantil. Libras. Multiletramentos. Proposta Metodológica.

ABSTRACT

This master's research presents a methodological proposal for teaching and learning Libras as a second language for hearing children, seeking to facilitate the acquisition of the mother tongue and improve the development of different languages for children aged 03 to 04 years. To achieve this goal, family members' impressions were analyzed as to how Libras was constituted as a mediating activity in the development of languages in Early Childhood Education, verifying at which times and in what way the child used the language to communicate or express. This methodological proposal is based on children's literature, the class teacher's pedagogical practice, partnership with parents and collective and concomitant development with other research, teaching and extension projects aimed at the same age group. The research was carried out in the context of the pandemic, that is, off-site at the school institution and at home, with parents and responsible family members. The theoretical framework for the development of such a proposal has contributions and voices from Mikhail Bakhtin's Theory of Enunciation (2003; 2004, 2017; 2000a; 2000b) and Lev Vygotsky's Theory of Dialectical-Historical Materialism (1984; 2010), Natural Method by Stephen Krashen (1982; 1983). The ethnographic and collaborative research had data collection through reports, photos and videos on WhatsApp of the parents/guardians and the materials of 4 (four) children, sent by the relatives over 28 (twenty-eight) weeks were analyzed during the school year 2020. The qualitative analysis of data from Libras as a mediator in Early Childhood Education proves to be a facilitator in children's multiliteracies, helping to build new meanings through the experience and experience of children with other discursive genres, improving their various languages and various situations of communicative interaction, thus contributing to the areas of Linguistics, Education and Pedagogy.

Keywords: Early Childhood Education. Brazilian Sign Language. Multiliteracies. Methodological proposal.

LISTA DE FOTOS

Figura 1 – proposta de atividade sobre o sentimento hostilidade.....	29
Figura 2 – proposta de atividade sobre o sentimento de frustração	30
Figura 3 – proposta de atividade sobre o sentimento felicidade	30
Figura 4 – proposta de atividade sobre a rotina.....	31
Figura 5 – proposta de atividade sobre a família.....	32
Figura 6 – proposta de atividade sobre a árvore genealógica.....	33
Figura 7 – Livro Crianças como você	40
Figura 8 – 3 vídeos do 1ª semestre de 2020, sendo: a) o primeiro vídeo totalmente oralizado e apresentando as demais atividades, a) o segundo com a canção da boa tarde, e c) o terceiro contendo os sinais em Libras de forma contínua em 1 único vídeo.....	42
Figura 9 – vídeos das 11 (onze) semanas referentes ao primeiro e segundo bimestre ...	43
Figura 10 – vídeos das 18 (dezoito) semanas referentes ao terceiro e quarto bimestre contendo 3 vídeos, o primeiro com “oi” e uma apresentação de quais serão os sinais e 2 vídeos com sinais em Libras.....	47
Figura 11 – Libras compondo o projeto Sentimentos. a) – propostas de atividades sobre o sentimento de gratidão. b) – propostas de atividades sobre o sentimento de aceitação. c) – propostas de atividades sobre o sentimento de medo.....	52
Figura 12 – Libras compondo o projeto “Animais da Terra, da Água e do Ar”. a) – propostas de atividades sobre os insetos. b) – propostas de atividades sobre a baleia, dos animais do fundo do mar. c) – propostas de atividades sobre a onça pintada dos animais do cerrado	53
Figura 13 – sinal em Libras de Ensolarado feito pela Criança 1.....	126
Figura 14 - a) é o sinal de frio, b) e c) são referentes ao sinal de calor em Libras feitos pela Criança 1.....	126
Figura 15 – sinais em Libras de a) borboleta, b) gratidão e c) alívio feitos pela criança 1	127
Figura 16 – Comparação do sinal em Libras de Beijinhos feitos pela Criança 1 no começo e ao final do semestre.....	128
Figura 17 – a) sinal de peixe e b) sinal de frustração realizados pela Criança 2.....	129
Figura 18 – a) sinal de polvo, b) sinal de saudade.....	130
Figura 19 – Criança 2 fazendo o sinal de Gratidão, Obrigada em Libras.	131

Figura 20 – a) sinal de ternura, b) sinal de calor, c) sinal de frio realizado pela Criança 2 nas primeiras semanas de atividade.....	132
Figura 21 – a) primeira parte do sinal da baleia, o peixe, b) segunda parte do sinal da baleia, o esguicho.	133
Figura 22 – a) sinal de abelha, b) sinal de aceitação.	134
Figura 23 – sinais em Libras de a) borboleta, b) aceitação, c) vergonha.	135
Figura 24 – Sinal em Libras de bicho pau. Em a) o sinal de inseto no tronco e,	136
Figura 25 – a) sinal de saudades, b) sinal de beijinhos feitos pela Criança 4.	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação de Surdez segundo Grau em Decibéis.	64
Quadro 2 – Quadro comparativo de língua, linguagem, palavra e curso da linguagem para Vygotsky e Bakhtin.	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Trajatória antecedente à pesquisa.....	15
Objetivo Geral	19
Objetivos Específicos	19
CAPÍTULO 1. PERCURSO METODOLÓGICO	21
1.1. A Instituição de Educação Infantil.....	22
1.2. Concepções e práticas pedagógicas da professora.....	26
1.3. Contexto de Produção a partir das intervenções	37
CAPÍTULO 2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	54
2.1. A Educação Infantil no Brasil e no Mundo.....	55
2.2. O Surdo e a Língua de Sinais.....	63
2.3. Identidade e Inclusão	80
2.4. O ensino da segunda língua	91
2.5. As linguagens e competências linguísticas na Educação Infantil	97
2.6. Práticas de letramento na Educação Infantil	108
2.7. Contribuições de Bakhtin, Vygotsky e Freire.....	113
CAPÍTULO 3. DADOS E ANÁLISES.....	123
3.1 As gravações	124
3.2 Os questionários.....	139
CAPÍTULO 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	151
Anexo A – Proposta de Trabalho pedagógico da Prof. ^a Dr. ^a Poliana Bruno Zuin com o Grupo 3.....	160
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE aos Pais/responsáveis	171
Anexo C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE às crianças.....	176
Anexo D – Questionários aos Pais	179

INTRODUÇÃO

Trajatória antecedente à pesquisa

Meu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais – Libras foi enquanto cursava a graduação em Licenciatura em Matemática. Por problemas de saúde relacionados à ansiedade, nervosismo e depressão, tive perda temporária da fala oralizada. Entretanto, sentia a necessidade de me comunicar, então comecei a estudar Libras por conta própria o que foi ao encontro do estreitamento de um laço de amizade com um vizinho que era surdo e se comunicava em Libras. Descobri que mesmo com o básico do idioma a comunicação com ouvintes, ainda era bastante limitada, pois a maioria das pessoas não sabia o idioma. Conseguia me comunicar apenas com a comunidade surda. Esta por sua vez possui grande dificuldade com o Português na modalidade escrita, pois as estruturas das línguas Português e Libras, são bastante diferentes. Foi a partir daí que fui estreitando relações com a comunidade surda. Os surdos possuem uma percepção muito aguçada, sabem interpretar bem expressões faciais e corporais, visto que estas expressões são um dos parâmetros e componentes do idioma, entretanto, era bastante difícil que ouvintes os entendessem. Com a “vantagem” da audição e da escrita, podia interpretar e transmitir em sinais para os surdos sobre o que as pessoas ouvintes falavam, auxiliando lhes na interpretação de receitas médicas e explicações de cuidados relacionados à saúde.

Em 2013, participando do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), minha dupla e eu, nos deparamos com uma aluna surda do 7º ano do Ensino Fundamental que não entendia completamente nada da aula de Matemática (totalmente oralizada). Tive empatia com sua situação e entendi o que queria dizer sua expressão olhando para aquela aula e, entendi o que ela sentia naquele momento. Interpretei a aula em seu idioma, a Libras, e sua participação foi bastante significativa, apesar de seu conhecimento básico em Libras. A partir desta experiência e questionando a mim mesma comecei a pesquisar sobre o assunto: *Como os surdos aprendem? Como se dá seu desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento de habilidades? E a alfabetização neste idioma? Português como segunda língua, como assim?*

Meu curso disponibilizava poucas disciplinas de Libras, mas continuei estudando o idioma com auxílio e orientação de uma professora da Universidade, fiz Iniciação Científica, participei de projetos de pesquisa e de extensão, eventos e congressos sobre o tema. Nas

primeiras pesquisas, tive contato com um aluno surdo que estava no ensino fundamental e apresentava muita dificuldade no conteúdo escolar, em Matemática principalmente, tinha dificuldades em conteúdos como: par e ímpar e as operações algébricas básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão); com orientação da professora e recorrendo à literatura disponível, elaboramos atividades lúdicas com materiais manipuláveis para ensinar-lhe, tendo como base o ensino em Libras para então transmitir-lhe os conceitos matemáticos correspondentes. O ensino da Língua de Sinais tornou-se um tema e um idioma que me interessavam bastante, uma vez que considero muito importante a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão. Mais próximo ao final da graduação, comecei a procurar Programas de Pós-Graduação em que eu pudesse continuar estudando este tema. Procurei alguns professores para que eu pudesse tirar dúvidas sobre o programa e, meu primeiro encontro foi em 2018, com a Professora Poliana Zuin, orientadora deste trabalho, que me convidou a participar de sua disciplina. Foi minha primeira disciplina como aluna especial de um curso de pós-graduação: “Aquisição da Linguagem na Primeira Infância: Práticas na Educação Infantil e no Processo de Alfabetização”. Ao longo da disciplina desenvolvemos um trabalho de 5(cinco) semanas com atividades em Libras para crianças ouvintes de 4 a 5 anos, também na classe da professora Poliana na Unidade de Atendimento à Criança – UAC-UFSCar. O retorno acadêmico e pessoal foi muito gratificante despertando o meu interesse para o ensino da Libras às crianças pequenas e ouvintes, como forma de tentar proporcionar às crianças surdas um contato social com crianças ouvintes, quem sabe, de sua idade, na busca por promover a comunicação e interação social, contribuindo para um ensino inclusivo e uma educação democrática. Sabendo-se que as crianças da tenra infância estão adquirindo o idioma materno, a Libras se constitui como apropriação de um segundo idioma. À convite da professora Poliana iniciamos o projeto de extensão (ProEx: número 23112.004283/2018-34) “Ensino e Aprendizado de Libras na Educação Infantil” que se encontra atualmente em reoferta até 2023.

Novos questionamentos surgiam para mim: “*Como as crianças aprendem?*”, “*Como ensiná-las?*”, “*Como letrá-las em um segundo idioma enquanto ainda aprendem o idioma materno?*” A partir destes questionamentos, com estudos e pesquisas iniciei este trabalho.

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa etnográfica e colaborativa; etnográfica, pois as atividades em Libras são desenvolvidas desde 2018 com crianças de 3 a 5 anos de idade, apesar de o material analisado neste trabalho não compreender todo este tempo, apenas o ano de 2020, também se fez o acompanhamento das crianças e pais ao longo de 1(um) ano, interpretação de imagens, vídeos e relatos enviados pelos responsáveis,

e tem-se uma diversidade de formas para coleta de dados que permitiram construir uma teoria, além da pesquisadora também ser participante da pesquisa; e colaborativa, uma vez que conta com a participação da professora da classe, as crianças, seus pais/responsáveis e a pesquisadora. A pesquisa para a Dissertação tem a aprovação junto ao Comitê de Ética (CAAE: 30231920.1.0000.5504) e se deu durante o ano de 2020 de forma remota devido ao cenário de isolamento social que visava a saúde e segurança de todos em meio à pandemia da Covid-19. De forma a continuar o processo de ensino e aprendizado, foi proposto durante 1 (um) ano letivo (4 bimestres) a aprendizagem da Libras por meio de vídeos gravados e enviados às famílias. Para o *corpus* da pesquisa foi feito um recorte do 3º e 4º bimestre e foram analisados os vídeos recebidos pelas famílias que gravaram as crianças realizando os sinais e também dois questionários enviado às famílias, um ao final do 2º bimestre para delineamento das atividades em libras e outro ao final do desenvolvimento das atividades propostas, este segundo está descrito de forma mais detalhada no Capítulo 3 – Dados e Análises.

A Lei nº 9.394/96 de Diretrizes para Educação Nacional Brasileira, em seu artigo 4º parágrafo 3º, fala sobre o atendimento educacional especializado a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino, com isso esta pesquisa visa a inclusão por meio do ensino da Libras. A inclusão não é somente ensinar a língua de sinais aos surdos e possibilitar-lhe acesso à educação, mas também possibilitar que estes, possam socializar e interagir com os ouvintes desde pequenos e, não após aprenderem e dominarem um idioma ou outro.

A escola tem papel importante no processo de aquisição da língua materna e, por quê não, no segundo idioma também? Desta forma, buscou-se desenvolver uma metodologia para aprimorar as linguagens de crianças ouvintes por meio da Libras, de 3 a 4 anos de idade, na Educação Infantil, além de proporcionar-lhes um primeiro contato com a língua da comunidade surda brasileira. Se, desde cedo as crianças ouvintes puderem ter contato com a Libras, desde cedo elas poderão interagir com colegas surdos, além de aprimorarem suas próprias linguagens. A Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão “em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria” constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos. Além de um idioma oficial, e segundo idioma para ouvintes, pode ainda ser uma possível ferramenta mediadora no ensino, favorecendo o desenvolvimento da criança seja através da visualidade, coordenação-motora, do movimento corporal, bem como fator a auxiliar no

desenvolvimento de sua identidade e um possível elo e primeiro contato com a cultura e comunidade surda.

Diante do exposto, foram objetivos desta pesquisa:

Objetivo Geral

Desenvolver uma proposta metodológica de ensino e aprendizado da Libras como segunda língua para crianças ouvintes, buscando facilitar a aquisição da língua materna e aprimorar o desenvolvimento das diferentes linguagens das crianças de 03 a 04 anos de idade.

Objetivos Específicos

1. Analisar, conforme as impressões dos familiares, como a Libras se constituiu como atividade mediadora do desenvolvimento das linguagens na Educação Infantil;
2. Identificar em quais momentos e de que maneira a criança se utiliza da Libras para se comunicar e/ou expressar, segundo informações dos familiares no contexto domiciliar;
3. Analisar o processo de desenvolvimento das linguagens da própria crianças ao longo de 2 (dois) bimestres: gestuais, orais e corporais das crianças durante o processo de intervenção, a partir da observação das filmagens feitas pelos familiares.

Diante dos objetivos e da justificativa pela temática apresentada acima, essa dissertação foi dividida em **4 capítulos**, além desta introdução que visa a apresentar ao leitor: os antecedentes da pesquisa, seus os objetivos e capítulos.

O **capítulo 1** busca descrever o percurso metodológico da pesquisa, onde foi realizada, de que maneira e sob qual abordagem; com 3 (três) subdivisões contempla ainda os tópicos: “a instituição de educação infantil” com suas diretrizes político-pedagógicas; “as concepções e práticas pedagógicas da professora responsável pela classe” buscando relatar um pouco da prática e cotidiano da professora da classe e “contexto de produção das atividades a partir das intervenções”.

O **capítulo 2** é composto pelo referencial teórico e está subdividido em 7 (sete) tópicos, sendo eles: “a Educação Infantil no Brasil com um breve histórico”; “o surdo e a Língua de Sinais”; “identidade e inclusão”; “o ensino da segunda língua na Educação Infantil”; “as linguagens e competências linguísticas na Educação Infantil”; “práticas de letramento” e, por fim, “contribuições de Vygotsky, Bakhtin e Freire”.

O **capítulo 3** é constituído pela apresentação dos dados e da análise destes em relação ao referencial teórico e metodológico aqui proposto, assim como os resultados e considerações gerais obtidas por meio das análises. Este capítulo está subdividido em 2

(dois) tópicos: o primeiro com a análise dos vídeos e, o segundo, com as respostas e falas dos pais no questionário aplicado ao final das atividades no ano letivo.

No **capítulo 4** constam as considerações finais buscando responder aos objetivos de pesquisa, além de problematizar alguns dados encontrados, procurando elucidar como as práticas pedagógicas com a Libras como mediadora podem contribuir para a Educação Infantil, Linguística e Pedagogia.

CAPÍTULO 1

PERCURSO METODOLÓGICO

O capítulo 1 “Percurso Metodológico” descreve os caminhos metodológicos percorridos ao longo da pesquisa. Como já mencionando anteriormente, a pesquisa tem caráter etnográfico e colaborativo, desta forma há 3 (três) subdivisões neste capítulo a fim de descrever brevemente a instituição de ensino onde ocorreu, dado o histórico da existência do “Projeto de Pesquisa Ensino e Aprendizado de Libras na Educação Infantil”, junto à professora Poliana, que culminou neste trabalho, as concepções e um pouco da prática pedagógica da docente da classe, visto que esta pesquisa não é conduzida e mediada às crianças da classe inteiramente por mim e, por fim, o contexto de produção da pesquisa.

1.1. A Instituição de Educação Infantil – neste item busca-se apresentar as características do espaço físico da unidade onde ocorreu a pesquisa, corpo docente, aspectos teóricos e pedagógicos que embasam as práticas escolares a fim de elucidar o leitor a respeito do tipo de escola em que o trabalho foi desenvolvido, suas facilidades e também possíveis limitações, que indiretamente interferem e direcionaram a pesquisa.

1.2. Concepções e práticas pedagógicas da professora responsável pela classe – busca-se descrever quem é a docente, sua formação e áreas de atuação, trajetória profissional, linha/corrente teórica e práticas pedagógicas adotadas junto à turma onde ocorreram as observações participantes e atividades em Libras. Tais concepções contribuem e fazem parte de como o projeto de extensão foi delineado e desenvolvido e também, elucida um pouco ao leitor como esta pesquisa foi construída.

1.3. Contexto de produção a partir das intervenções – neste tópico procura-se abordar os objetivos da intervenção e também os papéis da professora, pesquisadora, crianças e pais no trabalho, o processo de ensino e aprendizado, bem como as estratégias utilizadas para adequação do trabalho remoto devido ao contexto pandêmico.

1.1. A Instituição de Educação Infantil

Este tópico aborda características do espaço físico da unidade onde ocorreu a pesquisa, o corpo docente que a compõe e também aspectos teóricos e pedagógicos que embasam as práticas escolares da instituição onde a pesquisa foi realizada. Sabe-se que o tipo de escola em que uma pesquisa é desenvolvida influencia o resultado, pois o ambiente escolar é um fator colaborador no processo de aprendizagem (TABILE; JACOMETO, 2017, p.77-81), desta forma, após a descrição da unidade escolar, que visa elucidar o leitor, à luz das observações da pesquisadora sobre as facilidades e limitações encontradas no desenvolvimento da pesquisa, busca-se mostrar o porquê, dentre tantas escolas de educação infantil da cidade, essa foi escolhida para realizar o trabalho e a coleta de dados.

A instituição escolar infantil onde se deu a pesquisa é a Unidade de Atendimento à Criança (UAC). Existente desde 1992, está localizada na Cidade de São Carlos- SP, no Campus da UFSCar, e funciona no período da manhã das 8 às 12 horas e no período da tarde das 14 às 18 horas. A Unidade é pública e voltada para educação de crianças de 3 meses a 5 anos e 11 meses de idade, sendo, portanto, uma unidade de educação infantil, constituindo-se como a primeira etapa da educação básica.

Nesta unidade, cada turma possui um(a) professor(a) responsável e um(a) estagiário(a) remunerado(a) e/ou auxiliar de creche; as turmas divididas em grupos de berçário a grupo 5, de acordo com a idade; o berçário é composto por 8 crianças, assim como o grupo 1; os grupos 2 e 3, por 15 e os grupos 4 e 5, por 20 crianças. Historicamente a UAC atendeu crianças filhas de funcionários, professores ou alunos da UFSCar, a vaga era solicitada através de um formulário preenchido e entregue à Assistência Social da Universidade que fazia a seleção. “Com a Resolução Número 1 do CNE/CEB de Março de 2011, reiterou-se que o ingresso e permanência na Educação Infantil é um direito de toda criança” (<http://www.uac.ufscar.br/administracao/uac/ingresso-e-permanencia>), portanto, a UAC se adequou a esta resolução e, em outubro de 2014, realizou seu primeiro edital de universalização para que toda criança do município pudesse se inscrever e mantém-se desta forma até atualmente. Todavia, há uma reserva de vagas para filhos de estudantes de graduação em vulnerabilidade social, cujos critérios são feitos pela assistência estudantil; já o restante das vagas ocorre por meio de um sorteio a partir do edital de universalização.

Alguns dos documentos governamentais e legislativos norteadores da prática da instituição são: “Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil” (2010) e os

“Critérios de atendimento que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (2009). Ainda não há menção à Base Nacional Comum Curricular no site da unidade¹. O Projeto Político Pedagógico disponível no site da unidade é referente à gestão de 2013-2015 e pode ser consultado através do seguinte link: <http://www.uac.ufscar.br/educacao/PROJETOPOLITICOPEDAGGICODAUACsetembrede2014.pdf>.

A Unidade conta ainda com um Conselho que é responsável por participar da elaboração e homologação do calendário da Unidade, elaborar e modificar seu próprio regimento, acompanhar e apreciar o andamento da Unidade e propor alternativas para problemas e questões administrativas, junto à direção; é formado por representantes internos e por pais e mães de crianças que frequentam a Unidade, com mandato de dois anos, sendo possível uma recondução.

Sobre a instituição, o seu espaço físico é composto por:

7 Salas de atividades com banheiros para crianças de três meses a cinco anos e onze meses.

3 Salas de sono (1 para berçário, outra para o grupo 1 e o restante a ser dividido entre os demais grupos)

1 Sala com materiais de consumo

1 Sala para uso combinado com a equipe.

1 Brinquedoteca

1 Sala de vídeo

Sala de Secretaria

Sala de Coordenação Pedagógica

Sala de Direção e Coordenação Administrativa

Sala de Nutrição

Sala dos professores

Enfermagem

Saguão

Cozinha

Copa

Lavanderia

2 Despensas

3 Banheiros para funcionários

¹ <http://www.uac.ufscar.br/>

- 2 Parques
- Quadra coberta
- 2 Banheiros para deficientes

Dentre os profissionais que atuam na instituição tem-se:

- 1 Diretora
- 1 Coordenadora Administrativa
- 1 Coordenadora Pedagógica
- 1 Assistente Administrativa
- 12 Professoras
- 5 Auxiliares de creche
- 1 Enfermeira
- 1 Nutricionista
- 1 Cozinheira
- 2 Auxiliares de cozinha
- 2 Auxiliares de limpeza
- 1 Auxiliar de Serviços Rurais
- 1 Porteira
- 14 estagiários

Destaca-se que a contratação de professores é realizada por meio de edital público, bem como a seleção dos estagiários. Há de se considerar ainda a presença de alunos de graduação e pós-graduação que atuam em projetos de iniciação científica e projetos de pesquisa e/ou extensão na unidade junto aos professores(as).

Cada docente da instituição possui suas próprias concepções teóricas e projetos de pesquisa, ensino e extensão, entretanto todos regulamentados junto à Unidade e respectivos órgãos da UFSCar (ProEx, ProACE, ProGrad, ProPG, etc.) visando qualidade na educação ofertada e assegurando o cumprimento das legislações vigentes para Educação Infantil e também para as crianças.

Apesar das várias correntes teóricas e metodológicas, referentes a cada professor da instituição, ressalta-se que todas são valorizadas e levadas em consideração, pois são linhas teóricas reconhecidas e com seu respectivo valor teórico-pedagógico. Esta variedade contribui para a diversidade de pesquisas provenientes desta unidade escolar e da UFSCar, considerando-se sempre os aspectos positivos e negativos de cada uma delas

que fazem com que a educação ofertada tenha qualidade e seja uma instituição de referência na cidade.

Este tópico apresentou a unidade de ensino, os documentos norteadores da prática pedagógica da instituição bem como sua instalação e membros que a compõem a fim de mostrar ao leitor em que tipo de instituição se deu a pesquisa. De forma geral, a escola apresenta espaço físico e administrativo educacional favorável ao desenvolvimento de pesquisas, dada sua localização, e também professores que atuam no desenvolvimento de pesquisas, em diversas áreas. Apesar da pesquisa ocorrer de forma remota, considerou-se importante descrever o contexto devido à importância da contextualização ao leitor sobre os atores da e na escola, que tipo de ambiente ela busca proporcionar às crianças e ambiente ao qual os pais e crianças estavam acostumados.

1.2. Concepções e práticas pedagógicas da professora

Este tópico apresenta quem é a docente responsável pela classe onde ocorreu a pesquisa, sua formação, áreas de atuação, trajetória profissional, linha/corrente teórica que regem sua prática pedagógica.

1.2.1 Caracterização da Docente

A professora da turma é formada em Pedagogia, tem mestrado e doutorado em Educação, Pós-Doutorado em Linguística com especialidades em Linguagens e Alfabetização, atualmente faz um segundo Pós-Doutorado em Educação. Toda a sua formação ocorreu na Universidade Federal de São Carlos onde também é docente. Possui formação docente em Ensino à Distância e também atuou nas áreas de “Alfabetização de Jovens e Adultos e Inclusão Digital”, bem como na “Educação Especial e Inclusão”; além da atuação no Ensino Superior na área de Educação, trabalha ainda como docente na primeira etapa da Educação Básica na Unidade de Atendimento à Criança – UAC.

No Ensino Superior, sua prática tem ênfase em processos de ensino-aprendizagem da língua materna, formação de professores nas modalidades presencial e à distância, alfabetização, letramento, formação de extensionistas rurais e práticas dialógicas.

Em sua prática nas diferentes instâncias e etapas de ensino as teorias que embasam a sua prática são advindas de diferentes áreas do conhecimento: a Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, Luria e Leontiev; a Filosofia da Linguagem de Bakhtin e seus interlocutores; e, por fim, a pedagogia crítica, sendo as contribuições de Paulo Freire o alicerce de sua prática pedagógica. Alguns princípios teóricos e metodológicos de Célestian Freinet, como a técnica da aula-passeio embasam também a sua prática. Pautada nesses autores, a educadora trabalha com a parceria com os alunos e suas famílias, desta forma, práticas de leitura, mediação intencional, diálogos e escuta, rodas de conversa e as aulas-passeio compõem a rotina diária de seu trabalho com as crianças no Grupo 3 (3 a 4 anos).

Atuando com crianças de 3 a 4 anos de idade, a docente ressalta que é importante propiciar práticas de letramento e, entende essa como forma de possibilitar à criança o entendimento do mundo via experiências com diferentes formas de linguagens (oral, escrita, plástica, musical e corporal), além de buscar desenvolver atividades que propiciem o desenvolvimento da oralidade no diálogo, da aquisição da língua materna, da expressão corporal, do entendimento das emoções e dos sentimentos, o

desenvolvimento do desenho e da representação por meio de registros (escrita, artes plástica, pintura), o desenvolvimento da cognição e motricidade, além de estimular a autonomia em pequenas ações.

Possibilitar que as crianças desde a tenra idade tenham experiências de conversar e contar histórias, via rodas de conversa e de leitura como práticas diárias as tornará cada vez mais letradas, ainda que não saibam ler e escrever (Professora do Grupo 3, ANEXO A).

Além disso, ao propor projetos de pesquisa e extensão, a professora conta com o apoio e parceria de uma pequena equipe de mestrandas e graduandas de diferentes áreas: Linguística, Pedagogia, Terapia Ocupacional, Educação Física e Educação Especial; engajando e incentivando a todos para que expressem suas ideias e contribuam para o desenvolvimento de suas próprias práticas, pesquisa e, também e principalmente, às das crianças:

trazer os alunos e alunas de pós-graduação e graduação para a sala de aula é de fundamental importância para a formação deles como das próprias crianças. O momento de contato e planejamento dessas atividades faz com que o aluno possa na prática, refletir sobre as teorias estudadas, bem como que indague sobre muitas outras questões que podem levá-lo a desenvolver Iniciação Científica, Projetos de Extensão, Mestrado etc. Já para as crianças a riqueza dessas interações é essencial, porque esses alunos fornecem ao professor o suporte necessário para o desenvolvimento de atividades específicas e condizentes com a sua área de atuação (Professora do Grupo 3, ANEXO A).

Conforme dito no subtópico 1.1. A Instituição de Educação Infantil, esta unidade de ensino, apoia e incentiva projetos de pesquisa, ensino e extensão junto a seus grupos. E, no grupo da docente em que ocorreu esta pesquisa, cada dia da semana há pelo menos um projeto de pesquisa e extensão:

2ª feira – Projeto: “É possível aprender outras línguas brincando?” com uma graduanda do curso de Pedagogia que ensina inglês com brincadeiras e assuntos da natureza e da infância a partir da perspectiva Waldorf;

2ª feira – Projeto: “Leitura, recontos e representações” com a docente e a estagiária que acompanha a turma era feito uma leitura e com suas próprias palavras as crianças faziam a releitura da história, e neste momento eram feitas mediações por meio de uma roda dialógica. As mediações intencionais da professora e também entre as próprias crianças. Esse projeto sempre contou com a escolha do livro pela criança e que levava em uma sacola junto com um portfólio de registro da parte que mais gostou. Com a pandemia, essa atividade perdeu essa roda de conversa tão relevante. As atividades passaram a ser filmadas com contação de histórias e envio de livros em PDFs. A estagiária da sala em

que ocorreu a coleta de dados está na instituição desde 2018 acompanhando esta turma, do Grupo 2 para o Grupo 3;

3ª feira – Projeto: “Libras” conta com a minha participação, vinculada ao Projeto de Extensão “Libras na Educação Infantil” e é por meio dele, como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística, que realizei a coleta de dados. O Projeto existe desde 2018 e presencialmente ele ocorria da seguinte maneira: por meio da música e da contação de história do livro “Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo” dos autores Anabel Kindersley e Barnabas Kindersley pela editora Ática, editado em associação com o Unicef, Fundo das Nações Unidas para a Infância, buscou-se apresentar alguns sinais da Língua Brasileira de Sinais (Libras) evidenciando o que as crianças de diferentes culturas gostavam de fazer, seus brinquedos preferidos, formas de moradia, com quem moravam, comida preferida, frutas que mais gostavam, como iam para a escola, etc. Nesse momento, fazia-se comparações com a nossa cultura e com aquilo que mais gostavam na oralidade e na Libras. Em seguida, uma criança era sorteada e entrevistada como o livro fazia, por fim era sugerido que as demais crianças representassem por meio do desenho esse amigo, ficando registrados no painel da porta os desenhos e as entrevistas. Durante a pandemia esta dinâmica foi adaptada para a modalidade virtual, de forma que os sinais em Libras eram gravados em vídeos e enviados semanalmente aos pais como atividades propostas a serem realizadas em momentos com a família e, os pais, enviavam a gravação da atividade realizada em casa. O processo de adaptação para envio de atividades de forma não presencial e remota será melhor detalhado no item 1.3 Contexto de Produção a partir das intervenções.

4ª feira – Projeto: “Sentimentos” também conta como o auxílio de uma mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e uma graduanda da Terapia Ocupacional e que desenvolve pesquisa PIBIC-CNPQ, ambas sob a orientação da docente e que já atuavam em projetos de extensão; a partir da contação de uma história relacionada com determinado sentimento, a pesquisadora propunha uma atividade relacionada utilizando o "Painel do Sentimento" e sugeria atividades para serem desenvolvidas em sala a partir da Literatura Infantil que abordava determinado sentimento; e ao longo da semana a professora enviava um portfólio à família para que por meio da parceria elas pudessem dar continuidade por meio do diálogo com seus filhos do sentimento abordado. Nesse portfólio ia a explicação sobre o respectivo sentimento trabalhado a partir o livro “Emocionário: Diga o que você sente” dos autores Cristina Núñez Pereira e Rafael R. Valcárcel pela editora Sextante e uma folha para que os pais registrassem suas conversas,

seus trabalhos resultantes desse sentimento. No período não presencial este projeto foi adaptado de forma a promover o acolhimento das famílias para com suas crianças em casa e abordar a temática dos sentimentos. Foram escolhidos alguns sentimentos considerados universais e, semanalmente eram enviadas propostas às famílias de como identificar e nomear este sentimento junto aos seus filhos/crianças; o portfólio tornou-se online era composto por vídeos com músicas, contação de histórias, alguns sinais em Libras, proposta de jogos também atividades de artes plásticas relacionadas à nomeação do sentimento da semana, nem todas as semanas eram compostas por todas essas atividades. Algumas das atividades eram criação das voluntárias e, outras, adaptação de materiais disponíveis na Internet (vídeos do youtube, pesquisas e propostas didáticas já realizadas por outros profissionais da educação, etc.). Abaixo segue alguns exemplo de atividades propostas sobre três sentimentos enviados em três semanas diferentes:

Figura 1 – proposta de atividade sobre o sentimento hostilidade

O QUE HOSTILIDADE TEM A VER COM PORCO ESPINHO?

VOCÊ JÁ VIU UM PORCO ESPINHO?

O porco espinho é esse bichinho fofo e cheio de espinhos da foto do lado!

Normalmente ele coloca seus espinhos para fora quando sente que está em uma situação de perigo ou está sendo contrariado, quando não reconhece o que outro animal está tentando dizer e por isso se manifesta dessa maneira HOSTIL.

MATERIAIS:

- 1 garrafa pet
- Palitos de churrasco
- Canetinhas
- Tesoura
- EVA ou folha de sulfite
- CD ou algo redondo

PASSOS FINAIS:

Peça ajuda a um adulto!

Em seguida é só ir encaixando os palitinhos nos buranquinhos.

Não esqueça de fazer os olhinhos e boca.

E ESTÁ PRONTO SEU PORCO ESPINHO!

Depois de entender que tudo bem ser contrariado, brinque de guardar os espinhos do seu bichinho e aproveite para conversar com o papai e com a mamãe de que as vezes é ruim não poder fazer o que se quer!

Essa atividade de acordo com os estudos desenvolvidos em relação ao desenvolvimento infantil e as propostas da Terapia Ocupacional para com a potencialidade do mesmo, visa proporcionar a estimulação OLHO-MÃO e a MOTRICIDADE-FINA.

Fonte: *Printscreen*² feito pela pesquisadora; conteúdo elaboração das voluntárias participantes do projeto “Sentimentos”.

² *Printscreen* – tradução do inglês que significa captura de tela do que está sendo reproduzido na tela do computador. Este termo será utilizado ao longo dessa dissertação.

Figura 2 – proposta de atividade sobre o sentimento de frustração



Fonte: Printscreen feito pela pesquisadora; conteúdo elaboração das voluntárias participantes do projeto “Sentimentos”.

Figura 3 – proposta de atividade sobre o sentimento felicidade



Fonte: *Printscreen* feito pela pesquisadora; conteúdo elaboração das voluntárias participantes do projeto “Sentimentos”.

5ª feira – Projeto: “Animais da Terra, da Água e do Ar: animais de estimação” com um graduanda do curso de Terapia Ocupacional em que, a partir dos animais apresentados pelas crianças (algumas vezes até levados para a sala) era feita uma releitura

com materiais recicláveis, conversando sobre quais cuidados básicos eles precisavam. Na pandemia, este projeto estava também relacionado com o projeto da Libras, de forma que, eram gravados alguns sinais dos animais domésticos e de estimação, animais do fundo do mar, animais em extinção, insetos.

6ª feira – Projeto: “Eu e meu Mundo” também com uma terceira graduanda do curso de Terapia Ocupacional eram apresentadas algumas atividades relacionadas ao que se faz nos cômodos das casas, como são seus quartos, se moram em casa ou apartamento, além de se trabalhar com diferentes cômodos da casa, buscava-se trabalhar com as pessoas que moram nela, o que fazem, pratos de família, horta, etc... tudo isso foi pensado a fim de permitir que as crianças entendessem o mundo delas e na relação e interação com a qual convivem. E como foi na pandemia? Neste período as atividades foram convertidas em portfólios feito no Canvas, uma plataforma de design gráfico que possibilita edição e criação de materiais de forma dinâmica, fácil e colorida. Semanalmente um portfólio com uma determinada temática e proposta era enviado às família, contendo uma história, elaboração de material e também possíveis diálogos para que a família converse sobre o tema com a criança. A seguir seguem alguns exemplos de 3 (três) propostas sobre a rotina, a família e a árvore genealógica, enviadas em 3 (três) semanas diferentes; as imagens abaixo não contemplam todo o portfólio, apenas parte dele a fim de ilustrar ao leitor a adaptação feita no período de pandemia:

Figura 4 – proposta de atividade sobre a rotina

Vamos fazer uma leitura?

A proposta desta atividade é realizar a leitura do livro "O DIA DE AGNES" da autora Maynara Abreu.

Nesta obra, Agnes conta sobre o como foi seu dia, e a ideia é que após a leitura com as crianças, vocês perguntem a elas como foi o dia delas, o que fizeram que mais gostaram e o que não gostaram também.

Atividade

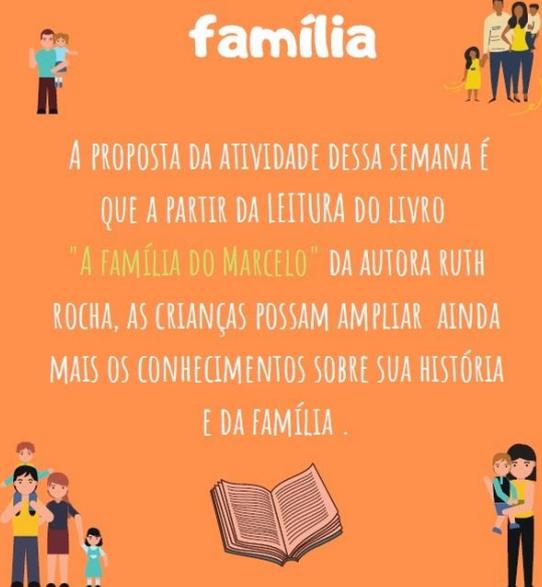
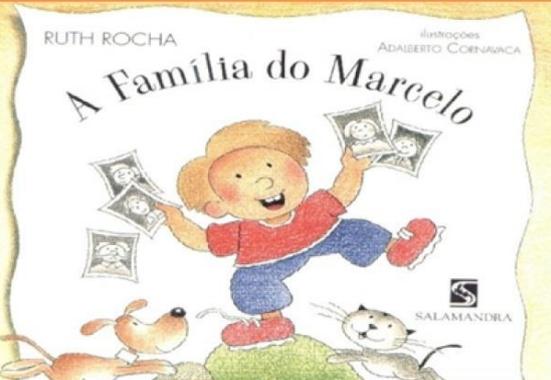
Peça para que a criança conte as atividades realizadas durante o dia e como elas se sentiram ao realizá-las.

O que estamos trabalhando?

Com essa atividade, estamos trabalhando com o desenvolvimento da memória, com o conceito de tempo (hoje, ontem, amanhã...), com a organização de uma rotina e estamos estimulando a inteligência emocional (ao associar sentimentos a acontecimentos).

Fonte: Fonte: Printscreen elaborado pela pesquisadora; conteúdo elaboração das voluntárias participantes do projeto “Eu e meu mundo”.

Figura 5 – proposta de atividade sobre a família

<h1>História da criança e da família</h1> <p>A PROPOSTA DA ATIVIDADE DESSA SEMANA É QUE A PARTIR DA LEITURA DO LIVRO "A FAMÍLIA DO MARCELO" DA AUTORA RUTH ROCHA, AS CRIANÇAS POSSAM AMPLIAR AINDA MAIS OS CONHECIMENTOS SOBRE SUA HISTÓRIA E DA FAMÍLIA .</p> 	<p>A SEGUIR TEMOS O LIVRO COMPLETO PARA REALIZAREM A LEITURA COM AS CRIANÇAS:</p> 
<p>DEPOIS DE REALIZAREM A LEITURA DO LIVRO "A FAMÍLIA DO MARCELO" DE RUTH ROCHA COM A CRIANÇA, CONVERSE COM ELA SOBRE AS MUITAS MANEIRAS DE SER UMA FAMÍLIA.</p> <p>UMA SUGESTÃO PARA DAR INÍCIO AO MOMENTO DE CONVERSA É FALAR PARA A CRIANÇA QUE CADA FAMÍLIA É DE UM JETTO, HÁ FAMÍLIAS GRANDES, PEQUENAS, FAMÍLIAS QUE MORAM LONGE OU PERTO, QUE DIVIDEM CASAS, QUE TEM PADRASTOS, MADRASTAS, IRMÃOS ADOPTIVOS, PRIMOS, AVÓS E AQUELAS QUE EXISTEM DOIS PAIS OU DUAS MÃES.</p> <p>É SUA FAMÍLIA COMO É? PEÇA PARA CRIANÇA FAZER UM DESENHO ILUSTRANDO SUA FAMÍLIA.</p> <p>EM SEGUIDA, CONVERSE COM A CRIANÇA A HISTÓRIA DE SUA FAMÍLIA, CONTE COM ELA QUANTAS PESSOAS COMPÕE O AMBIENTE FAMILIAR E PRINCIPALMENTE TRAGA PARA DISCUSSÃO, O QUE SENTIRAM QUANDO VIRAM A CRIANÇA PELA PRIMEIRA VEZ, COMO ESCOLHERAM O NOME PARA ELA. CASO A CRIANÇA TENHA IRMÃOS MAIS VELHOS, FALE SOBRE O QUE ELAS SENTIRAM TAMBÉM.</p>	<h3>O que estamos trabalhando nesta atividade?</h3> <p>Nesta atividade estamos trabalhando o autoconhecimento sobre si, por meio de uma leitura dialogada. Esta, consiste na conversa entre o adulto e a criança que acarretará uma interação por meio de perguntas e respostas, fortalecendo os laços afetivos entre você e a criança, criando o sentimento de pertencimento ao dialogar com ela sobre a família, além de contribuir para ampliação de vocabulário ao apresentar o grau de parentesco existente.</p> <p>A realização do desenho é uma maneira de estimular a coordenação motora fina da criança.</p>

Fonte: Printscreen elaborado pela pesquisadora; conteúdo elaboração das voluntárias participantes do projeto "Eu e meu mundo".

Figura 6 – proposta de atividade sobre a árvore genealógica



MINHA ÁRVORE GENEALÓGICA

Uma das atividades anteriores era sobre "QUEM SOU EU?", realizada com o objetivo de que as crianças pudessem iniciar um processo de reconhecer características próprias, uma atividade para trabalhar a IDENTIDADE da criança.

Como continuação, a proposta dessa atividade é que vocês construam uma Árvore Genealógica.

A árvore genealógica é uma representação das pessoas que tiveram participação na existência de uma pessoa ou família, ou seja, é o histórico que levanta dados sobre os ancestrais dos mesmos de forma que fiquem conhecidas as conexões estabelecidas entre esses.

Como fazer uma Árvore Genealógica?

- Defina quais pessoas serão colocadas na árvore genealógica: pais, avós, bisavós, tios, primos....
- Depois defina quais materiais irá utilizar para fazer a atividade com a criança, a seguir temos alguns exemplos de árvores genealógicas:

Pode ser feita com EVA e escrever os nomes dos familiares da criança:



Pode ser feita com papéis coloridos e a colagem de fotografias dos familiares:



Fonte: *Printscreen* elaborado pela pesquisadora; conteúdo elaboração das voluntárias participantes do projeto “Eu e meu mundo”.

Todos os projetos aqui citados contam com a participação da estagiária da classe e/ou pesquisadoras de iniciação científica ou mestrado e/ou ainda voluntárias de projetos de pesquisa e extensão junto às constantes mediações da professora e tem duração média de 30 a 40 minutos; com exceção da estagiária, todas as atuantes trabalham voluntariamente. Todas as colaboradoras participantes dos projetos serão referidas neste artigo como equipe voluntária. Alguns outros projetos também são desenvolvidos pela docente da classe junto à equipe de pesquisadoras:

Projeto “Músicas, Brinquedos, Jogos e Brincadeiras” – que acontece no acolhimento, no parque, na varanda, dentro da sala. Há dias específicos na semana em que ocorre o “Dia da Motoca e do Brinquedo”, nestes dias as crianças trazem o brinquedo de casa e são incentivadas a dividir e compartilhar com os colegas.

Projeto “Conhecendo o meu espaço” – neste projeto é utilizado o calendário confeccionado pela docente e estagiária e são apresentadas noções de tempo e espaço: dia da semana (segunda, terça, quarta, quinta, sexta), dia ensolarado, nublado, chuvoso, ontem, hoje e amanhã, se há algum aniversariante no dia, as estações do ano (percepção da mudança do tempo enfatizando as estações do momento).

Projeto “Alimentação e saúde” – neste projeto são apresentados às crianças diferentes tipos de alimentos e a importância da variedade de cada um deles para o seu próprio desenvolvimento e também para saúde além de mostrar as relações entre o alimento e de onde vem. Há atividades realizadas junto às famílias, como piquenique com as crianças e/ou as família, confecção de uma receita em sala ou em casa, neste caso, cada família prepara um prato com o seu filho, traz à escola e compartilha-se com todos os colegas.

Projeto “Arte com materiais reciclados, prendedores, palitos de sorvete, pratos de papel” – este projeto busca auxiliar a criança a desenvolver a suas habilidades motoras finas, bem como desenvolver a sua imaginação, sua criação e a mostre sua re-leitura de sua realidade. Esse projeto de extensão é realizado em parceria com as graduandas do curso de Terapia Ocupacional.

Projeto “Letras do meu nome e do mundo” – neste projeto objetiva-se que a criança reconheça as letras de seu nome e das coisas ao seu redor: brincadeiras, rimas, músicas e situações de letramento que fazem parte do cotidiano da sala e das atividades cotidianas. Há crachás para utilização em sala e reconhecimento do nome e do colega e são utilizados em uma situação denominada “Chamadinha”, faz-se ainda a contagem numérica das crianças que vieram, quantas faltaram e, por meio do diálogo, fala-se porque o colega faltou.

Além destes projetos que fazem parte do planejamento pedagógico da docente, em anos anteriores a docente já desenvolveu atividades de musicalização com alunos(as) da Música, contação de histórias e iniciação à língua inglesa com alunos(as) da Letras e também já teve iniciação ao Espanhol com a participação da mãe de uma das crianças da classe. A professora possui ainda projetos próprios que estabelecem uma relação professor-pais/responsáveis ou escola-família e buscam valorizar e estreitar a interação da docente com os pais/responsáveis e entre pais/responsáveis e filhos, dentre eles há: “Que fruta tem na Cesta da Chapeuzinho Vermelho?” que objetiva aproximar a família da escola e incentivar o consumo de frutas e preparações saudáveis de forma que a criança juntamente com o seu responsável façam a preparação de um prato para ser compartilhado com o grupo; “Profissões”: um familiar vem à escola falar sobre a sua profissão e apresenta uma proposta de atividade ou uma aula-passeio com objetivo de propiciar a compreensão da criança sobre importância da profissão de seus familiares e ampliar o seu universo em relação aos tipos de trabalho e como se dão as relações em nossa sociedade; “Livro Viajante”: toda sexta-feira a criança leva um livro para leitura e interação com as famílias e na segunda-feira cada criança apresenta sua leitura/releitura (do livro) em sala permitindo assim a troca entre as crianças das experiências com os livros, tal projeto objetiva mostrar o cuidado com o livro e o compartilhamento das experiências, por meio de falas, releituras e desenhos, além de possibilitar a leitura em família propiciando, além do momento em família, o gosto pela leitura e, posteriormente a alfabetização; “Diálogos com as Famílias”: trata-se de um caderno de registros semanal para que o professor e a família possam estreitar o seu diálogo sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, tanto em classe quanto em casa; “Whats App com as Famílias”: utilização deste recurso tecnológico para envio de fotos e vídeos como registro documental das atividades realizadas em sala para as famílias.

É muito importante que a família participe da rotina da escola para que se crie laços entre o professor, as crianças e as famílias e para que ambos possam ter a mesma linguagem a fim de contribuir com a educação das crianças.
(Professora do Grupo 3, ANEXO A).

Devido à suspensão das atividades escolares em meados de março de 2020, todos os projetos aqui descritos foram adaptados para a modalidade remota, como propostas às famílias, ou seja, sem obrigatoriedade de execução. Inicialmente foi uma procura de um dos pais à professora da classe sobre ideias e atividades do que fazer com a criança em casa e, após este contato foi proposto aos pesquisadores de graduação e pós-graduação, estagiários e voluntários a continuidade nos mesmos de forma não-presencial. Todos os

projetos foram adaptados em conjunto com a professora da classe e também orientadora da maioria dos(as) alunos(as) e, posteriormente com os pais que relatavam melhor forma de visualizar as atividades com antecedência para realização em casa, gostos e preferências das crianças, sugestões entre outros fatores que contribuíram e contribuem para a continuidade na execução de todos nesta modalidade. Sendo assim a parceria com os voluntários, pesquisadores e famílias continuou através de diálogo em grupos de whatsapp; são 3 (três) grupos: 1(um) com a professora da classe e os pais, 1 (um) com a professora da classe e as pesquisadoras e voluntárias e 1 (um) com a professora, pesquisadoras e voluntárias. O primeiro já existia antes do contexto do isolamento e distanciamento social para diálogo e compartilhamento em tempo real das experiências das crianças na escola com as famílias, os outros dois, criados à posteriori são para dúvidas da família com as desenvolvedoras das atividades e para orientação da professora com as alunas e envio prévio do material elaborado. Ressalta-se que o cronograma é feito semestralmente no início do ano e no meio do ano, e todos os materiais são elaborados com orientação da professora Poliana e enviados com 1 (uma) semana de antecedência à disponibilização aos pais; à pedido dos pais o material é disponibilizado na 6ª feira ou, o mais tardar no sábado pela manhã na semana anterior à possível execução para que as famílias vejam os materiais e possam realizar as tarefas ao longo da semana, desta forma há tempo hábil de organização de materiais e também organização na rotina familiar para falar sobre as temáticas com as crianças ao longo da semana. Apesar da descrição neste tópico classificar os projetos em dias da semana, os pais poderiam realizá-los nos dias que lhes fosse mais confortável e conforme planejamento do cotidiano familiar, nem todas as atividades eram semanalmente realizadas por eles e/ou, se realizadas, nem sempre havia o compartilhamento de vídeos e fotos, por vezes, apenas relatos via mensagem.

Este tópico visou apresentar a docente e sua forma de trabalho no cotidiano escolar a fim de mostrar ao leitor como se dava a rotina semanal em classe, tanto com os alunos quanto com sua família e como foi a adaptação para o contexto da pandemia, onde as atividades passaram a ser enviadas de forma digital. Buscou apresentar ainda alguns dos projetos desenvolvidos pela mesma junto à estudantes de graduação, pós-graduação e famílias a fim de enriquecer o ensino ofertado às crianças, enriquecer a formação dos estudantes que atuam nos projetos e aproximar os pais do contexto e ambiente escolar em que se encontram seus/suas filhos(as). Os projetos aqui citados estão relacionados uns com os outros, ao contar uma história, os personagens, sentimentos e outras características eram trabalhados em vários projetos durante uma mesma semana, sempre em relação com o cotidiano da criança.

1.3. Contexto de Produção a partir das intervenções

Este subtópico apresenta mais especificamente a metodologia adotada para realização do desenvolvimento da proposta metodológica objetivada nesta pesquisa, os objetivos da intervenção do processo e como se deu o desenvolvimento do processo metodológico desta pesquisa, bem como as condições de produção para cada etapa.

Apesar de estar no projeto de extensão “Ensino e Aprendizado de Libras na Educação Infantil”, conforme dito na Introdução - Trajetória antecedente à pesquisa, desde o ano de 2018, o ingresso no mestrado no ano de 2020 fez com que o trabalho fosse submetido ao Comitê de Ética neste ano, sendo a coleta de dados relativa ao período de atividade remotas ocasionadas devido à Pandemia da Covid-19. Entende-se que isso trouxe uma perda considerável relativa ao processo de ensino e aprendizado das crianças, uma vez que, como mediadoras intencionais, com intenção de ensinar, perdeu-se todo o contexto das rodas de conversa, as interações entre as crianças e tivemos que repensar a metodologia da intervenção.

Neste contexto, a pesquisa também foi etnográfica e colaborativa, porém de forma virtual através de envio e recebimento de vídeos utilizando-se recursos virtuais gratuitos disponíveis. As atividades foram enviadas por meio do aplicativo Whatsapp, recurso já utilizado pela docente e pelas famílias para comunicação antes da pandemia. Esse recurso permitia que a docente enviasse a programação semanal, as leituras diárias e fotos síncronas das atividades na escola. A categorização por pesquisa etnográfica resulta da participação na pesquisadora, além da confecção e envio dos vídeos, foi também por meio de diálogo com a docente para elaboração das atividades de forma que estivesse relacionada com os demais projetos citados no subtópico 1.2 Concepções e práticas pedagógicas da professora, com os pais, seja quando eles nos traziam questões acerca de seus filhos e/ou enviavam as mídias relatando como foi, o que a criança disse, como foi o comportamento e realização ou não da atividade, ou quando a pesquisadora os contatava relatando sobre o desenvolvimento das linguagens da criança no decorrer do período letivo acerca das análises já realizadas, fazendo-se o acompanhamento, interpretando imagens, vídeos e relatos, na escuta dos pais e pela diversidade de recursos mobilizados na coleta de dados que permitiram construir uma teoria. A pesquisa se classifica como colaborativa, pois contou com a participação e colaboração da docente responsável pela classe, com a parceria dos pais para mediação e apresentação dos vídeos às crianças e também para a gravação delas realizando os sinais em casa. Para análise foram utilizados

os vídeos gravados pelos pais e/ou responsáveis para observação e análise das atividades propostas levando-se em conta estudar as qualidades e características da atividade sobre o desenvolvimento das linguagens das crianças na Educação Infantil: descrição do que se faz na atividade através das linguagens visuais, auditivas, táteis e motoras e também dois questionários com questões qualitativa respondido pelos pais, ao final do segundo e quarto bimestre. A pesquisa ainda é considerada como colaborativa para que os participantes pudessem se expressar mais livremente, ou seja, que as famílias realizassem as gravações e atividades nos dias que lhes fossem mais apropriado e as atividades que julgassem mais pertinentes as suas próprias rotinas, além de executar a gravação conforme a criança quisesse ou não levando-se ainda em consideração as possibilidades ou não da captação do registro, estar com o celular perto ou não, ter mais de um adulto próximo para gravar enquanto um deles fazia os sinais com o(a) filho(a) além dos sentimentos de timidez, vergonha ou muita agitação para ficar frente à câmera gravando e sendo fotografado, entre outras situações que cabia apenas à família decidir.

Os dados coletados por meio de fotos, vídeos, diálogo entre a pesquisadora e os pais e resposta dos questionários, foram qualitativos e foram obtidos de forma escrita, oral e/ou visual (foto e/ou vídeo). Dentre eles destacam-se: as orientações do docente responsável para desenvolvimento da atividade em sua classe, tal como: temas, músicas, poesias, conceitos e palavras em Libras a serem desenvolvidos pela pesquisadora; as conversas com os pais acerca das atividades desenvolvidas seja no envio e compartilhamento das mídias para proceder então com a interpretação e análise dos dados obtidos sobre as relações de significado que se produziram como também em contato iniciado pela pesquisadora relatando a análise sobre o desenvolvimento da criança. A apresentação da análise de dados coletados consta no Capítulo 3 desta dissertação.

As atividades foram desenvolvidas no Grupo 3 com crianças ouvintes de 3 à 4 anos e contou com a participação da docente responsável pela classe e pais/responsáveis das crianças. A pesquisadora observou e participou de 28 (vinte e oito) encontros sendo eles semanais e que ocorreram ao longo de 1 (um) ano letivo, além de 2 (duas) reuniões de pais, uma no início do período letivo e outra ao final dele, respectivamente, 01 de julho de 2020 e 03 de dezembro de 2020. Entretanto, foi feito um recorte para analisar os dados. Das 28 (semanas de atividades), foram 11 (onze) semanas de ambientação com as famílias e crianças para que elas se sentissem mais à vontade com a pesquisadora (dúvidas sobre as atividades, mediação com as crianças, o que observar no desenvolvimento delas) e 17 (dezessete) para coleta de dados para esta pesquisa, essas 17 (dezessete) semanas são

referentes ao terceiro e quarto bimestre (agosto a dezembro). Ressalta-se que durante este período de 17 (dezesete) semanas as famílias não tiveram participação em todas as atividades por motivos diversos e pessoais (a criança não quis gravar, não estava com o equipamento de foto/vídeo próximo, a atividade não foi feita, entre outras ocorrências que não foram questionadas aos familiares para não criar-se um ambiente de cobrança/obrigatoriedade), ocasionando uma diferença de 5 (cinco) semanas a menos de envio de material para análise, ou seja, em apenas 12 (doze) semanas houve participação efetiva das famílias nas atividades propostas. Os detalhes sobre os dados e suas análises estão no Capítulo 3 - Dados e Análises. Além da análise de fotos e vídeos, ao final do segundo bimestre foi enviado aos pais um questionário perguntando sobre as atividades em Libras, e ao fim do ano letivo outro, a fim de que eles, com participação ativa na mediação da atividade em Libras com as crianças em casa, pudessem nos relatar um pouco sobre suas percepções e experiência sobre o ensino da Libras e também o que perceberam da interação das crianças com este idioma e com o tipo de material que foi enviado.

Durante o período da pandemia, a professora, em conjunto e diálogo com a pesquisadora e demais colaboradoras (estagiária e alunas de outros projetos) acordou que as propostas a serem enviadas às famílias eram sugestões de atividades para as famílias como forma de acolhimento àquele período em que todos estavam em casa e alguns pais não sabiam o que fazer e/ou como brincar com seus filhos de forma a contribuir com o desenvolvimento da criança. Desta forma, todos os trabalhos e propostas de atividades enviadas não tinham caráter obrigatório de execução, de forma que as famílias pudessem se sentir livres para realizar ou não as atividades, bem como compartilhá-las ou não com a professora, pesquisadora e demais colaboradoras.

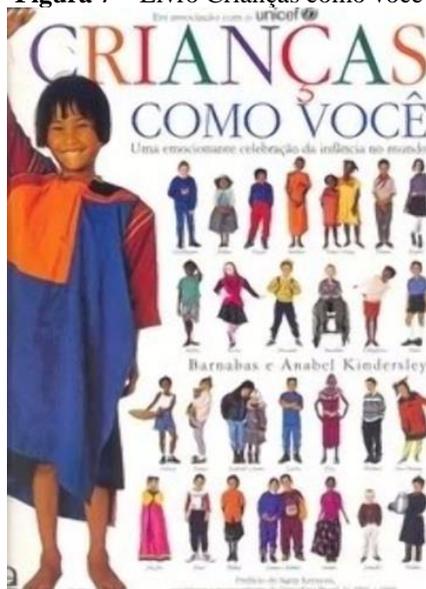
A fim de garantir os aspectos de anonimato e éticos, esta pesquisa foi enviada ao comitê de Ética³ além da elaboração e envio aos pais de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido às crianças (ANEXO B e C). Os termos foram entregues na primeira reunião de pais, antes do início das atividades em classe. Conforme explicitado no termo, as imagens das crianças terão o rosto coberto para que estas não sejam expostas e identificadas e, no lugar dos nomes utilizou-se os termos Criança 1, 2, 3 e assim sucessivamente, evitando assim fazer menção ao nome e/ou gênero. Foi esclarecido também a livre e espontânea vontade para participação e desistência a qualquer momento da pesquisa e atividades, bem como

³ Pesquisa submetida ao Comitê de Ética e aprovada sob parecer Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número: 30231920.1.0000.5504.

possíveis riscos: como a vergonha, timidez quanto às gravações; e benefícios, tais como: a melhora da coordenação motora, atenção e linguagens: visuais, orais e táteis.

As atividades com a Libras já eram realizadas junto à docente da classe com sua turma desde 2018 através de Projeto de Extensão via Proex (23112.004283/2018-34) de forma presencial, nos anos de 2018 e 2019 via Projeto de Extensão e eram realizadas de forma presencial em encontros semanais na instituição de Educação Infantil sob orientação e mediação da professora Poliana no momento da Roda de Conversa com a classe. A atividade tinha duração de 30 a 40 minutos e, também, com a mediação do livro “Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo” (Editora Ática, editado em associação com o Unicef, Fundo das Nações Unidas para a Infância) (Figura 7) que é repleto de imagens de crianças de 6 a 11 anos, sua composição familiar, a escola que frequenta, o que gosta de fazer, brincar, comer compunham o diálogo do momento da Roda de Conversa em Libras.

Figura 7 – Livro Crianças como você



Fonte: *Printscreen* elaborado pela pesquisadora.

Conforme a história de uma criança do livro era lida, acontecia o diálogo com as crianças em classe e, conforme as palavras sobre: comidas, cores, brincadeiras, familiares, animais, os sinais em Libras eram apresentados e as crianças o reproduziam. Com a pandemia da Covid-19, em março de 2020 as aulas presenciais foram suspensas a fim de garantir a segurança à saúde de todas as pessoas, e, com isso as atividades dessa pesquisa foram adaptadas para o modo virtual. Vale ressaltar que as atividades eram propostas como sugestões de atividades às famílias e não tarefas a serem realizadas e enviadas em um prazo de tempo, devido ao isolamento social, todos precisaram se adaptar, desta

forma, não se delegou aos pais a responsabilidade de realizar as mediações intencionais e de forma pedagógica com as crianças em casa. Os vídeos em Libras têm sim sua finalidade pedagógica, entretanto, os envios às famílias e sua realização eram apenas para que pudessem ter momentos em famílias e criar-se uma rotina de atividades em casa junto aos seus filhos(as) que relatavam ter saudades dos colegas, da professora, da escola. As atividades em Libras não caracterizam-se como Ensino à Distância na Educação Infantil, mas sim como um suporte emergencial às famílias que solicitaram à professora Poliana, ideias de atividades que pudessem realizar com seus pequenos em casa, desta forma, adaptou-se a atividade presencial ao formato virtual.

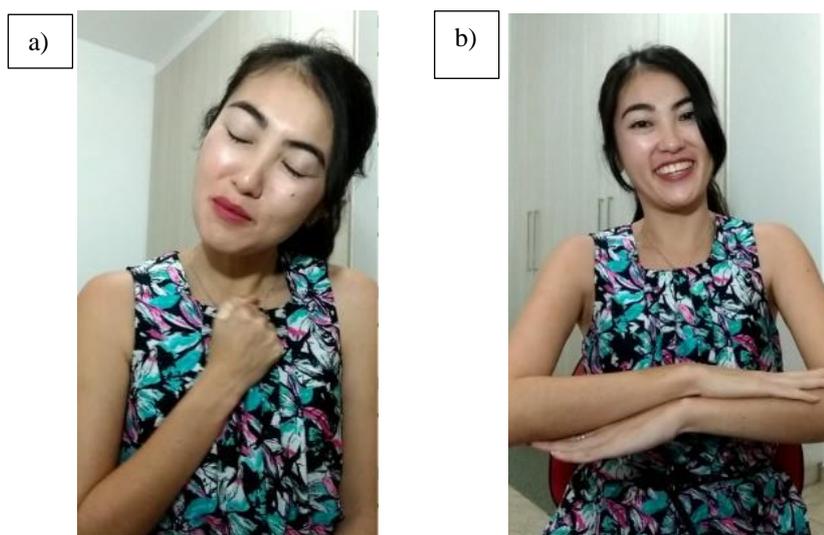
A professora Poliana já participava de um grupo no WhatsApp com as famílias, foi, então, criado três outros grupos: um apenas para o envio de materiais e atividades para as famílias; um em que participavam a professora, os pais/responsáveis e as pesquisadoras e estagiárias proponentes das atividades para que pudessem trocar informações, tirar dúvidas e compartilhar a confecção da atividade em casa e um terceiro apenas com a professora e a estagiária e as pesquisadoras, onde dialogavam e decidiam as atividades semanais e trocava-se informações e materiais antes do envio às famílias.

Os sinais escolhidos para os vídeos eram baseados no planejamento da professora para as histórias de cada semana ao longo do bimestre e, cada participante de cada projeto propunha uma atividade relacionada à sua área de pesquisa e atuação e relacionada à história: sentimento do personagem, moral da história, característica dos personagens, enredo entre outros, e tudo era dialogado no grupo de WhatsApp para que as atividades estivessem também relacionadas umas às outras, de forma a facilitar o desenvolvimento e execução para as famílias. Além dessas questões, para a escolha de sinal em libras havia ainda o fator de facilidade de execução do sinal para a criança: sinal com uma mão ou duas, sinal com movimentos síncronos ou assíncrono das mãos ou braços, uso de expressões faciais mais intensos ou suaves, utilização do espaço corpóreo ou extra corpóreo, sinais com diferentes movimentos (diagonal, cima, baixo, dentro, fora). De forma geral, buscou-se que o nível de dificuldade de execução do sinal estivesse relacionado ao desenvolvimento da criança e com um pouco mais de dificuldade, por utilizarmos da Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1984, p. 97), a ser melhor explicado no subtópico 2.5. As linguagens e competências linguísticas na Educação Infantil. A atividade em Libras não estava relacionada mais diretamente a uma história e/ou projeto, entretanto focou-se os sentimentos devido ao contexto pandêmico de isolamento social e a necessidade das

famílias trabalharem essa percepção sobre as emoções com as crianças em casa e um personagem ou animal relacionado a algum projeto e/ou história.

No primeiro semestre (primeiro e segundo bimestre letivo da Educação Infantil) os vídeos foram elaborados de forma temática, por exemplo: semana 1: tempo, semana 2: cumprimentos, semana 3: brincadeiras, semana 4: sentimentos. Durante as 11 (onze) semanas destes dois bimestre, foram confeccionados 3 vídeos por semana com duração de 1:30' a 2:00' cada vídeo: o primeiro cumprimentando as crianças e famílias e dizendo qual seria o tema dos sinais em Libras daquela semana, o segundo com a canção de boa tarde em Libras (já cantada em classe) e o terceiro com 6 a 8 sinais em Libras (ver figura 8). Como apresentado na Figura 8, a primeira imagem é do vídeo de boa tarde e 'oi' para as crianças e família, a segunda imagem é um *printscreen* da canção de boa tarde⁴ e as imagens subsequentes os sinais em Libras dos sentimentos em Libras.

Figura 8 – 3 vídeos do 1ª semestre de 2020, sendo: a) o primeiro vídeo totalmente oralizado e apresentando as demais atividades, a) o segundo com a canção da boa tarde, e c) o terceiro contendo os sinais em Libras de forma contínua em 1 único vídeo.



⁴ Canção de boa tarde: “Uma boa tarde começa com alegria, uma boa tarde começa com amor sol a brilha, as aves a cantar... boa tarde! Boa tarde! Boa tarde!”



Fonte: *Printscreen* elaborado pela pesquisadora.

A seguir (Figura 9) seguem imagens dos vídeos confeccionados ao longo de 11 (onze) emanas, o primeiro (1ª coluna, da esquerda para direita) sempre com “oi” e uma apresentação dos sinais que seguirão nos próximos vídeos; o segundo (imagem do meio) com a canção de boa tarde, sempre cantada durante as atividades em classe, e o terceiro (3ª coluna de imagem) com os sinais escolhidos. No terceiro vídeo, os sinais eram feitos de forma contínua numa única gravação, os sinais em Libras eram feitas junto à fala em português.

Figura 9 – vídeos das 11 (onze) emanas referentes ao primeiro e segundo bimestre



Aula 1.1 Tempo - Oi



Aula 1.2 Tempo - Cancao boa tarde



Aula 1.3 Tempo



Aula 2.1 Dias da Semana - Oi



Aula 2.2 Dias da Semana - Cancao boa tarde



Aula 2.3 Dias da Semana



Aula 3.1 Brincadeiras - Oi



Aula 3.2 Brincadeiras - Cancao boa tarde



Aula 3.3 Brincadeiras



Aula 4.1 Sentimentos - Oi



Aula 4.2 Sentimentos - Cancao boa tarde



Aula 4.3 Sentimentos



Aula 5.1 Temperatura



Aula 5.2 Temperatura - Cancao boa tarde



Aula 5.3 Temperatura



Aula 6.1 Animais - Oi



Aula 6.2 Animais - Cancao boa tarde



Aula 6.3 Animais



Aula 7.1 Animais sitio - Oi



Aula 7.2 Animais sitio - Cancao boa tarde



Aula 7.3 animais fazenda



Aula 8.1 Familia - Oi



Aula 8.2 Familia - Cancao boa tarde



Aula 8.3 familia



Aula 9.1 Frutas - Oi



Aula 9.2 Frutas - Cancao boa tarde



Aula 9.3 frutas



Aula 10.1 Comidas - Oi



Aula 10.2 Comidas - Cancao boa tarde



Aula 10.3. comidas



Aula 11.1 Cores - Oi



Aula 11.2 Cores - Cancao boa tarde



Aula 11.3 cores

Fonte: *Printscreen* elaborado pela pesquisadora.

O retorno de vídeos enviados pelas famílias foi pequeno e em diálogo com eles, na metade do 1º semestre de 2020, perguntou-se por meio de um questionário⁵ no Google Forms de forma anônima, qual seria uma melhor forma de enviar as atividades em Libras e se eles tinham alguma proposta para o envio destas atividades. Foi levado em consideração os relatos dos pais/responsáveis sobre suas respectivas rotinas familiares e como estava sendo esse momento do isolamento social em casa e, dentre as respostas, as sugestões eram para que os sinais viessem em vídeos separados e com 3 a 4 sinais por semana, de forma que poderiam ver especificamente cada sinal junto às crianças, que tivessem mais legendas e também cores e estivessem relacionados às demais atividades semanais enviadas pela docente e demais colegas (estagiárias, graduandas com iniciação científica e pós-graduandas também com pesquisas)⁶.

⁵ Este questionário está detalhado no subtópico 3.2 Os questionários no capítulo 3 - Dados e Análises

⁶ No capítulo NAKAMURA, D.; MARIOTTO, I. P.; ZUIN, P.B. **Facilidades e dificuldades das e nas interações e parcerias entre professores e famílias em isolamento social**. In: ZUIN, P. B. (Org.). **Acolhimento na educação infantil em tempos de pandemia da Covid-19**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 217p. há mais detalhes sobre as demais atividades propostas para classe junto às demais colaboradoras.

Após análise das respostas do referido questionário o formato dos vídeos para as atividades do terceiro e quarto bimestre, representando as 18 semanas da coleta de dados, mudaram de formato: cada vídeo com duração de 1:30' a 2:00'; o primeiro (1ª coluna da esquerda para direita) manteve-se o vídeo de “oi” com apresentação falada em português dos sinais que seguiriam nos próximos vídeos; o segundo (imagem do meio) já com o 1º sinal em Libras e o terceiro (3ª coluna de imagem) com o 2º e último sinal em Libras. Tanto no segundo quanto terceiro vídeo, que continham 1 sinal cada um, e concomitante a realização do sinal a pesquisadora explicava em português como realizá-lo: postura, orientação para as mãos, braços, rosto e também os movimentos necessários para realizá-lo, mostrando-os de frente e algumas vezes de lado. Por exemplo, quando o movimento é para frente e/ou trás, era preciso virar o corpo de lado para mostrar isso, uma vez que de frente, não aparecia a amplitude deste gesto e a direção não era nítida no vídeo. Todos os vídeos desse período também foram legendados com as palavras em português e *emojis* com uma carinha ou animal que representasse o sinal (Figura 10)

Figura 10 – vídeos das 18 (dezoito) semanas referentes ao terceiro e quarto bimestre contendo 3 vídeos, o primeiro com “oi” e uma apresentação de quais serão os sinais e 2 vídeos com sinais em Libras



Aula 12.1 Peixe e Solidao - Oi



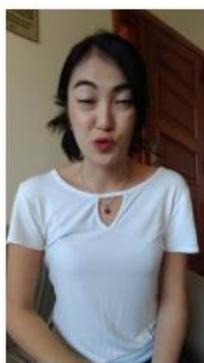
Aula 12.2 peixe



Aula 12.3 solidao



Aula 13.1 Polvo e Saudade - Oi



Aula 13.2 Polvo



Aula 13. Saudade



Aula 14.1 Agua Viva e Frustracao - Oi



Aula 14.2 Agua viva



Aula 14.3 Frustracao



Aula 15.1 Estrela do mar e Gratidao - Oi



Aula 15.2 estrela do mar



Aula 15.3 Gratidao



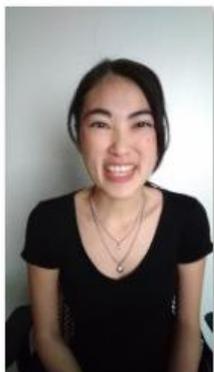
Aula 16.1 Baleia e Ternura - Oi



Aula 16.2 Baleia



Aula 16.3 Ternura



Aula 17.1 Insetos Medo - Oi



Aula 17.2 Insetos



Aula 17.3 Medo



Aula 18.1 Borboleta e Alivio - Oi



Aula 18.2 Borboleta



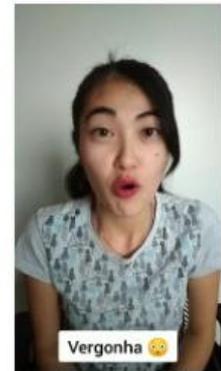
Aula 18.3 Alivio



Aula 19.1 Formiga e Vergonha - Oi



Aula 19.2 Formiga



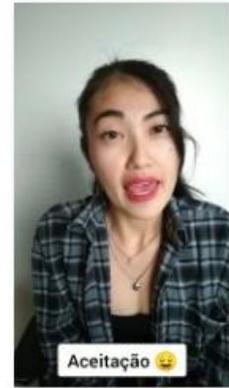
Aula 19.3 Vergonha



Aula 20.1 Abelha e Aceitacao - Oi



Aula 20.2 Abelha



Aula 20.3 Aceitacao



Aula 21.1 Besouro e Orgulho - Oi



Aula 21.2 Besouro



Aula 21.4 Orgulho



Aula 22.1 - Bicho pau e Gratidao - Oi



Aula 22.2 Bicho pau



Aula 22.3 Gratidao



Aula 23.1 Pernilongo e Irritacao - Oi



Aula 23.2 Pernilongo



Aula 23.3 Irritacao



Aula 24.1 Piolho e Felicidade - Oi



Aula 24.2 Piolho



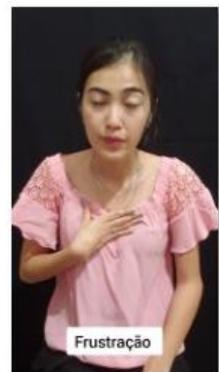
Aula 24.3 Felicidade



Aula 25.1 - Lobo guara e Frustracao - Oi



Aula 25.2 Lobo guara



Aula 25.3 Frustracao



Aula 26.1 Tamandua e Saudade - Oi



Aula 26.2 Tamandua



Aula 26.3 Saudade



Aula 27.1 Arara azul e Alegria - Oi



Aula 27.2 Arara azul



Aula 27.3 Alegria



Aula 28.1 Onça pintada e Surpresa - Oi



Aula 28.2 Onça pintada



Aula 28.3 Surpresa

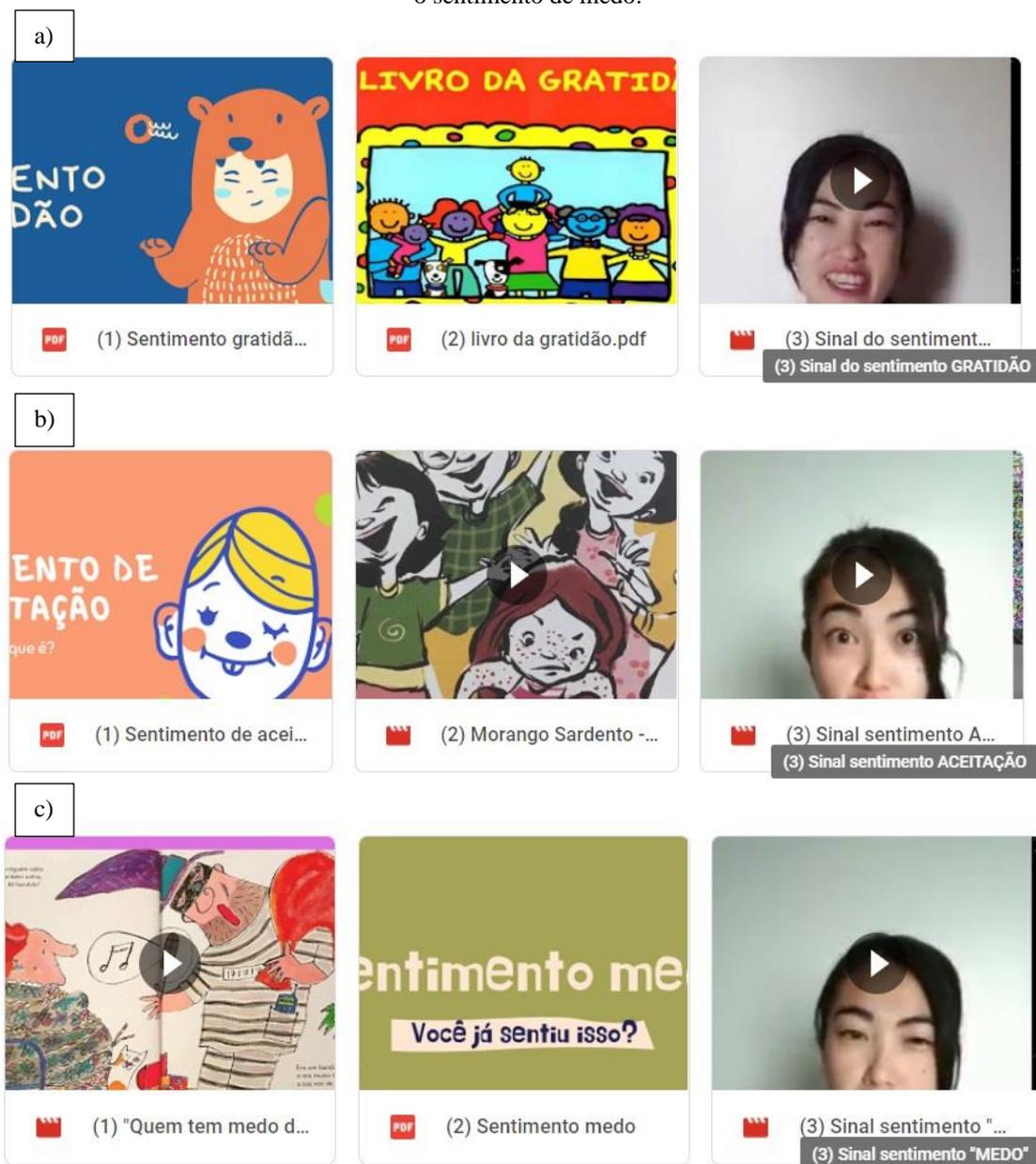
Fonte: *Printscreen* elaborado pela pesquisadora.

Os envios dos vídeos eram semanais referentes às atividades propostas para as quartas-feiras e, conforme as famílias realizavam as atividades enviavam os vídeos das crianças no grupo de compartilhamento do WhatsApp.

Conforme descrito nos projetos no tópico 1.2. “Concepções e práticas pedagógicas da professora”, os projetos dialogam entre si por meio de temas e assuntos em comum, como por exemplo nas atividades do Sentimentos, além de algumas propostas como vídeos, contação de história alguns sinais em Libras também compunham o projeto de Sentimentos ou como também no projeto “Animais da Terra, da Água e do Ar”, onde os

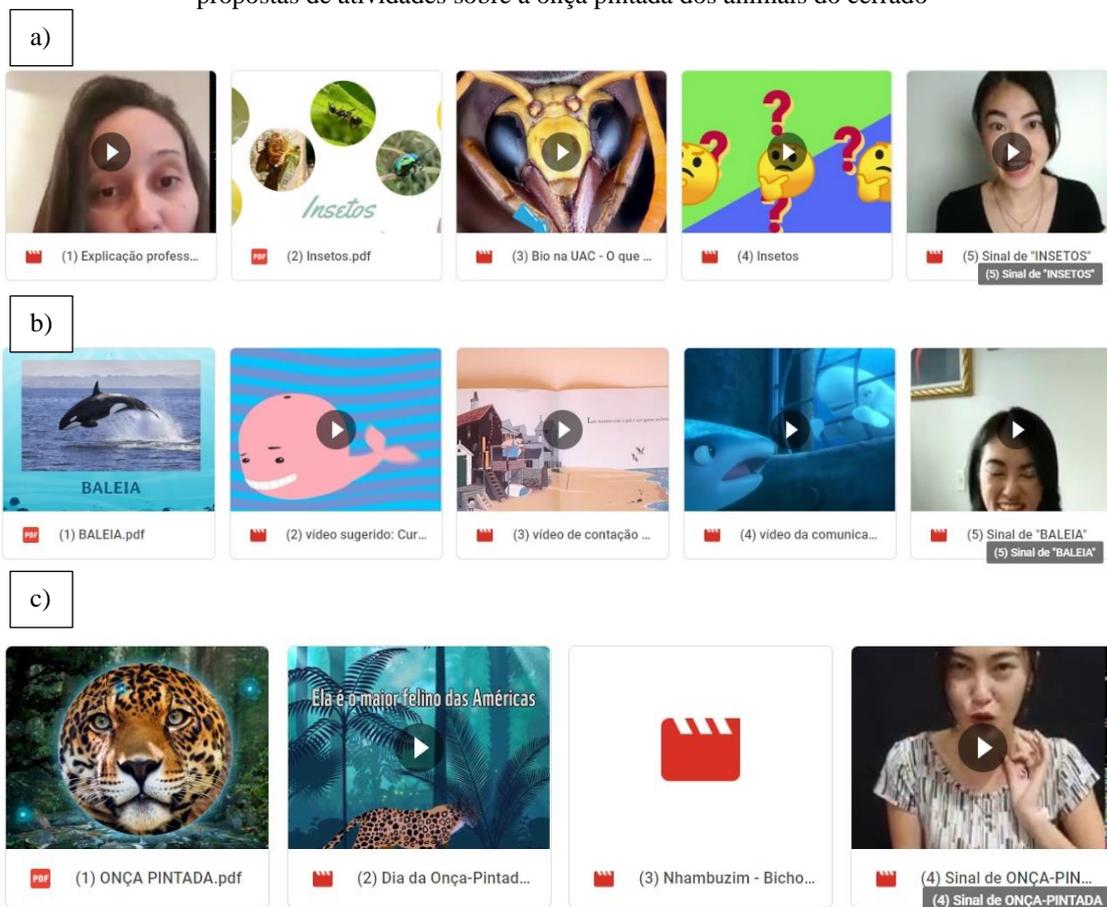
sinais em Libras também compunham as atividades propostas. A seguir algumas capturas de tela que mostram 6 (seis) semanas diferentes com atividades do projeto “Sentimentos” e “Animais da Terra, da Água e do Ar” e que os sinais de Libras, compunham estas propostas, são 3 (três) exemplos de cada projeto:

Figura 11 – Libras compondo o projeto Sentimentos. a) – propostas de atividades sobre o sentimento de gratidão. b) – propostas de atividades sobre o sentimento de aceitação. c) – propostas de atividades sobre o sentimento de medo.



Fonte: *Printscreen* feito pela pesquisadora; conteúdo elaboração das voluntárias participantes do projeto “Sentimentos”.

Figura 12 – Libras compondo o projeto “Animais da Terra, da Água e do Ar”. a) – propostas de atividades sobre os insetos. b) – propostas de atividades sobre a baleia, dos animais do fundo do mar. c) – propostas de atividades sobre a onça pintada dos animais do cerrado



Fonte: *Printscreen* feito pela pesquisadora; conteúdo elaboração das voluntárias participantes do projeto “Animais da Terra, da Água e do Ar”.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo intitulado “2. Referencial Teórico” está subdividido em 7 (sete) tópicos:

2.1. A Educação Infantil no Brasil – visa trazer ao leitor um breve panorama histórico das lutas, conquistas e como esta etapa é entendida hoje em dia;

2.2. O Surdo e a Língua de Sinais – aborda de forma sucinta como eram vistos os surdos desde a Antiguidade, a evolução das metodologias e processos educacionais para surdos, bem como a criação da Língua de Sinais, sua propagação, utilização e primeiros estudos linguísticos e reconhecimento como Língua, sua chegada ao Brasil, sua regulamentação legal, sua estrutura sónica e componentes linguístico, bem como seus signos e significados que compõem as atividades a serem desenvolvidas nesta pesquisa; apresenta ainda comparativos entre a língua portuguesa e a língua de sinais, a fim de elucidar pontos a serem levados em consideração na análise da aquisição do idioma oral e também apropriação, por parte da criança, ao segundo idioma.

2.3. Identidade e inclusão – trata da formação da identidade nos sujeitos e da importância da Língua de Sinais como símbolo identificatório entre e para surdos e ouvintes tanto em âmbitos sociais como educacionais.

2.4. O ensino da segunda língua na Educação Infantil - traz alguns referenciais sobre o ensino do segundo idioma, bem como, recomendações de como realizá-lo nesta etapa escolar.

2.5. As linguagens e competências linguísticas na Educação Infantil – como os documentos oficiais brasileiros: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular, Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Infantil abordam esta temática e a relacionam com as demais competências nesta etapa e com os próximos anos escolares;

2.6. Práticas de letramento na Educação Infantil – qual o conceito de letramento, o surgimento do termo e suas diferentes práticas e desdobramentos.

2.7. Contribuições de Vygotsky, Bakhtin e Freire – diálogos com estes três autores e acerca da interação, do letramento, da língua e da linguagem e como suas vozes contribuem para a Linguística e Educação Infantil.

2.1. A Educação Infantil no Brasil e no Mundo

Este tópico traz um breve panorama histórico sobre a Educação Infantil no Brasil e no mundo ocidental, abordando as lutas, conquistas e como esta etapa é entendida hoje em dia, principalmente no cenário nacional.

Para entender como surgiu a Educação Infantil é importante compreender que os conceitos de infância e família, nem sempre foram os que tem-se atualmente, social e culturalmente, hoje em dia. Houve momentos na história que a criança foi vista como impura, sem alma, sem identidade própria e até mesmo como pequenos adultos com responsabilidades e papéis sociais em que deveriam prover dinheiro á família; em outros contextos era considera superior e portadora de uma bondade que deveria ser protegida da sociedade maléfica que a cercava. Historicamente ser criança ou a infância não é natural, em diferentes períodos, este conceito teve valores diferentes.

Philippe Ariès, um historiador francês (1914-1984), dedicou parte de sua vida ao estudo das características históricas da infância. Para ele, a infância é um produto do Mercantilismo, período em que se alterou a organização social e as relações nela estabelecidas, assim, o estudo da infância reflete como se dão as transformações do sentimento moderno de infância e de família, de acordo com as mudanças ocorridas na estrutura e composição social juntamente com as mudanças econômicas, até que a infância, enquanto conceito e elemento constitutivo da família, se consolidou no século dezessete.

As necessidades, a forma de organização e o pensamento de uma dada sociedade influenciam na estrutura familiar em contexto e também no próprio conceito e entendimento da infância pela sociedade. Por exemplo, antes, a criança era vista com indiferença, não era entendida com necessidades diferentes das do adulto pois pensava-se que eram frágeis demais e poderiam morrer a qualquer momento, por outro lado, a partir do momento que pudessem viver sem a ajuda de um adulto (mãe, babás, cuidadoras) era tida como adulta. Um exemplo citado em uma das obras de Ariès é a figura de Pedro II, “adulto” aos quinze anos. Nesse sentido, o estudo que o autor apresenta mostra como se dão as transformações do sentimento moderno de infância e de família, por exemplo, se nascida em berço burguês, o sentimento que se sustenta sobre a criança é sua entrada na sociedade é o de merecedora de cuidados e educação, ao contrário do nascimento de uma criança em lar humilde, que passa a assumir papel produtivo a partir do momento que não precisar mais do cuidado de um adulto. É um sentimento contraditório por um

lado a inocência e por outro a incompletude e também ambíguo quanto à autonomia e desenvolvimento moral.

Na Idade Média, até aproximadamente o século XVI, era dada à infância pouca atenção, pois os adultos tinham consciência das grandes chances da iminência da morte logo nos primeiros anos de vida devido à precariedade no saneamento, higiene e saúde: “as pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual” (ARIÈS, 1981, p.22). Nas obras de artes, em especial as pinturas, o autor observou o pouco espaço dado a infância na sociedade europeia medieval, as crianças eram retratadas como uma miniatura de adultos não levando-se em consideração ações próprias da infância. No meio acadêmico, a obra “História Social da Infância e da Família” de Ariès teve críticas mas também trouxe contribuições significativas para área, inclusive para criação desta como campo de pesquisa e também quanto ao entendimento da infância como uma construção social, ao invés de um simples fato biológico. Ao tornar-se independente fisicamente, a criança era inserida nas tarefas dos adultos, compartilhando de seus trabalhos, deveres, obrigações e parcialmente da convivência social. Após os cuidados maternos, ofertados por volta de até 7 anos, as crianças eram deixadas com outras famílias, a fim de que aprendessem as tarefas domésticas e as práticas relativas à vida adulta.

Um outro estudioso sobre a infância foi Postman (1999) que descreve, no livro *O desaparecimento da infância*, a existência de um único modelo de infância, surgido na Renascença com a invenção da prensa tipográfica, fato que proporcionou a modificação do entendimento sobre o homem adulto

[...] a tipografia criou um novo mundo simbólico que exigiu, por sua vez, uma nova concepção de idade adulta. A nova idade adulta, por definição, excluiu as crianças. E como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um outro mundo que elas pudessem habitar. Este outro mundo veio ser conhecido como infância (POSTMAN, 1999, p. 34).

Após o século XVIII surgiram ainda as concepções de infância de Locke e Rousseau. A concepção Lockiniana acreditava que a mente da criança assemelha-se a uma folha em branco e, por meio do processo educacional, seria preenchida, ou seja, por meio da escolarização seria adicionado à criança conhecimentos e valores sociais. Tal concepção faz referência e analogia ao material. Na concepção Roussoniana, a criança possui fatores biológicos inatos de forma que a escola agiria subtraindo esses comportamentos e moldando-a aos limites e regras da civilização.

Postman (1999) expõe que o modelo de infância desenvolvido na Renascença está desaparecendo na contemporaneidade, ele não se extinguiu, mas há a necessidade de se reelaborar um novo conceito frente ao desenvolvimento histórico da humanidade.

Não é objetivo desta seção analisar profundamente as diferenças das crianças nas sociedades ocidentais e nas diversas épocas citadas pelos historiadores. Os historiadores da infância proporcionaram elementos históricos auxiliares para compreensão da trajetória histórica e social da criança, possibilitando um entendimento mais claro e dinâmico a respeito dela e ilustrando aqui de forma breve.

A preocupação de uma educação para as crianças, com ênfase no desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, bem como no trabalho com suas habilidades e competências, para seu crescimento na vida escolar, é historicamente recente. A valorização e o sentimento atribuídos à infância, nem sempre existiram da forma como são concebidos e difundidos atualmente. Sobre as creches e a pré-escola, instituições de ensino voltadas para atendimento de crianças de 0 até 6 anos de idade, é reconhecida hoje pela nomenclatura: Educação Infantil e passou por várias mudanças.

Pensar a História da Educação Infantil no Brasil requer estabelecer relações com períodos históricos anteriores ao nosso e que estão estritamente relacionados com a família, a população, a urbanização, a sociedade (KUHLMANN JUNIOR, 2000) e ainda às influências recebidas pela colonização tanto nos quesitos especificamente educacionais quanto culturais, e acrescenta-se ainda os interesses, a religião e a política. As crianças negras, no Brasil, em meados do século XVIII, eram escravas entre 6 e 12 anos e já começavam a fazer pequenas atividades como auxiliares. A criança branca, aos 6 anos, era iniciada nos primeiros estudos de língua, gramática, matemática e boas maneiras, além de vestir os mesmos trajes dos adultos (KUHLMANN JUNIOR, 2000). No século XVIII, na França e na Inglaterra, instituíram-se as primeiras pré-escolas guardiãs, estas, visavam o afastamento da criança pobre ao trabalho, guardando assim os alunos em classe. Durante o século XIX, na Europa, desenvolveram-se as pré-escolas preparatórias, que favoreceram condições maiores e melhores ao processo de alfabetização (KUHLMANN JUNIOR, 1998).

Segundo Merisse (1997), o surgimento da creche, na França, deu-se por iniciativa de um religioso e voluntário comunitário, o qual criou um local que abrigava bebês e crianças pequenas, filhos de famílias que moravam nas cidades e trabalhavam no campo. Quando busca-se o significado da palavra: o termo creche e a tradução para o português da palavra francesa *crèche*, significa manjedoura, aludindo ao berço em que Jesus nasceu,

logo esta deveria acolher as crianças desfavorecidas e “substituir” a família nos cuidados básicos sobre a conservação da saúde física (ROSENBERG, CAMPOS E PINTO, 1985). Desde sua origem as instituições pré-escolares receberam influência dos interesses das esferas: religiosas, médico-higienista, também jurídico-policial e sócio-política por causa das questões econômicas vigentes advindas de uma sociedade com base capitalista que passava pela expansão do mercado industrial e urbanização das cidades, que com o passar do tempo começaram a ter mais creches e pré-escolas. De acordo com estudos feitos por Kulmann Jr (1998) apenas por volta de 1970, a educação infantil passou a se ter, de fato, preocupações educacionais.

A criação das creches, destinadas a crianças de 0 até 3 anos, foi vista como “um aperfeiçoamento das Casas de Expostos⁷ e apresentadas em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças” (KUHLMANN JR, 1998, p.82).

No Brasil, a criação das instituições pré-escolares surgiu com forte caráter de oferecer assistência às crianças, na ausência das mães, que começaram a se inserir no trabalho das indústrias. Além disso eram uma proposta moderna, científica, para manter a ordem e progresso da nação que passava pela industrialização, pois a política da época era assistencialista, de contenção a uma possível explosão das camadas populares. Assim, a educação seria o viés para proporcionar o avanço na sociedade. Dado o caráter assistencialista, as primeiras instituições pré-escolares eram voltadas para filhos de operários da indústria. Em paralelo às pré-escolas e a partir de influências internacionais, se instalaram no país, os jardins de infância. Estes tinham um discurso pedagógico diferente ao da creche para atrair as famílias abastadas, entretanto, a preocupação era apenas com o lucro.

De forma geral, as creches se caracterizavam pelo atendimento às crianças mais novas – 0 a 3 anos – embora muitas também atendessem a faixa dos 4 aos 6 anos, em período integral ou parcial. Estas surgiram como trabalho beneficente para o atendimento as populações de baixa renda e foram oferecidas pelo Estado. Os jardins de infância e as pré-escolas voltaram-se para crianças de 3 ou 4 até os 6 anos. Eles foram vinculados a sistemas educacionais, embora houvesse, também, a oferta de igrejas e associações filantrópicas (KUHLMANN JR, 1998; CORREA, 2007).

⁷ mecanismo inventado na Europa medieval utilizado para abandonar recém-nascidos em instituições de caridade.

Sobre as influência dos interesses das esferas anteriormente citados, Kuhlmann Jr (2000) esclarece que o caráter higienista se deu por causa do trabalho realizado por médicos e damas beneficentes contra o alto índice de mortalidade infantil, em parte por questões culturais que se acreditava que uma criança poderia morrer a qualquer momento e, por outro lado, atribuído aos nascimentos ilegítimos entre escravas e senhores e a falta de educação física, moral e intelectual dessas mães (KUHLMANN JR, 2000). O movimento social higienista foi representado pela burguesia, visando atender a uma nova realidade da sociedade, representada por uma nova mulher trabalhadora que não precisava se preocupar em tempo integral com o filho pequeno. Além de influenciar a criação das creches tornou-se um campo laboratorial de pesquisa: cuidado com as doenças e bactérias, preocupação com o saneamento e a pasteurização do leite de vaca, entre outras. As ideias socialistas e feministas também influenciaram as creches, pois redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação de crianças de forma coletiva, a fim de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular era um misto de questões políticas e amplamente sociais (KUHLMANN JR, 2000, p.11). Outra influência foi a jurídico-policial, que incentivou a elaboração das legislações trabalhistas, implementando medidas e benefícios de assistenciais voltadas aos pobres e trabalhadores, como forma de mantê-los no trabalho na indústria. Outra questão estava ainda relacionada à contenção da criminalidade entre crianças e adolescentes, pois sendo as crianças assistidas, em creches e pré-escolas, buscava-se reduzir a desordem social devido ao abandono familiar. As creches detinham ainda a crença religiosa de forma notória, visto que as primeiras instituições de atendimento de crianças abandonadas, as rodas de expostos, estavam relacionadas às igrejas. Estas buscavam incutir os menores na educação cristã, salvacionista, e mobilizar as classes mais abastadas à caridade aos pobres e necessitados, como forma de contribuir ao controle da classe trabalhadora e com a sociedade como um todo (KUHLMANN JR, 1998, p.95).

O fato de as creches vincularem-se a órgãos assistenciais e os jardins de infância e pré-escolas para fins educacionais, não significa que eram características exclusivas, conforme nomenclatura. De forma geral, todas as instituições de educação infantil tinham sim um projeto educacional, fosse ele voltado a submissão, a repressão e a hierarquização ou ao atendimento e formação das camadas médias ou das elites interessadas (CORREA, 2007). Correa salienta que, somente após 1970, a educação infantil no Brasil tomou novos rumos por causa do processo de democratização social e política, o governo lançou novas leis de proteção e reconhecimento à infância. Um dos fatos históricos que muito

contribuiu para esse reconhecimento foi o Programa Educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, que buscava o “desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar e de todas as instituições pré-escolares e pós-escolares” (FARIA *apud* KUHLMANN JR, 2000, p.9). Esse movimento propõe ainda que sejam implantadas Escolas Maternais, as quais teriam a função de acolher e oferecer, às crianças das camadas populares, a educação física, moral e intelectual, apesar de ainda manter-se o caráter assistencialista (MERISSE, 1997). Aos poucos, a dicotomia entre creches e jardim de infância, o primeiro destinado aos pobres, e o segundo aos ricos, foi sendo reduzida, pois a partir de então, as creches seriam destinadas às crianças de 2 até 4 anos e os jardins as de 4 até 6 anos de idade.

Data-se que, nas décadas de 1980 e 1990, as pré-escolas no Brasil, assumiram um caráter propriamente educacional, pois buscavam nos objetivos próprios, nos currículos e na metodologia, o que deveriam ensinar as crianças, favorecendo, assim, um futuro processo de alfabetização e preparatório às próximas etapas escolares (KUHLMANN JR, 2000).

Esses vieses da Educação Infantil se firmaram na Constituição Federal de 1988, como mostra no “art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) IV- educação infantil, em creches e pré-escola, a crianças de até 5 anos, atendimento em creches e pré-escolas as crianças de 0 a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988). A partir da LDB, lei 9.394/96, as pré-escolas sofreram modificações significativas, a começar por sua nomenclatura, alternada para Centro de Educação Infantil e passaram a compor um dos níveis básicos da educação. Seu novo papel almeja ultrapassa o assistencialismo trazido com as marcas históricas de seu surgimento, pois a partir dessa lei, se configura como um recinto propriamente educativo com educadores preparados para mediar a criança em seu desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, apropriados a cada faixa etária (KUHLMANN JR, 2000). Merisse (1997) faz uma breve apresentação do modo como as crianças eram assistidas, no Brasil, desde a iniciativa dos Jesuítas até a redemocratização do país, culminada na Constituição de 1988. Nessa análise, ele afirma que as primeiras creches brasileiras surgiram sob a estruturação e denominação de “asilo infantil”, ainda não se usava o termo creche. Além disso, compara o desenvolvimento das creches na França e no Brasil. Enquanto na França a expansão das creches estava ligada ao atendimento dos filhos das mulheres trabalhadoras da indústria, no Brasil eram inicialmente destinadas a minimizar os graves problemas decorrentes do grande número de mulheres e crianças em condições de extrema miséria (MERISSE, 1997, p. 30-31). Entretanto, tanto no Brasil quanto na

França, as creches eram mantidas por entidades ligadas a religião, principalmente a Igreja Católica (MERISSE, 1997). É a partir das décadas de 1970 e 1980, após o movimento da puericultura⁸ e do advento da educação compensatória⁹, que a creche passou a ser vista como algo que pode contribuir para o desenvolvimento da criança pequena, complementando a educação exercida pela família.

Kramer (1982) traz algumas informações sobre o do contexto educacional brasileiro entre as décadas 1970 e 1980, no que se refere a educação infantil. Segundo a autora, na década de 1980, as condições de atendimento a criança pequena (de 0 a 6 anos) eram extremamente precárias, de modo que apenas 3,51% do total de crianças em idade pré-escolar eram atendidas no Brasil. Esses números são ainda mais alarmantes quando se leva em conta o atendimento a criança de famílias de baixa renda: 44% do atendimento era prestado pela iniciativa privada. A autora afirma que a maioria das crianças atendidas era das classes médias e altas. Essa realidade se devia, conforme cita Kramer (1982), ao descaso dos órgãos públicos com relação a educação infantil naquela época: Este e o esboço da realidade da pré-escola brasileira: restritas condições atuais de oferecer maior atendimento e exíguas perspectivas de expansão. Tal precariedade pode ser muito bem entendida no contexto político e econômico de um país, como o Brasil, em que o setor educacional não se encontra dentre as prioridades básicas da política (KRAMER, 1982, p. 95 apud SANTANNA; MIRANDA; SANTIN, 2018, p. 53-54).

O conceito de creches, formulado por Rosemberg, Campo e Pinto, na obra *Creches e Pré-escolas*, de 1985, era o de uma instituição que prestava favores a população de baixa renda, deixando transparecer a ideia de indiferença quanto ao serviço prestado. Era confundida ainda com internatos, tornando-se, por confusão das pessoas, algo nocivo e relacionado ao abandono do próprio filho. As crenças e concepções davam diferentes sentidos à instituição e em meio à várias lutas políticas ocorridas entre as décadas 70 e 80 que, de acordo com as autoras: às creches cabia atender as crianças de 0 a 6 anos, em regime integral, atuando sobre os cuidados relativos a saúde, afetividade e psicomotricidade e, as pré-escolas, atendiam crianças de 4 a 6 anos, durante meio período de um dia de trabalho, agindo sobre a preparação para o bom desempenho escolar do futuro. Com base nas necessidades das mulheres das diferentes camadas sociais, esta visão das instituições adquire caráter elitista, implicando que as creches eram mais

⁸ atualização do higienismo e visava reduzir a taxa de mortalidade infantil e formar o novo cidadão brasileiro, capaz de integrar-se na nova ordem capitalista industrial; a creche era vista como “mal necessário”.

⁹ A concepção de educação compensatória era uma das principais concepções que orientavam o atendimento a infância no Brasil, em meados do século XX. De acordo com a crença, as precárias condições culturais bem como a tendência a delinquência dos nascidos em famílias menos favorecidas poderiam ser sanadas por meio das creches e pré-escolas, de forma que as instituições que atendiam as crianças das camadas populares fossem espaços de compensação cultural, onde estas receberiam reforço em matérias escolares para a futura escolarização (MERISSE, 1997).

utilizadas por mulheres de baixa renda e que precisavam de atendimento integral as suas crianças, pois necessitavam trabalhar durante o dia para garantir o sustento da família. As pré-escolas, por sua vez, eram mais frequentadas por crianças que eram filhas de famílias mais ricas as quais, além de se preocuparem mais com a formação escolar, podiam cuidar elas mesmas dos outros aspectos do desenvolvimento infantil.

Este tópico trouxe um breve relato sobre o surgimento da infância, instituições de educação infantil e consolidação desta no ocidente, a fim de possibilitar o conhecimento ao leitor acerca do histórico de lutas e conquistas que esta etapa escolar tem conquistado ao longo da história. Tal histórico é considerado importante para que as pesquisas nas áreas de Educação e Educação Infantil continuem avançando ao invés de retrocederem ou estagnarem, desta forma, busca-se reforçar o posicionamento teórico e crítico desta pesquisa contra o caráter assistencialista, higienista, compensatório e elitista que segrega a educação para às crianças conforme as condições familiares sociais, mas sim, a favor da educação para criança voltada para sua formação integral, de modo que a escola e o profissional da educação devem mediar o acesso ao conhecimento facilitando seu aprendizado e desenvolvimento nas esferas psíquicas, emocionais, físicas e cognitivas. Tais mediações devem ser feitas levando-se em conta as necessidades da criança e sua faixa etária, auxiliando-a no que ainda não consegue fazer sozinha e dando-lhe autonomia para as que já consegue, conforme perspectiva sócio-histórica-cultural adotada neste trabalho. Com base nisso as atividades em Libras buscam contribuir com o ensino de uma segunda língua já desde a primeira infância, proporcionando à criança o contato com outro idioma além de aprimorar suas linguagens já em desenvolvimento, sendo um mediador a mais durante o aprendizado nesta etapa escolar.

2.2. O Surdo e a Língua de Sinais

Este tópico aborda de forma sucinta as terminologias e nomenclaturas de deficiência auditiva e surdez e seus diferentes graus e também como eram vistos os surdos desde a Antiguidade e a evolução dos processos educacionais para surdos ao redor do mundo ocidental, bem como o surgimento, uso e reconhecimento da Língua de Sinais, sua propagação, utilização e primeiros estudos linguísticos e reconhecimento como Língua. Fala brevemente sobre a chegada da Língua de Sinais ao Brasil, sua regulamentação legal, sua estrutura sónica e componentes linguístico, bem como seus signos e significados. Apesar deste trabalho não ser desenvolvido com surdos, ressalta-se a importância do entendimento das terminologias diretas e indiretamente associadas à língua de sinais (surdo, ouvinte, oralizar, sinalizar, etc.), idioma utilizado nesta pesquisa, bem como entender o processo histórico de luta acerca desta língua na educação e em seu uso para comunicação.

De acordo com o Ministério da Saúde (2017) a surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons e verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez (congenita ou adquirida, podendo esta, acontecer desde a gestação até a vida adulta por diversos fatores), de acordo com os diferentes graus de perda da audição. Pela área da saúde o déficit auditivo pode ser definido como perda média em decibéis (dB), uma medida relativa da intensidade do som. Sob o aspecto da interferência na aquisição da linguagem e da fala, o déficit auditivo pode ser definido como perda média em decibéis, na zona conversacional (frequência de 500 – 1000 – 2000 hertz) para o melhor ouvido (BRASIL, 2006). O indivíduo com surdez pode ser considerado: parcialmente surdo (com deficiência auditiva – DA) ou surdo.

A audição normal é representada por zero decibéis e a perda auditiva de até vinte e cinco decibéis não é considerada uma deficiência significativa. Quanto maior o número de decibéis necessários para que uma pessoa responda ao som, maior a perda auditiva. Os órgãos de saúde destacam 4 tipos de surdez conforme perda auditiva em decibéis conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1 – Classificação de Surdez segundo Grau em Decibéis.

Grau de Surdez	Perda (dB)
Surdez Leve	26 a 40
Surdez Moderada	41 a 70
Surdez Severa	71 a 90
Surdez Profunda	91 a 119
Surdez Total (Cofose)	> 120

Fonte: OLIVEIRA, Pedro; CASTRO, Fernanda; RIBEIRO, Almeida. Surdez infantil. **Rev. Bras. Otorrinolaringol.**, São Paulo , v. 68, n. 3, p. 417-423, Maio 2002 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-72992002000300019](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-72992002000300019&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 mai. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0034-72992002000300019>.

Independendo do grau de surdez, a nomenclatura surdo-mudo não é correta, pois conforme dados e informações expostas nos parágrafos iniciais deste tópico, a surdez não está relacionada com o aparelho fonador e mecanismos corporais da produção de sons, estudo que teve início no século XVII com Juan Pablo Bonet; coincidentemente podem acontecer casos com ambas perdas (auditiva e vocal), entretanto não estão necessariamente relacionadas. Pode-se perceber que alguns surdos são capazes de oralizar (rir, tossir, emitir sons) mesmo que de forma irregular para os padrões de um idioma oral e/ou do entendimento de um ouvinte, o que invalida o desígnio da terminologia mudo/mudez.

Exposto os tipos de surdez, levanta-se o questionamento sobre as nomenclaturas surdo ou deficiente auditivo, Wilcox (1994, apud LEITE, 2004, p. 20) afirma que a surdez pode ser explicada sob dois ângulos distintos. Numa ótica patológica, o surdo é classificado como um “ouvinte deficiente” de forma que o cerne dos problemas enfrentados em sua vida é estritamente devido à limitação física, estando estes dentro do indivíduo; e o objetivo principal é remediar problema físico da melhor forma possível (uso de próteses, cirurgias, métodos e treinamento de/para oralização), buscando adaptá-lo ao mundo ouvinte. Numa ótica social, o surdo não é um deficiente, mas sim uma pessoa que tem uma forma de ver o mundo e comunicar-se de forma distinta da sociedade majoritária; os problemas enfrentados em sua vida não são físicos e intrínsecos ao indivíduo, mas de natureza política, relacional e linguística, pois residem precisamente no ponto de contato do indivíduo com uma sociedade despreparada para comunicar-se com ele; nesse sentido, o objetivo principal é o de estruturação sócio cultural de forma que o entendimento surdo seja compreendido pelas pessoas ouvintes. Tendo isso exposto e com base nos estudos da construção da identidade surda, a ser abordada no tópico “2.3. Identidade e Inclusão”, neste trabalho será utilizado o termo surdo, para designar toda e qualquer pessoa que possua algum e/ou qualquer grau de perda auditiva.

Segundo Silva (1987), Sacks (2010, p. 27) e Moura (2000, p. 16), os surdos e foram maltratados ao longo da história. Na Antiguidade foram vítimas de extermínio e segregação, pois eram olhados como uma aberração. No Egito os surdos eram adorados, mas na China, por exemplo, eram atirados ao mar. Só no fim da Idade Média é que a surdez começou a ser encarada como uma deficiência, sob o ponto de vista científico. Os Romanos privavam o surdo de todos direitos legais; estes eram confundidos e tratados como retardados e não podiam se casar (até séc. XII). Até o século XVI, na Idade Moderna, todo surdo era considerado surdo-mudo e não haviam preocupações para com estes. Foi o padre Juan Pablo Bonet (1573-1633), no século XVII na Espanha, que fez a distinção entre surdos e surdos-mudos, ele identificou que os surdos emitiam sons através de suas cordas vocais e estas não estavam comprometidas, podia-se perceber a vibração em suas gargantas; além de ter sido um dos pioneiros na educação de surdos, com técnicas e métodos para sua oralização (SILVA, 1986, p. 174).

Ainda, segundo Silva (1986, p. 165), o médico Girolamo Cardano (1501-1576), de Roma, interessado em estudar o caso de seu filho surdo, inventou um código para ensinar os surdos a ler e escrever, à semelhança do futuro código de escrita e leitura Braille para os cegos, que surgiria apenas no século XIX. Na Espanha, Pedro Ponce de Leon (1520-1584), estabeleceu a primeira escola para pessoas surdas, ensinou-os primeiro a escrever mostrando-lhes o objeto, depois vocalizando as palavras às quais correspondiam. No século XVII, o médico e educador britânico, John Bulwer (1600-1650), desenvolveu o método de ensino da leitura labial e também escreveu sobre a linguagem dos sinais; George Dalgarno (1626-1687), interessado em problemas linguísticos, defendeu a praticidade da utilização do alfabeto manual (Mullet, 1971, apud Silva, 1986, p. 174).

Em 1755, o abade Charles Michel de l'Épée (1712-1789), um dos representantes da educação dos deficientes auditivos no século XVIII, reconheceu que a psicologia do surdo era diferente daquela da pessoa que ouvia, este acreditava que era necessário fazer entrar pelos olhos dos surdos tudo o que o restante da sociedade absorvia por meio da audição; l'Épée fundou uma escola para educação dos surdos em Paris, aperfeiçoando a linguagem por sinais como meio para instrução e comunicação de seus alunos (CARVALHO, 2007, p. 24-25). Repare que ainda no século XVIII a comunicação dos surdos é tida ainda como linguagem e não como língua. Abbe Roch Sicard (1742-1822) foi aluno de Carlos Michel de L'Épée para ser professor de surdos e designaram diretor da escola. Em 1782, abriu uma escola para surdos em Bordéus.

Samuel Heinicke (1727-1790), o Padre do Método Alemão, utilizava-se de métodos estritamente orais e opunha-se fortemente à utilização da linguagem de signos e, em 1778, abriu a primeira escola para os surdos na Alemanha e definiu o método que hoje é conhecido como Oralismo (SILVA, 1986, p. 185) e teve grande sucesso no ensino de um jovem que aprendeu a falar, a ler os lábios e a escrever. Thomas Braidwood (1715-1806), preocupado com a educação dos surdos, em 1760, fundou, em Edimburgo, a primeira escola na Grã-Bretanha como academia privada voltada para educação de surdos e, em 1783, transferiu-se para Londres recomendando o uso de um alfabeto onde se utilizassem as duas mãos e que ainda hoje está em uso na Inglaterra.

Foi no século XIX que a sociedade começou a assumir a responsabilidade para com os problemas dos deficientes, até esse momento os homens em geral ainda relacionavam muito do que acontecia ao ser humano à força das superstições. A partir da segunda metade do século XIX, houve maior preocupação com as características individuais, mais humanas, às pessoas com necessidades especiais.

2.2.1 O problema dos surdos e dos, até então, surdos-mudos, e suas soluções

Na Inglaterra, ao final do século XVIII e início do século XIX, o educador Thomas Braidwood (1715 a 1806) organizou uma escola para surdos em Edinbrough e logo após uma outra em Londres. Eram escolas particulares e a pagamento, que tiveram o condão de despertar a atenção para o problema dos surdos e para as soluções que se apresentavam viáveis (SILVA, 1986, p. 176).

Durante o século XIX muitas outras escolas para surdos foram organizadas na Inglaterra, tanto assim que em 1870 havia dez escolas residenciais dessa natureza. O governo inglês finalmente assumiu a responsabilidade pelo ensino oficial dos surdos e dos cegos em 1893, tornando-se obrigatório entre os 7 e 16 anos de idade, como parte integrante do ensino oficial (SILVA, 1986, p. 176).

Na Alemanha, Moritz Hill (1805 a 1874) desenvolveu um método próprio de educação para crianças surdas, usando a comunicação oral (priorizando a língua falada) e seguindo exemplo do educador alemão Samuel Heinicke (1727 a 1790). No ano de 1815, em Connecticut, foi organizada uma sociedade para a instrução de surdos, onde mandaram professor Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) à Europa para aprender métodos comprovados de ensino para surdos através de uma linguagem de sinais junto ao abade Sicard (1742-1822), aluno de l'Épée. Gallaudet regressou aos Estados Unidos em

1816 com um professor surdo: Louis Marie Laurent Clerc (1785-1869) e juntos fundaram a primeira escola para surdos na América do Norte, o Asilo Hartford para a Educação e Instrução de Surdo e Mudo uma escola onde utilizavam tanto os sinais quanto o alfabeto normal e a própria escrita (SILVA, 1987, p. 194).

Foi em 1818 que foi criada a New York Institution for the Deaf, graças à influência marcante e ao interesse direto do Reverendo John Stafford. O ano de 1867 viu surgirem duas escolas de importância nesse campo: a Clarke School, em Northampton, Massachusetts e a Institution for the Impaired Instruction of the Deaf, em New York, hoje chamada de Lexington School for the Deaf. Elas usavam métodos de comunicação oral em contraposição ao de comunicação por sinais, usado nos primeiros cinquenta anos do século XIX.

Em 1872 Alexandre Graham Bell (1847-1922), abriu uma escola de educação para professores de surdos, em Boston. Bell tentou encontrar algum meio mecânico de modo a tornar o discurso visível e desenvolver a amplificação, pois era contra a Língua Gestual. Durante as experiências inventou o telefone.

No século XIX (SILVA, 1987, p. 193-194) houve alguns indícios de uma preocupação com as características individuais e humanas das pessoas com deficiência e uma compreensão dos problemas dos deficientes auditivos e dos surdos. Sacks (2010) nos conta que foi nessa época, e pela primeira vez história, que se iniciava a formação de uma identidade social e cultural para os surdos e Carvalho (2007, p. 66-68) relata que dois importantes eventos aconteceram: o Congresso de Veneza, em 1872, e a Conferência de Milão, em 1880. No primeiro, decidiu-se que o meio humano para a comunicação do pensamento é a língua oral, pois esta tinha vantagem para o desenvolvimento do intelecto, da moral e da linguística: se orientados, os surdos lêem os lábios e falam; a língua oral tem vantagens para o desenvolvimento do intelecto, da moral e da linguística e no segundo, os educadores de surdos de todos os países reuniram-se em Milão para um Congresso Mundial de Educação de Surdos. As discussões foram sobre as instituições e os métodos de ensino. O Congresso durou 3 dias e cada representante falou sobre o método usado na instrução e educação de surdo em sua unidade. Todos os países, com exceção dos Estados Unidos, adotaram o método oral como o preferido. Este foi um momento obscuro na história para os surdos, foram votadas 8 resoluções (CRISTIANO, 2017):

1. O uso da língua falada, no ensino e educação dos surdos, deve preferir-se à língua gestual;

2. O uso da língua gestual simultâneo com a língua oral, no ensino de surdos afeta a fala, a leitura labial e a clareza dos conceitos, logo, a língua articulada pura deve ser preferida;

3. Os governos devem tomar medidas para que todos os surdos recebam educação;

4. O método mais apropriado para os surdos se apropriarem da fala é o método intuitivo (primeiro a fala depois a escrita); a gramática deve ser ensinada através de exemplos práticos, com a maior clareza possível; devem ser facultados aos surdos livros com palavras e formas de linguagem conhecidas pelo surdo;

5. Os educadores de surdos, do método oralista, devem aplicar-se na elaboração de obras específicas desta matéria;

6. Os surdos, depois de terminado o seu ensino oralista, não esqueçam o conhecimento adquirido, devendo, assim, usar a língua oral na conversação com pessoas falantes, já que a fala se desenvolve com a prática;

7. A idade mais favorável para admitir uma criança surda na escola é entre os 8-10 anos, sendo que a criança deve permanecer na escola um mínimo de 7-8 anos; nenhum educador de surdos deve ter mais de 10 alunos simultaneamente;

8. Com o objetivo de se implementar, com urgência, o método oralista, deviam ser reunidas as crianças surdas recém admitidas nas escolas, onde devem ser instruídas através da fala; essas mesmas crianças devem estar separadas das crianças mais avançadas, que já receberam educação gestual, a fim de que não sejam contaminadas; os alunos antigos também devem ser ensinados segundo este novo sistema oral.

Ee por unanimidade foi abolido ensino da Língua de Sinais, uma vez que o comitê do congresso era unicamente constituído por ouvintes e tomou esta decisão, substituindo-a pelo oralismo. Em consequência disso, o oralismo foi a técnica preferida na educação dos surdos durante fins do século XIX e grande parte do século XX.

Ainda sobre as decisões tomadas nesta última Conferência, decidiu-se que cada governo deveria tomar medidas para que todos os surdos recebessem educação, e em consequência disso, Sacks (2010) nos diz que a educação para os surdos sofreu grandes mudanças: os países precisaram se adaptar ao método oral, trocando professores surdos por ouvintes. O autor afirma que no início do século XX, foram encontrados os primeiros relatos de insucesso desta abordagem educacional, as escolas visavam seu próprio sucesso e rejeitavam os surdos profundos, pois estes não se adaptavam e nem progrediam com o método oral, um ideal político e ideológico de educadores e familiares. Apesar das resoluções decididas no Congresso de Milão sobre a proibição de gestos, ainda havia escolas especiais

que ensinavam a Língua de Sinais, pois no I Congresso Internacional de Surdos, realizado em 1889 em Paris, os surdos se posicionaram contra o oralismo e tentaram argumentar que o método de Sicard era o ideal, uma vez que não excluía a fala e reconhecia a língua manual como o instrumento. Porém, no século XX, o oralismo acabou predominando na educação dos surdos. De acordo com Moura (2000), esse método não permite real aprendizagem e desenvolvimento, e destrói a identidade própria do surdo.

As atitudes de proibição de gestos não terminaram com as escolas especiais que ensinavam códigos de sinais aos surdos. o comité do congresso era unicamente constituído por ouvintes. Durante a década de 1950, assistiu-se a um movimento que visava distinguir as línguas naturais das linguagens artificiais, como por exemplo, a matemática. Neste período, as línguas de sinais ainda eram tidas como linguagens artificiais, pois se tinha em mente que estas tomavam como base as línguas orais e eram subordinadas a sua gramática, sendo, portanto, uma transposição material destas línguas ao espaço. Por volta de 1957, determinado, sobretudo, pelas ideias de Saussure, que Stokoe, professor do Gallaudet College em Washington, levantou a hipótese que as línguas de sinais deveriam ser consideradas "naturais" e, portanto, instrumento linguístico propriamente dito no sentido mais geral dado por Saussure (cf.: SAUSSURE, 2006, p. 15-32). Com os estudos efetuados por William Stokoe (1960) e Bellugi e Klima (1979) esta situação alterou-se. Em 1960, partindo de pressupostos saussureanos, o linguista William Stokoe iniciou estudos descritivos linguísticos, com análise dos níveis fonológico (estudo da menor unidade distintiva da palavra) e morfológico (estudo da estrutura interna das palavras) da Língua de Sinais Americana, e chegou à conclusão que ela é autônoma, possui léxico (vocabulário) e uma sintaxe (regras gramaticais) de construção de frases e palavras própria e apresentam o mesmo estatuto, níveis e elementos linguísticos identificados nas línguas orais, ou seja, são tão complexas quanto às línguas oralizadas. Complementando os estudos de Stokoe, Klima e Bellugi (1979) analisaram a "iconicidade" (representação da realidade por ícones), identidade do signo linguístico e o seu significado em diferentes línguas de sinais, e concluíram que ela é arbitrária. Foi a partir destes estudos que as línguas de sinais deixaram de ser tratadas como um conjunto de símbolos e gestos desarticulados e ligados ao idioma oral que foi, então, criado o Estatuto da Língua de Sinais, e esta pôde ser reconhecida como Língua.

Sobre o uso a linguagem de sinais ou sistema de códigos gestuais não são apenas os surdos a utilizam, por exemplo, há os mergulhadores que a utilizam para se comunicar debaixo d'água, onde a fala não é possível; policiais e equipes táticas das forças armadas

também utilizam uma linguagem similar em situações que, para salvar ou socorrer uma vítima, é necessário silêncio para manter sua localização em sigilo. Levando-se em consideração os riscos de uma comunicação equivocada em circunstâncias perigosas e de risco de vida, fica evidente o quanto esse tipo de comunicação deve ser bem assimilada durante os cursos preparatórios em ambos os casos. Ressalta-se aqui o uso da palavra linguagem e não língua, pois é utilizada para uma comunicação em específico e não como um sistema de signos e portadora de estruturas linguísticas.

No Brasil, os primeiros estudos sobre a Libras foram realizados na década de 1980, por Lucinda Ferreira-Brito da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Tanya Mara Felipe, da Universidade Federal de Pernambuco e da FENEIS – Federação Nacional de Escolas e Instituições de Surdos. Em 1982, Lucinda Ferreira Brito iniciou estudos linguísticos sobre a Língua de Sinais dos índios Urubu-Kaapor da floresta amazônica brasileira e, após um mês de convivência, constatou que se tratava de uma legítima língua de sinais. Os Urubu-Kaapor são ouvintes que “falam” a língua de sinais e a língua oral enquanto que os surdos se restringem à língua de sinais; desta forma, os ouvintes da aldeia se tornam bilíngues, enquanto os surdos se mantêm monolíngues. De acordo com Reily (2004), os indígenas do planalto americano também desenvolveram uma língua de sinais para estabelecer uma comunicação com outras tribos que não falavam a mesma língua, pois precisavam de uma forma de comunicação para realizar alianças e comercialização.

Segundo informações do Instituto Nacional de Educação de Surdos (2020), a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem forte influência linguística da Língua de Sinais Francesa (LSF) devido a Harnest Huet (1822?-1882), um surdo francês que veio ao Brasil em 1855, a pedido do Imperador Dom Pedro II, para fundar a primeira escola para surdos brasileiros, antes Instituto Imperial de Surdos-Mudos e atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado na capital do Rio de Janeiro. Desde a vinda de Huet, a educação de surdos no Brasil através da Libras teve grande difusão em território nacional; alunos de todo o país, e também de países vizinhos, compareciam ao Instituto para estudar e aprender um ofício e, ao regressarem a suas cidades de origem, difundiam a Língua. Entende-se que desde tal data há, no Brasil, a importância da inclusão dos alunos surdos à comunidade na qual este está inserido a fim de garantir-lhes identificação cultural e acessibilidade comunicativa por meio de uma educação bilíngue, seja para continuação nos estudos, profissionalização e socialização entre surdos e surdos-ouvintes.

De acordo com o último censo realizado no Brasil pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, 9,7 milhões de brasileiros possui

deficiência auditiva, o que equivale a 5,1% da população em território nacional. Deste total 344,2 mil são surdos, cerca de 2 milhões possuem deficiência auditiva severa a profunda, 1,7 milhões têm deficiência auditiva média, 7,5 milhões apresentam deficiência auditiva leve. Para as deficiências auditivas severas e profundas, é primordial o uso da língua de sinais para comunicação, nos casos em que a ocorrência é média e leve, os pais procuram oralizar a criança desde cedo para que estas consigam se comunicar através da fala e da leitura labial.

Apesar de não parecer grande a quantidade de crianças com deficiência auditiva no Brasil, a mesma tem representação significativa, devido à dificuldade a enfrentada durante sua formação escolar e também aprimoramento das habilidades sociais, onde a maioria da população é majoritariamente ouvinte e oralizada.

Conforme citado no tópico “2.2. O Surdo e a Língua de Sinais”, William Stokoe em sua obra: "Estrutura da Língua de Sinais" realizou estudos linguísticos descritivos a níveis fonológico (menor unidade da palavra), semântico (significado ou sentido das palavras e da sentença) e morfológico (estrutura interna das palavras) da Língua de Sinais Americana (*American Sign Language - ASL*), chegando à conclusão que ela é autônoma, possui léxico (vocabulário) e uma sintaxe (regras gramaticais) de construção de frases e palavras própria e apresentam o mesmo estatuto, níveis e elementos linguísticos identificados nas línguas faladas. De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 86), morfologia é “[...] o estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determinam a formação de palavras” ou sinais; o morfema é a unidade mínima do significado. Um sinal não se constitui em um “todo indivisível”; é constituído pela combinação dos movimentos das mãos, com uma determinada disposição e orientação das palmas, em um determinado lugar (ponto específico do corpo ou espaço à frente do sujeito). Dito de outra forma, os sinais são constituídos por unidades mínimas, também chamadas de parâmetros, que se combinam mediante alguns padrões. Parâmetro foi definido por ele como um componente de um sinal, uma unidade mínima que, se alterado, altera o significado da palavra ou do sinal. Em analogia, os parâmetros, nas línguas de sinais, correspondem aos fonemas nas línguas orais. Os três parâmetros definidos por ele (Stokoe) são: a configuração das mãos (CM); o movimento das mãos (M) e o ponto de articulação (PA) ou Localização (L), que é o lugar do espaço onde as mãos se movimentam. A partir da década de 1970 foram aprofundados os estudos fonológicos sobre a Língua Americana de Sinais (*American Sign Language - ASL*) dos quais resultou

a descrição de um quarto parâmetro: a orientação (O) e, posteriormente, os componentes não manuais ou expressões não manuais (ENM).

Atualmente, assim como a Língua Americana de Sinais, a Libras é composta pelos mesmos cinco parâmetros aqui destacados.

Configuração de mão (CM): a configuração de mão é o ponto de partida da articulação do sinal. São as formas que as mãos assumem na produção dos sinais que podem ser as do alfabeto digital ou outras.

Ponto de Articulação (PA) ou Localização (L): O ponto de articulação é o lugar do corpo ou do espaço em que é realizado o sinal. Os sinais podem ser produzidos envolvendo quatro pontos de articulação: tronco, cabeça, mão e espaço neutro.

Movimento (M): é indissociável do espaço, unidirecional, bidirecional, de contorno ou forma geométrica; interação; contato, torcedura, dobramento e interno das mãos, retilíneo, helicoidal, circular, semicircular, sinuoso, angular.

Orientação das mãos (O): é a direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal. É possível identificar seis tipos de orientações da palma da mão na Língua Brasileira de Sinais: para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para a direita ou para a esquerda.

As expressões não-manuais (ENM) tal como a expressão facial ou o movimento do corpo, envolvem movimento da face, dos olhos, da cabeça e do tronco são fundamentais nas línguas de sinais, pois determinam relações sintáticas e semânticas/pragmáticas. A expressão facial e a corporal podem traduzir alegria, tristeza, raiva, amor, encantamento etc., dando mais sentido à Libras e, em alguns casos, determinando o significado de um sinal. Assim, as expressões faciais são essenciais para determinar o tipo de frase (afirmativas, exclamativas, interrogativas e negativas); como não existe entonação (ou modulação) em Libras, que é o que especifica as diferenças entre frases, assim como a Língua Portuguesa que indica o tipo de frase conforme variação na entonação da voz.

As relações entre os parâmetros ocorrem dentro de um espaço definido, na frente do corpo, em uma área limitada pelo topo da cabeça e que se estende até os quadris. Esses mecanismos espaciais que fazem com que a informação gramatical se apresente simultaneamente com o sinal e envolvem dois aspectos: a incorporação, e é considerada um mecanismo produtivo na Libras e usada, por exemplo, para expressar localização, número, pessoa e o uso de sinais não-manuais, como movimentos do corpo e expressões faciais.

Embora mais de cinquenta anos tenham passado desde que a língua de sinais é mundialmente reconhecida, do ponto de vista linguístico, no Brasil, foi reconhecida apenas “como meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002) apenas após a promulgação da Lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Apesar da não explicitude em artigos e parágrafos que reconheça a Libras como uma língua com propriedades linguísticas própria de uma língua ou idioma, a nomenclatura Libras, nesta legislação faz-se o uso da palavra “língua” em Língua Brasileira de Sinais, ou seja, uma língua e não apenas um alfabeto decodificado, como por exemplo, o braile.

Alguns linguistas, estudiosos do tema, estabelecem comparações entre a Língua Portuguesa e a Libras. Pode-se perceber algumas diferenças:

A língua de sinais é visual-espacial e a Língua Portuguesa é oral-auditiva.

Os sinais da língua de sinais são baseadas nas experiências visuais das comunidades surdas mediante as interações entre os próprios surdos e os processos para a formação de sinais são: derivação (novo sinal é obtido pelo enriquecimento do radical (raiz) com vários movimentos e contornos no espaço), composição (dois ou mais sinais se combinam para criar um novo sinal) e incorporação (na raiz de um argumento, um numeral ou de uma negação), enquanto as palavras Língua Portuguesa constituem-se baseada nos processos de: justaposição, prefixação, aglutinação, verbalização e sufixação.

A língua de sinais apresenta parâmetros e uma sintaxe espacial incluindo os chamados classificadores (Cl), que estabelece um tipo de concordância em uma língua.. A Língua Portuguesa usa uma sintaxe linear utilizando a descrição (QUADROS; KARNOPP, 2004). Na língua portuguesa, as classificações podem se manifestar de várias formas, como morfemas gramaticais que são afixados (juntados) aos morfemas lexicais (palavras – substantivos, adjetivos e verbos) para especificar aquilo a que a palavra se refere, como a classe a que pertence; a forma, tamanho; uma desinência, para classificar gênero dos substantivos e adjetivos em masculino e feminino; indicar tamanho, número, ou ainda, ou que se coloca no verbo para estabelecer concordância. O fato da Libras utilizar classificadores icônicos e mesmo de possuir um grau elevado de sinais icônicos

não significa dizer que a libras é mímica, pois “a iconicidade é utilizada de forma convencional e sistemática” (FERREIRA- BRITO, 1995, p. 108).

Além disso, nas línguas orais também estão presentes palavras com características icônicas. “Podemos verificá-la no clássico exemplo das onomatopeias como pingue-pongue, tique-taque, zumzum, cujas formas representam, de acordo com cada língua, o significado” (GESSER, 2009, p. 24).

A língua de sinais não tem marcação de gênero, isto é, não tem sinais diferentes para feminino e masculino, ao contrário da Língua Portuguesa.

A língua de sinais atribui um valor gramatical às expressões faciais. As expressões faciais, para alguns, não são tão essenciais na Língua Portuguesa, apesar de poderem ser substituídas pela prosódia, com a pronúncia correta das palavras com acentuação e/ou intensidade vocal.

A língua de sinais possui construção gramatical diferente da Língua Portuguesa. Assim, às vezes uma grande frase em Língua Portuguesa é necessária para dizer poucas palavras em Libras e vice-versa.

Todos os sinais na língua de sinais transmitem conceitos completos e também significados inteiros, diferentemente da Língua Portuguesa que nem sempre se é possível transmitir significados sem a junção de palavras em frases e orações.

A língua de sinais utiliza a estrutura tópico-comentário, associada ao mecanismo gramatical da topicalização. A estrutura tópico-comentário evidencia a função gramatical das componentes ou expressões não manuais (apontamento ou expressão facial).

A língua de sinais utiliza a estrutura de foco que de acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 170) “[...] envolve construções duplas em que o elemento duplicado ocupa a posição final”, isto é, significa destacar a parte mais importante da conversa, por meio de repetições sistemáticas. Este processo é considerado redundância e não é comum na Língua Portuguesa.

A língua de sinais utiliza as referências anafóricas, isto é, sobre quem se está falando, mostrando ou indicando pontos específicos no espaço, o que exclui ambiguidades possíveis na Língua Portuguesa e ainda, utiliza-se de dêiticos (apontamentos) para indicar um referente e isso evita ambiguidades como na Língua Portuguesa.

Da mesma forma que nas línguas orais, em que uma palavra é polissêmica (admite diferente significados), existem sinais em Libras que também o são.

Ao se observar as produções em línguas orais e de sinais, no nosso caso particular, entre a Língua Portuguesa e a Libras, percebem-se uma série de semelhanças:

Arbitrariedade: as línguas orais são maioritariamente arbitrárias, não se depreende a palavra simplesmente pela sua representatividade, mas é necessário conhecer o seu significado, ou seja, o conceito que ela transmite. A iconicidade encontra-se presente nas línguas de sinais, mais do que nas orais, mas a sua arbitrariedade continua a ser dominante. Embora, nas línguas de sinais, alguns sinais sejam totalmente icônicos, é impossível, como nas línguas orais, depreender o significado da grande maioria dos sinais, apenas pela sua representação.

Comunidade: as línguas orais têm uma comunidade que as adquirem, como a língua materna, cujo desenvolvimento se faz através da família, da escola e suas associações. Todas as línguas orais têm variações linguísticas. Todas as línguas de sinais possuem estas mesmas características.

Sistema linguístico: as línguas orais são sistemas regidos por regras. O mesmo acontece com as línguas de sinais.

Produtividade: as línguas orais possuem as características da produtividade e da recursividade, sendo possível aos seus falantes nativos produzirem e compreenderem um número infinito de enunciados, mesmo que estes nunca tenham sido produzidos e falados/sinalizados antes. Acontece o mesmo com as línguas de sinais, sendo encontradas a criatividade e produtividade nas produções, por exemplo, da Libras, pelos seus sinalizadores nativos, parecendo não haver limite criativo.

Aspectos contrastivos: as línguas orais possuem aspectos contrastivos, isto é, as unidades fonológicas do sistema de determinada língua estabelecem-se por oposições contrastivas, ou seja, em pares de palavras, em que a substituição de uma unidade fonológica (uma letra) por outra altera o significado da palavra (por exemplo: jarra e barra). Acontece o mesmo nas línguas de sinais, sendo que em vez de unidade fonológica, muda um pequeno aspecto do sinal.

Evolução e renovação: as línguas orais modificam-se, como no caso das palavras que caem em desuso, outras que são adquiridas, a fim de aumentar o vocabulário e ainda no caso da mudança de significado das palavras. O mesmo acontece nas línguas de sinais, a fim de atender às necessidades da evolução socio-cultural.

Aquisição: a aquisição de qualquer língua oral é natural, desde que haja um ambiente propício desde nascença. Na língua de sinais é análogo, não tendo o surdo que

exercer esforço para aprender uma língua de sinais, ou necessidade de qualquer preparação especial.

Funções da linguagem: as línguas orais podem ser analisadas de acordo com as suas funções. O mesmo acontece com as línguas de sinais. As funções são: a função referencial, a emotiva, a conotativa, a fática, a metalinguística, e a poética.

Processamento: embora usando modalidades de produção e percepção, as línguas orais e de sinais são processadas na mesma área cerebral.

Dupla articulação: tanto as línguas orais quanto as de sinais possuem um número finito de unidades, fonemas para as primeiras e quiremas (configuração de mão, locação e movimento) para as segundas, que não possuem significado quando consideradas isoladamente. Por exemplo, os sons f, v, c, e a, não possuem significado por si só, mas quando combinados, por exemplo, como vaca, cava e faca, adquirem sentidos diferentes.

No que se refere às especificidades das línguas de sinais em geral e da Libras em particular, destaca-se:

Em função de suas características, os sinais podem parecer movimentos aleatórios de mãos e corpo, acompanhados por expressões faciais variadas, ou seja, seriam apenas “gestos”. De acordo com Pereira et al. (2011, p. 18), esta descrição para sinais seria equivalente a descrever uma língua oral como “ruídos” feitos com a boca. Além disso, os gestos são traços das línguas orais, isto é, acompanham as línguas orais e favorecem a comunicação. Os gestos nas línguas orais são considerados traços paralinguísticos ou extralinguísticos, isto é, movimento ou expressão que complementa o que foi dito (como no caso da linguagem corporal) ou mesmo permite que se tenha uma mínima comunicação, contextualizada e quase sempre referente a coisas concretas, como a que ocorre entre pessoas que não falam a mesma língua. Portanto, os sinais não são gestos.

A língua de sinais é tão natural e tão complexa quanto às línguas orais, dispendo de recursos expressivos suficientes para permitir aos seus usuários expressar-se sobre qualquer assunto, em qualquer situação, domínio do conhecimento e esfera de atividade.

As línguas de sinais são línguas de modalidade viso-motora ou espaço-visual ou, ainda, visuo-espacial, pois a informação linguística é produzida pelas mãos e recebida pelos olhos (QUADROS; KARNOPP, 2004).

A comunicação manual é algo inerente ao ser humano e já existia entre os homínídeos pré-históricos, sendo, portanto, natural. Uma língua é artificial, quando é construída por um grupo de indivíduos com um objetivo específico, como o caso do Esperanto, língua criada pelo russo Ludwik Zamenhof em 1887, com o objetivo de

estabelecer uma comunicação internacional fácil. De maneira semelhante, foi criado o Gestuno, com a intenção de ser uma língua de sinais universal e que foi apresentado, pela primeira vez em 1951, no Congresso Mundial da Federação Mundial dos Surdos, mas que não conseguiu aceitação plena entre os surdos, por ser inventada. As línguas de sinais, por comprovação científica, cumprem todas as funções de uma língua natural.

A língua de sinais não é icônica, apesar de alguns sinais serem icônicos, isto é, são parecidos com o que estão representando (o que poderia significar que a língua de sinais não seria arbitrária e resultante de convenção, como as línguas orais, em que não existe uma relação de semelhança entre a palavra e o conceito que representa), não se pode afirmar que a língua de sinais seja icônica, pois apesar da relação direta, quase transparente entre um sinal e o conceito que este representa, as modificações por eles sofridas ao longo do tempo e na combinação com outros sinais resultam em perda de iconicidade, se tornando, portanto, arbitrários.

A Libras é uma língua, com gramática própria e com condições de proporcionar, não apenas a comunicação efetiva entre os surdos, como, também, a expressão de sentimentos; a composição de poesias; a discussão filosófica, enfim, um idioma completo, não se tratando, absolutamente, de um conjunto de gestos, mímica ou de Português sinalizado (reproduzir, utilizando sinais com base nas regras gramaticais da Língua Portuguesa).

As línguas de sinais não são iguais em todo o mundo, isto é, existem diferença entre as línguas de sinais utilizadas em países diferentes. No caso do Brasil, a língua brasileira de sinais é denominada Libras, na Espanha existe a língua espanhola de sinais, nos Estados Unidos, a língua americana de sinais, apesar da diferença na nomenclatura e também nos sinais, todas elas são línguas visuo-espaciais.

A língua de sinais não é subordinada à língua oral majoritária do país apesar de estar ligada a ela de uma certa forma. As línguas de sinais são completamente independentes das línguas orais dos países onde são produzidas. Como exemplo, as línguas de sinais do Brasil e dos Estados Unidos possuem uma raiz comum a língua de sinais francesa, embora o Português e o Inglês não possuam as mesmas raízes, sendo o primeiro um idioma de origem latina e o segundo, anglo-saxão.

Há um impasse literário que diz que a Libras deve ser falada de boca fechada! Que as pessoas ouvintes, que não são fluentes em Libras, costumam misturar as duas línguas na comunicação com surdos e acabam por utilizar os sinais da língua de sinais, mas com a estrutura da Língua Portuguesa. Normalmente, o surdo não compreende essa mistura de

línguas, pois a construção de sentido depende da estrutura e, portanto, da fidelidade à gramática da língua de sinais. Por outro lado, há surdos que movimentam os lábios durante sua fala além de emitirem sons e produzirem movimentos com a boca, em alguns casos movendo a boca como se falasse a palavra em português e, em outros, sem essa coincidência. Até o presente momento, em que se deu esta pesquisa, não foi possível resgatar uma literatura que apresentasse um estudo comprobatório sobre isso. De forma que apesar de ressaltar-se essa questão neste parágrafo, existe ainda um amplo campo de estudo sobre o assunto.

Os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas locações nesse espaço. Entretanto, os movimentos do corpo e da face também desempenham funções. Um sinal pode ser articulado com uma ou duas mãos. No caso de uma mão, a articulação ocorre pela mão dominante; um mesmo sinal pode ser produzido pela mão esquerda ou direita (QUADROS, KARNOPP, 2004).

Com base no exposto sobre língua de sinais, para as atividades desenvolvidas na presente pesquisa e levando-se em conta as facilidades e limitações da língua e da linguagem de crianças de 3 a 4 anos de idade, considera-se, no ensino de língua para esta faixa etária os 5 parâmetros constitutivos da língua: configuração de mão (CM), ponto de articulação (PA) ou localização (L), movimento (M), orientação das mãos (O) e principalmente as expressões não-manuais (ENM) como ações a facilitarem o desenvolvimento das linguagens de orientação espacial e motricidade. Principalmente as expressões não-manuais, pois supõe-se que esta possibilitará ao pesquisador observar com maior clareza o entendimento da criança frente aos significados de palavras já conhecidas e também aprendizado de novas palavras apresentadas, visto que crianças nesta faixa etária tendem a não esconder suas emoções e expressá-las por expressões faciais e também postura corporal.

Este tópico destacou as diferenças das nomenclaturas: surdo, surdo-mudo e deficiente auditivo. De forma geral apresentou uma síntese do histórico de como os surdos, surdos-mudos e deficientes auditivos foram tratados ao longo da história e, como por muito tempo se acreditou que a surdez acarretasse problemas intelectuais e de ajustamento na sociedade, alguns acontecimentos marcantes no percurso histórico da luta pelo reconhecimento da pessoa surda e seus direitos principalmente na forma de educá-los, bem como o surgimento da linguagem de sinais até a consolidação desta linguagem

como Língua oficial em cada país. Tal exposto histórico tem objetivo de elucidar o leitor sobre a segregação do surdo com relação ao mundo dos ouvintes.

Este subtópico abordou algumas das terminologias e nomenclaturas utilizadas neste trabalho, diferenças de entendimento clínico e sociológico entre surdez e deficiência auditiva, elucidou de forma breve como eram vistos os surdos desde a Antiguidade e a evolução dos processos educacionais para surdos no Ocidente, bem como a criação da Língua de Sinais, sua propagação, utilização e primeiros estudos linguísticos e reconhecimento como Língua. Além de ilustrar ao leitor um pouco da luta dos surdos para uso da língua de sinais em sua instrução e também como meio de comunicação e a chegada da língua de sinais no Brasil, sua regulamentação legal, sua estrutura sígnica e componentes linguístico, bem como seus signos e significados que foram utilizados para o desenvolvimento das atividades em Libras com as crianças; traçou ainda comparações e similaridades da Língua de Sinais e a Língua Portuguesa e destacou algumas especificidades da Língua Brasileira de Sinais e outras Línguas de Sinais, tais comparações são importantes para que, desse já, se explicitem parâmetros a serem utilizados na análise da aquisição do idioma materno e também apropriação do segundo idioma, visto que as modalidades linguísticas que compõem cada idioma são diferentes. As considerações descritas neste subtópico não trazem aprofundamento no que diz respeito à educação de surdos (aquisição e uso da língua) e estudos acerca da língua de sinais e suas especificidades, pois esta pesquisa é desenvolvida com crianças ouvintes de 3 a 4 anos que estão se apropriando da língua portuguesa e também de sinais, entretanto ressalta-se a importância da compreensão do contexto em que a língua de sinais foi criada e é utilizada.

2.3. Identidade e Inclusão

Este subtópico aborda a formação da identidade nos sujeitos e da importância da Língua como símbolo identificatório entre e para surdos e ouvintes tanto em âmbitos sociais como educacionais.

O tópico “2.2. O Surdo e a Língua de Sinais”, expôs o oralismo como método de ensino para surdos além de contribuir para perda da identidade do surdo. A identidade é construída em relação ao grupo a que se pertence em oposição a outro, com o qual se estabelece uma relação de caráter negativo. É ainda constituída por diferentes papéis sociais entre os sujeitos envolvidos. Para o surdo a língua de sinais é um dos símbolos de identidade social, possibilita a construção de uma linguagem plena para que ele desenvolva suas capacidades cognitivas, linguísticas, sócio-afetivas além de um meio de interação e depositário de conhecimento cultural. Entretanto, para Santana e Bergamo (2005):

ao tomar a língua como definidora de uma identidade social, ainda que se leve em conta as relações e os conflitos relativos às distintas posições ocupadas por grupos sociais, enfatiza-se o seu caráter instrumental, sua natureza, ou sua significação social, passa a ser creditada às interações sociais às quais está ligada. Para alguns autores a identidade está relacionada tanto aos discursos produzidos quanto à natureza das relações sociais.

Para Maher (2001, p. 116 apud SANTANA, 2019) a identidade é uma construção constantemente feita e refeita que busca tanto determinar especificidades que estabeleçam fronteiras identificatórias entre o próprio sujeito e o outro quanto obter o reconhecimento dos membros do grupo social ao qual faz parte seja nessa relação, no tempo e no espaço, ou seja, com diferentes outros que o sujeito se constitui. É principalmente no uso da linguagem - e não qualquer materialidade linguística (ideológica, social, histórica e até mesmo o próprio sujeito enquanto interpelado pela ideologia), embora ela seja, sempre, da ordem do discurso - que as pessoas constroem e projetam suas identidades é, portanto, interativa e social. Essa reflexão considera não apenas os aspectos da identidade de um sujeito, mas também de toda cultura surda que relacionam a aprendizagem e a cognição ao fator linguístico.

A diferença oficialmente reconhecida é aquela da identidade, da atribuição a um conjunto, uma diferença indiferente à singularidade, à unidade, à não intercambialidade de cada um. Nesta diferença, que geralmente funciona por opção binária, as diferenças singulares são canceladas, e o que conta é a diferença do gênero, indiferente às diferenças

singulares que engloba e que está constitutivamente em contraste, em oposição, com uma outra diferença, como condição mesma da sua identificabilidade.

Todas as relações sociais, culturais são relações entre identidades e diferenças indiferentes à singularidades, logo, são opositivas. De acordo com Bakhtin (2017, p, 18) essa situação propicia o apagamento da alteridade: “na melhor das hipóteses, vigora a tolerância do outro que pertence ao gênero [...] cuja diferença é a da identidade do conjunto a que pertence”.

De um lado há a singularidade de cada um, e de outro lado, as relações de troca entre indivíduos que representam identidades e compõem comunidades diferentes, alcançando-se apenas e até o nível de imparcialidade, da busca pela justiça de tratamentos e oportunidades iguais, mas sempre de maneira não participativa, ou seja, ainda indiferente às singularidades de cada um. Viver e experienciar a partir de sua própria singularidade não significa viver fazê-los por conta própria, mas reconhecer que “é somente de seu próprio lugar único que é possível o reconhecimento da não-indiferença pelo outro [...] e por um outro concreto, também singular”. A ação responsável de cada indivíduo é que exprime a unicidade de ser e sua singularidade no mundo de encontro com a singularidade do outro.

Existem muitas formas de definir identidade e nesta pesquisa, considera-se tanto a de Maher (2001) quanto à de Bakhtin (2017) como aqui destacado. Em nossa sociedade, majoritariamente ouvinte, o surdo construía sua identidade em um mundo no qual se via como diferente das outras pessoas, com o estigma de incapacidade e de deficiência, transitava entre dois mundos e não se sentia parte de nenhum. Conforme Wilcox (1994, apud LEITE, 2004, p. 20), já explicado no tópico “2.2. O Surdo e a Língua de Sinais”, a surdez pode ser explicada sob dois ângulos distintos: patológica, em que é vista como uma doença a ser tratada a fim de adaptar o sujeito ao mundo ouvinte, e sociológica, em que a comunicação se dá de forma diferente à sociedade majoritária devido à adversidades de natureza política, relacional e linguística e, a comunicação é o alicerce da vida do indivíduo em todas as suas manifestações como ser sócio histórico cultural. Ou seja, não fazia parte do mundo ouvinte, porque não sabia oralizar bem, e também não participava de um mundo surdo, porque era proibido de usar a língua de sinais, este processo foi denominado pelo estudioso Carlos Skliar (1998) como identidade flutuante. Para Perlin (1998, p. 52), a identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento. A construção da identidade depende de modelos e da forma como o outro enxerga o sujeito e como este

se vê e se constitui através do outro, isto é a alteridade (BAKHTIN, 2000b, p. 150).
Identidade surda: constitui-se no interior da cultura surda.

A identidade surda está em situação de dependência de outros surdos e essa influência demonstra e reflete características particulares em seu desenvolvimento desde níveis biológico e psicológico a níveis linguístico e social; é ainda multifacetada, fragmentada, em constante mudança e construção; jamais se encontra uma identidade mestra ou definida. Assim, é de fundamental importância defender a cultura surda porque é dentro dela que se constrói a identidade surda e Strobel (2008, p.17) acrescenta:

[...] Partindo do suposto que cultura é a herança que o grupo cultural transmite a seus membros através de aprendizagem e de convivência, percebe-se que cada geração e sujeito também contribuem para ampliá-la e modificá-la.

No sentido aqui abordado, cultura é a forma global de vida ou a experiência vivida de um grupo social, “é definida como um campo de forças subjetivas que se expressa através da linguagem, dos juízos de valor, da arte, das motivações etc., gerando a ordem do grupo, com seus códigos próprios” (SÁ, 2006, p. 110).

A cultura surda não é simplesmente determinada pelo que os surdos fazem juntos e de que maneira distinta fazem isso, ao contrário, a cultura dos surdos é entendida como um campo de lutas entre diferentes grupos sociais, em torno da significação do que sejam surdez e os surdos no contexto social global. E vai além desse aspecto, pois a cultura dos surdos é determinada pela experiência de vida; assim como a identidade ela também é multifacetada e com características especificamente visuais. Desta forma a organização do pensamento e a manifestação da linguagem são de outra ordem, podendo ser ininteligíveis aos ouvintes (QUADROS, 2002).

Apesar da luta constante da comunidade surda pelo respeito e aceitação como grupo cultural distinto e falante de um idioma próprio, ainda há dificuldades da inclusão. Há que se considerar, por exemplo, que a maioria das crianças surdas (mais de 90%, de acordo com IBGE, censo de 2010) possui pais ouvintes, o que causa maiores dificuldades na construção das identidades, pois os modelos não estão dentro de casa e a dificuldade de comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos causa, às vezes, problemas de ordem social e cognitiva. Esses problemas poderiam ser minimizados se houvesse, por parte dos familiares ouvintes, disposição em assumir formas de comunicação e intervenção que considerem mais as particularidades da surdez do que as dificuldades inerentes à ausência de audição. Partindo disso, é fundamental que instituições escolares, os pais, enfim, todos que estão perto da criança surda, preocupem-se em entender o modo pelo qual ela se

comunica, para que as trocas possam existir de forma satisfatória para ambas as partes. Assim, em função da existência de barreiras na comunicação entre o mundo surdo e o mundo ouvinte, existem dificuldades para o desenvolvimento cultural.

Na década de 1980 teve início um movimento mundial liderado pelas comunidades surdas de diferentes países e por pesquisadores da área da educação de surdos, reivindicando a implantação de políticas educacionais que garantissem o direito das pessoas surdas à educação bilíngue, com a língua de sinais como língua materna e o idioma oral em sua modalidade escrita como segunda língua. Esta educação pressupõe o desenvolvimento de práticas, processos educacionais e implantação de um currículo escolar que considerem os aspectos identitários e culturais dos surdos. Dentro deste modelo e na referida época, a proposta era que as unidades escolares deveriam assegurar que adultos surdos fossem os interlocutores para a imersão das crianças na língua por possuírem domínio das diferentes linguagens constitutivas, podendo, desse modo, interferir, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação fundadas nas relações com a linguagem. Além desses interlocutores, deveria ser assegurada a convivência entre colegas surdos no interior da sala de aula e da escola para que os alunos surdos dialogassem livremente em Libras, pois conforme Góes e Tartuci (2002), uma criança usuária de outra língua, isolada no contexto educacional, torna-se marginal aos processos de socialização e de aprendizagem. A centralidade desta proposta educacional é atribuída à língua de sinais como material semiótico responsável por permitir a constituição de seus usuários como surdos e sua participação em todas as esferas de atividade humana.

Atualmente, por meio de políticas públicas, as agências governamentais e os especialistas recomendam a inclusão como a principal estratégia educacional para as pessoas com deficiência, ou melhor dizendo, necessidades educacionais especiais (Nee's). O acesso restrito à determinados ambientes sociais que tenham falantes da Libras prende a criança à blocos de tempos momentâneos, ou seja, do aqui e do agora com quem pode comunicar-se livremente em seu idioma natural, a língua de sinais, diminuindo suas potencialidades linguísticas de comunicação e conseqüentemente de abstração. Um desses ambientes é a escola que é diretamente responsável pela aprendizagem de conteúdos sociais importante no desenvolvimento intelectual da individuo bem como desenvolvimento e potencialização de suas linguagens. O quadro que se apresenta atualmente sobre a educação escolar dos surdos peca no sentido linguístico. Muitos professores de surdos não conhecem a língua de sinais e por isso as estratégias de ensino-aprendizagem ficam prejudicadas. Então, é importante pensar nas atuais propostas de

educação para os surdos e por extensão, nas políticas de inclusão dos surdos na rede regular de ensino, tanto básico quanto superior, tema alvo de preocupação aos educadores.

A primeira política pública para a educação dos surdos em nosso país pode ser considerada a Decisão Imperial de 26 de setembro de 1857, quando o governo de D. Pedro II criou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação do Surdo (INES), que adotava a língua de sinais para educação de surdos.

Essa escola foi fundada por Ernest Huet – professor surdo francês que chegou ao Brasil com o objetivo de aqui iniciar a educação dos surdos. Porém, seguindo a tendência determinada pelo Congresso de Milão de 1880, em 1911, o INES estabeleceu o oralismo como método de educação dos surdos. Atualmente, a filosofia educacional adotada pelo INES é o bilinguismo.

As atuais determinações constitucionais prevêm organização especial de currículos, desenvolvimento de métodos técnicas e recursos educacionais, além de professores especializados e capacitados. Em particular a questão da surdez; trata-se de promover a adequação das ações educacionais à realidade linguística dos surdos que tem ou deveria ter a língua de sinais como primeira língua. Isso implica na necessidade de uma educação bilíngue, em escolas inclusivas ou especializadas, com aulas em língua de sinais. Tais ações estão respaldadas, além da Constituição e entre outras, na Lei de Libras nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que oficializou a Língua Brasileira de Sinais – Libras. A partir dessa lei, não mais se escreve a palavra Libras com todas as letras maiúsculas como se fazia anteriormente, quando ela representava uma sigla: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Nela estão estabelecidas as condições que caracterizam uma escola inclusiva para surdos:

Art. 1º: É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Desde a década de noventa a inclusão escolar de alunos portadores de deficiência vem sendo discutida e apresentada como um grande desafio para a educação brasileira. As atuais políticas nacionais de inclusão escolar estão baseadas na Lei nº 9.394 de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil, esta define Educação Especial como modalidade escolar para educandos “portadores de necessidades especiais”, preferencialmente na rede regular de ensino (capítulo V, artigo 58):

Art. 4º - III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. [...]

Art. 58: Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. [...]

Parágrafo Único: O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Conforme a Lei nº 9.394, a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar integrante da educação geral direcionada a indivíduos com necessidades especiais (altas habilidades, condutas típicas, deficiência física motora, visual, auditiva, mental, bem como condições de vida material precária), oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos que por possuírem necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas e adaptadas para que possam apropriar-se dos conhecimentos oferecidos pela escola. As diferenças ocorrem em função de altas habilidades, condutas típicas, deficiência física motora, visual, auditiva, mental, bem como condições de vida material precária (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p. 31).

Existe um equívoco muito grande neste sentido, pois as pessoas consideram que a escola que não é especial, é a escola regular. A escola é regular quando oferece o ensino seriado, isto é, todos (ou alguns) anos referentes à Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). Existem escolas especiais que são regulares, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), especializado na educação de surdos oferecendo ensino regular desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. A modalidade de educação que se opõe ao ensino regular é o ensino supletivo, que se caracteriza por não ser seriado e sim concretizado por meio de componentes curriculares ou disciplinas isoladas.

Assim, a educação de pessoas com deficiência pode ser realizada no Brasil em escolas regulares especiais, escolas comuns, escolas supletivas comuns, escolas supletivas especializadas ou, como se pretende atualmente, em escolas inclusivas. Para compreender esta caminhada, iniciou-se este pela caracterização da inclusão como princípio da Educação Especial. Para isso, apresenta-se, primeiramente, os princípios de Normalização e de Integração, onde teve origem a inclusão.

O princípio de Normalização surgiu na Dinamarca, com uma lei de 1959 que estabelecia: “É necessário criar condições de vida para a pessoa retardada mental semelhantes, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive”.

O espírito da lei se referia a criar condições normais da sociedade e não do indivíduo. Porém, a partir de diferentes interpretações, a maioria equivocadas, passou-se a considerar que o princípio da normalização se aplicava à pessoa com deficiência e, assim, a Educação Especial buscava tornar a criança especial o mais normal possível. No caso específico da surdez, isso significava que o surdo deveria aprender a falar e, assim, o oralismo passou a ser a principal metodologia de trabalho para com os surdos.

Apesar dessas interpretações equivocadas, o princípio da normalização foi muito importante para o desenvolvimento da Educação Especial. Novos estudos, realizados a partir do princípio da Normalização, foram surgindo, fazendo com que as pessoas com deficiência, naquela época, chamadas de excepcionais, fossem enxergadas com direitos e deveres iguais, passando a “exigir” as mesmas condições de vida dos demais seres humanos.

Na década de 1970, passou-se a falar em Integração como um novo princípio, o que foi questionado pelos estudiosos. Para eles, Normalização era o objetivo e a Integração era o processo, ou seja, era como se poderia alcançar a Normalização. As crianças especiais passaram, a partir da proposta de Integração, a frequentar, senão classes comuns, pelo menos classes especiais em escolas comuns, embora, na maioria das vezes, com horários de entrada e de saída diferentes dos demais alunos.

As classes especiais não ofereciam escolarização regular e era comum que estudantes, particularmente os surdos, passassem anos em uma classe especial e quando deixavam a escola, depois de mais de dez anos de estudo, não recebiam nenhum certificado, pois não se sabia qual “série” haviam concluído. Para se determinar o nível de escolaridade do aluno surdo, era preciso submetê-lo a um exame classificatório realizado pelas Secretarias Estaduais, o que nem sempre acontecia. Quando isto acontecia, o surdo educado segundo o oralismo e sem acesso a tratamentos fonoaudiológicos e a uma prótese adequada, dificilmente conseguia certificação além dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A situação era tão desanimadora que se dizia que uma criança surda entrava na educação pela porta da classe especial e nunca mais saía.

Entretanto, a prática da Integração, com todas as suas dificuldades e problemas, foi importante para fazer surgir novos estudos e pesquisas no campo da Educação Especial, tanto nos aspectos administrativos, quanto nos que se referem aos processos de ensino e de aprendizagem. Foi desses estudos e pesquisas que originou o princípio da Inclusão, ou a proposta da escola inclusiva que a sociedade está vivenciando atualmente.

De maneira bastante ampla, pode-se dizer que quando se trata de inclusão, o que se preconiza é que a sociedade, de maneira geral, e a escola, de maneira particular,

necessitam se modificar para receber a criança especial em seu meio. No que se refere à surdez: garantia de currículo adaptado; critério diferenciado para a correção de provas discursivas e de Língua Portuguesa; conhecimento de Libras para uma comunicação funcional por parte dos professores e a presença do intérprete de Libras.

Um outro documento oficial brasileiro que cabe ser aqui destacado é a Constituição Brasileira de 1988, considerada uma das mais avançadas no que se refere aos Direitos Humanos, e pode ser considerada um instrumento eficaz na contemplação de especificidades referentes a gênero, raça, cor, idade e deficiência, com o estabelecimento de garantias de direitos específicos e diferenciados. Dentre seus artigos destaca-se:

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]

Art. 208: III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo.

V – Acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Com o movimento mundial que busca educação de qualidade para todos destaca-se ainda a Declaração de Salamanca. O documento defende o princípio da inclusão através do reconhecimento das necessidades de uma escola para todos, que celebra as diferenças, apoia as aprendizagens e responde as necessidades individuais. A Declaração de Salamanca possui algumas linhas de ações específicas que busca reconhecer as diferenças, entre elas, a educação de surdos que devem ter um atendimento específico:

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da língua de sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem dos sinais do seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns” (Declaração de Salamanca, 1994. Linha de Ação Declaração, capítulo II, artigo 21).

Embora a Declaração de Salamanca considere a questão de língua, aspecto mais peculiar na educação dos surdos, ainda assim, a língua é apenas mencionada através de recomendações e não a viabilização e inserção de um ensino que tenha a língua de sinais como alicerce.

São diversos os documentos internacionais e também nacionais¹⁰ que defendem e/ou tentam dar voz ao surdo como um grupo/comunidade, entretanto ainda separado dos ouvintes.

A língua [de sinais – Libras] passa a ser vista, então, como o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais. Os discursos de uma determinada língua serão organizados e, também, determinados pela língua utilizada como a língua de instrução. Ao expressar um pensamento em língua de sinais, o discurso utiliza uma dimensão visual, espacial, corpórea e extracorpórea que não é captada por uma língua oral-auditiva (QUADROS, 2011, p. 35).

Além da diferença de concepções sobre a surdez, a diferença linguística tem gerado condições de exclusão e discriminação, colocando os surdos à margem do mundo social, político, econômico, educacional e cultural. Tal exclusão impede os surdos de exercerem sua cidadania e os impõe as determinações dos ouvintes sobre questões educacionais e sobre sua integração no mercado de trabalho, nunca considerando o crescimento e autorrealização da pessoa surda nas dimensões morais, intelectuais e espirituais. A surdez ainda está associada à experiência de falta, à deficiência. Em termos semântico linguísticos, a própria ideia de deficiência denota uma desvantagem que o indivíduo deve suportar e nesse sentido o surdo deve suportar uma desvantagem na sua relação com o mundo circundante, ou seja, com o mundo ouvinte. Skliar salienta a importância de se “optar pelo caminho em que a surdez é vista como uma diferença política e uma experiência visual e, assim, pensa-se as identidades surdas a partir do conceito de diferença, e não de deficiência “(...) A surdez como diferença nega uma atribuição puramente externa do ser surdo a uma característica marcante, como, por exemplo, não ouvir” (SKLIAR, 2000, p. 20). A surdez deve ser percebida e aceita como diferença do indivíduo surdo e deve ser compreendido mais claramente em suas angústias, expectativas e demandas individuais e sociais. As barreiras comunicativas criam uma incompreensão das estruturas mentais do surdo embora se saiba que a pessoa surda é capaz de ter um desenvolvimento cognitivo compatível e aprender habilidades como qualquer ouvinte. A ênfase não deve ser dada à falta/deficiência da audição, mas à dimensão linguística e cultural, ou seja, na diferença, porque nela se baseia a essência psicossocial da surdez. O surdo não é diferente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicológicas e culturais diferentes das dos ouvintes,

¹⁰ Alguns documentos e leis sobre Libras e o ensino para surdos: Lei nº 7.853 de 1989, Lei nº 10.172/01 – Plano Nacional de Educação, Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva – PNEE 2008, Decreto Federal nº 5.626 de 2005; Decreto nº 6.949 de 2009 e Lei nº 13.146 de 2015.

baseadas na experiência visual que envolve uma diferença na questão de significado ou de formas de ser surdo e formas de ser ouvinte. Tais diferenças e singularidades o tornam único numa relação com o outro que, por sua vez, ouvinte, o constitui desta forma, sem o outro, não haveria esta forma de caracterizá-lo pertencente ou não a uma ou outra categoria, atribuindo-lhe mesmo que sem querer características distintivas.

O ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento, que ocorre a partir de situações propícias de aprendizagem tanto em ambiente escolar como fora dele. Marta Kohl exemplifica isso da seguinte maneira: “Uma criança normal que crescesse em um ambiente exclusivamente formado por surdos-mudos não desenvolveria a linguagem oral, mesmo que tivesse todos os requisitos inatos necessários para isso. Fenômeno semelhante ocorre com os vários casos das chamadas “crianças selvagens”, que são crianças encontradas em isolamento, sem contato com outros seres humanos. Mesmo em idade superior à idade normal para a aquisição da linguagem, não havia aprendido a falar. O desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado” (KOHL, 1997, p. 57). O outro social tem papel importante no desenvolvimento do indivíduo e a aprendizagem liga o desenvolvimento à relação com o ambiente sócio-cultural, pois o desenvolvimento não segue o fator biológico natural, mas está relacionado intimamente com as formas sócio-históricas que a criança está exposta. A aprendizagem da criança passa por um momento intersíquico, através das relações da criança com as pessoas no ambiente que vive. Tal observação é válida para todos os sujeitos humanos portadores de suas singularidades que vivem com e de encontro à outras singularidades.

Este tópico abordou de forma breve as diferenças interpretativas, linguísticas e semânticas acerca da identidade e também da surdez, trazendo algumas reflexões com base na literatura, em pesquisadores e documentos oficiais nacionais e internacionais. E, a partir destas reflexões, busca-se elucidar ao leitor a importância da compreensão das diferenças e singularidades de cada um no convívio e na vivência de uns com os outros; os sujeitos e “seus grupos” são constituídos sempre em relação à outros sujeitos e grupos, logo, faz-se importante compreender esse movimento social e cultural acerca dos usuários da Libras para que ouvintes também se valorizem este idioma. Os apontamentos deste tópico visam ainda contribuir e relacionar-se com as áreas da Linguística, Educação Infantil e Educação Especial que desenvolvem pesquisas sobre os temas e lutam pela criação de políticas públicas que posteriormente são incorporadas à legislação a fim de contribuir com as esferas social, cultural e históricas para que interpretações de

segregação e separatismos sejam reduzidos com o tempo, que o idioma surdo seja reconhecido e valorizado e que a sociedade majoritariamente ouvinte inclua de fato os surdos, não apenas concedendo-lhe a educação legalmente garantida, mas sim, a inclusão social no diálogo, na comunicação diária e, com ancoragem sobre estes apontamentos e buscando a valorização do idioma surdo pelo ouvinte, nesta pesquisa, faz-se uso da Libras como recurso metodológico mediador na Educação Infantil

2.4. O ensino da segunda língua

A língua materna é considerada a primeira língua que uma criança adquire quando pequena, aprende por meio da convivência com as pessoas ao redor e aos poucos apropria-se do idioma. A segunda língua é o idioma acrescido à língua materna, ou seja, que por meio da língua materna, o sujeito apropria-se. Este tópico aborda um pouco da historicidade do ensino da segunda língua e também o ensino da segunda língua na Educação Infantil.

Sobre o ensino da segunda língua, há vários modelos conhecidos atualmente, por exemplo, no modelo de Tyler (1949 apud NUNAN, 1988), Stenhouse, Wheller (1967 apud NUNAN, 1988), Kerr (1968 apud NUNAN, 1988), Clark (1985 apud NUNAN, 1988), Richard (1984 apud NUNAN, 1988), Nunan (1985), Prabhu (1987), Krashen (1988), Almeida Filho (2012).

Para Tyler, o ideal no ensino do segundo idioma é que haja uma série de estágios sequenciais para um desenvolvimento sistemático do currículo: que objetivos educacionais a escola busca atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas para atingir esses propósitos? Como essas experiências podem ser organizadas de forma eficaz? Como determinar se os propósitos estão sendo alcançados. De forma geral, para este autor, o aluno é considerado uma matéria-prima bruta que se transforma num produto final, por meio de uma avaliação que valida seus conhecimentos como forma de “controle de qualidade”, o processo de ensino-aprendizagem é similar a um processo de produção.

Stenhouse apresenta um modelo de ensino de línguas centrado no assunto de forma que o planejamento, o estudo empírico e a justificativa do que se ensina estão relacionadas, os professores têm papel investigativo no processo de ensino-aprendizagem. Wheller apresenta um modelo cíclico e integrado entre: objetivos, experiências de avaliação, conhecimento e aprendizagem escolar. Kerr, faz sua contribuição com planejamento de forma linear com interação, se, modifica-se algum elemento do planejamento, está mudança se refletirá em outros lugares. No modelo de Clark, o planejamento é renovado, de forma que o professor consegue sempre renová-lo de acordo com a realidade de sua classe e a avaliação é feita de forma processual, há a preocupação e também análise das necessidades que definem os objetivos, o conteúdo, a metodologia e a avaliação a serem aplicadas. Diferente de Wheller, Richard, estudioso contemporâneo de Kerr e Nunan, também faz sua proposta de um modelo cíclico, entretanto neste modelo, a análise das necessidades está centrada no aluno e a partir disso,

são estabelecidos os objetivos, conteúdos e metodologias, não se deixando de lado a linguagem como base para metodologia e o foco nos processos instrucionais. Já Nunan apresenta um planejamento cíclico em que na análise das necessidades dos alunos, identificação da meta são bases para o estabelecimentos dos objetivos e desenvolvimentos dos materiais e atividades de aprendizagem, o modo de aprendizagem e o ambiente também são levados em consideração, sobre as atividades, é por meio de tarefas “que envolvem os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo” (NUNAN, 1989) e o foco principal destas tarefas é o significado e não a forma.

Prabhu defende o planejamento baseado em tarefa pedagógicas "uma atividade que requer uma resposta a ser dada pelos alunos, a partir de uma informação previamente fornecida por meio de algum processo de pensamento e que permite aos professores controlar e regular esse processo" (PRABHU, 1987, p.24).

Almeida Filho (1993; 1997) defende o planejamento comunicativo cíclico e evolutivo, de forma que o conteúdo se aprofunda nos elementos conforme se avançam os estudos, um dos objetivos das correções está no sentido e não na forma, conforme se vai caminhando com os estudos aprofundam-se mais seus elementos. Em sua proposta de planejamento recomenda a mescla de tarefas, jogos e gramática, por exemplo, de forma que os alunos tenham a chance de se conectarem e conectarem-se ao idioma.

Diversos autores mostram a relevância do ensino com foco no conteúdo e não na forma, por exemplo. Eskey (1992, p. 12) relata que “as pessoas não aprendem primeiro uma língua para depois usá-la, mas aprendem a língua ao usá-la”. Ao se abordar um ensino com conteúdo temáticos, trazendo elementos socioculturais, da realidade da língua, em que “os falantes não iniciam um diálogo com uma lista de itens ou funções que eles queiram produzir, mas com um assunto que a eles interessa ou sobre o qual queiram saber mais” (ESKEY, 1992, p. 15). Em um planejamento de aula Sarmiento (2004, p.17) defende “que incluir aspectos culturais nos planos de aula, preparando-os com antecedência, seja fundamental para garantir que os aspectos de sensibilização cultural terão lugar na sala de aula.”; a autora recomenda ainda que ao trazer a cultura do idioma a ser ensinado em sala de aula seja feito de forma contextualizada ao longo do curso e não em tópicos dispersos, de forma a considerar a língua e a linguagem como um fato e um fator social, propriamente dito, e não algo isolado de seu próprio uso. Dueñas (2004) mostra que com o planejamento temático a aprendizagem de uma língua se torna mais abrangente quando o professor é capaz de fornecer aos alunos diferentes realidades mundiais, culturais, para que os alunos tenham diversidade linguística e compreensão da linguagem; Sarmiento (2004) reforça e

nos alerta para o cuidado de que essa inserção sobre a cultura por parte do professor não seja “limitada a palestras e ou experiências pessoais”.

No aspecto da didática do ensino para o ensino da segunda língua, o linguista americano Stephen Krashen (1983) e Tracy Terrell (1983) idealizadores do Método Natural, baseia-se em cinco hipóteses para definir o processo de aprendizagem do idioma adicional, são eles: a hipótese da aquisição e a aprendizagem da segunda língua; a hipótese do monitor; a hipótese da ordem natural; a hipótese do *input* ou insumo e a hipótese do *affective filter* ou filtro afetivo (KRASHEN, 1985 apud LIMA, 2011). Nesta pesquisa, concorda-se com a hipótese da aquisição de Krashen até o ponto em que a nova língua é adquirida e absorvida pela criança sem a adoção de regras explícitas de uso do idioma e como se estivesse adquirindo sua língua materna, isso se dá devido à faixa etária do público desta pesquisa ainda ser não alfabetizado e desconhecer as regras gramaticais, inclusive de sua língua materna. Considera-se importante a hipótese do filtro afetivo:

que trata do desenvolvimento das habilidades funcionais de forma natural, intuitiva, nos ambientes de interação humana, logo, defende também a hipótese do *affective filter*, que são fatores de ordem psicológico-afetiva que podem causar impacto sobre a aprendizagem, sendo outro aspecto importante na aquisição de línguas. O aspecto afetivo é muito importante nessa faixa etária, as crianças são superiores aos adultos na aprendizagem, pois a mesma se dá de forma lúdica e elas não têm medo de cometer enganos, desde que se sintam confortáveis com o meio social e motivadas em aprender. Isto certamente resultará na naturalidade da aquisição da segunda língua (KRASHEN, 1983 apud GOMES, 2013, p. 15).

Ainda sobre a proposta de Krashen e Terrell (1983), a proposta metodológica deste trabalho apoia-se ainda nas hipóteses do *input* que o Método Natural descreve, que é fornecer um insumo compreensível em que a relação entre a exposição do aprendiz à língua e a aquisição propriamente dita) onde o significado é mais importante do que a forma e a comunicação é a função primordial da língua, evitando-se assim situações de ansiedade e oferecendo aos alunos mensagens que realmente querem ouvir. O Método Natural não visa forçar a produção desde o início do aprendizado do segundo idioma mas sim, permitir situações para que os alunos façam uso deste e os utilize quando estiverem prontos. Deve-se reconhecer ainda que a melhoria na aquisição do segundo idioma provém de subsídios comunicativos fornecidos pelos professores e demais mediadores, ao invés de corrigi-los incisivamente.

No Método Natural há ainda a diferenciação entre aquisição e aprendizagem. Na aquisição é como se o aprendiz estivesse em contato com outra cultura e língua e estando geograficamente na região onde a língua é falada como língua nativa (LIMA 2011), ou seja, imerso num ambiente em que se fala apenas o idioma que se deseja aprender. Lima (2011, p.65) acrescenta ainda que:

Já o processo de aprendizagem é considerado um processo guiado e orientado, assemelhando-se a um aprendiz em uma sala de aula aprendendo o uso formal de um idioma. É caracterizado pelo uso consciente da língua, apoiado pelo aprendizado de regras e estruturas acerca do funcionamento do idioma.

Em outras palavras a aquisição está para ‘usar’ a língua assim como a aprendizagem está para ‘saber’ as regras funcionais da língua.

De forma breve e bastante espaçada, este tópico trouxe diversos autores, pesquisadores e estudiosos do ensino da segunda língua e, com o passar o tempo, pode-se perceber que a preocupação no ensino do idioma adicional deixou de ser centrada no conteúdo e na forma para preocupar-se com o uso da língua e seus significados na língua alvo, outra questão é que antes os idiomas eram ensinados com centro em um currículo e/ou livro com base em um determinado modelo, as necessidades do aluno e a prática docente era “ignoradas” e deveriam se adequar ao modelo escolhido pela instituição escolar. Atualmente, recomenda-se o foco no aluno e em suas necessidades e o professor tem função de mediador do conhecimento, deve proporcionar ambientes comunicacionais aos alunos e sempre ter seus objetivos claros para preparar e conduzir uma aula. A realidade e objetivos do aluno também devem ser levados em consideração pelo professor, não há mais um único método que coloque tudo isso em uma caixa e forneça um curso pronto que garantirá a aquisição e aprendizado da segunda língua; sobre considerar a realidade sócio-histórica e cultural do aluno, não significa considerar a localização da escola, se periférica ou central, pública ou privada, isso seria superficial e apenas um “rótulo” conforme suas condições sociais, deve-se levar em consideração suas necessidades, dificuldades e facilidades, de aprendizado seja por meio do uso de algum método que possa facilitar o aprendizado. Para isso é importante que o professor conheça os modelos, métodos e metodologias para com essas ferramentas tenha diversas possibilidades para desenvolver sua prática da melhor forma possível, ou seja, o professor precisa estar munido de uma formação reflexiva.

Este projeto de pesquisa visa o ensino da Libras para ouvintes para que desde a mais tenra idade, as crianças e famílias possam ter um primeiro contato com o mundo surdo e seu idioma. Assim, se ao longo de seu desenvolvimento escolar, encontrar e/ou conhecer

alguma criança surda, esta poderá estabelecer um contato inicial por meio da identificação com o idioma materno (da criança surda) estabelecendo-se um convívio social a contribuir com a inclusão e respeito ao diferente. Compreende-se que as crianças entre 3 e 4 anos não obterão a fluência na Libras com apenas o ensino de poucas palavras no segundo idioma e em apenas 1 ano letivo com 1 proposta de atividade semanal, as crianças ainda estão se apropriando do idioma materno idioma materno, o Português oralizado pela imersão no idioma, ou seja, todos ao seu redor falam esta língua; ressalta-se também que as propostas de atividades em Libras contemplam os níveis básicos do idioma, logo, a análise dos dados, a ser tratada no Capítulo 3 – Dados e análises, não contemplará o domínio na língua, visto que as atividades desenvolvidas não objetivavam o ensino da segunda língua mas sim, por meio do idioma de sinais, aprimorar as linguagens pertencentes à faixa etária das crianças e proporcionar um primeiro contato com um outro mundo singular que também a constitui. Em concordância com o Método Natural de Krashen (1983), almeja-se proporcionar às crianças o *input* (RICHARDS; RODGERS, 2014) no idioma através de intervenções em momentos com a Libras, respeitando-se as linguagens e limitações de cada criança:

De acordo com Signori, Gattolin e Miotello (2007) *apud* Krashen (1983) há duas maneiras de se processar uma língua: por aquisição ou por aprendizagem. A primeira e mais importante maneira, é aquela em que o aluno vive o conhecimento de forma natural – inclusive como se fosse sua primeira língua – a partir de brincadeiras e atividades lúdicas. Essa evidência fica clara quando se observa o fato de existirem um grande número de falantes competentes em língua sem nunca terem aprendido uma regra ou de modo contrário, alunos que passam anos fazendo cursinho e aprendendo regras e teoria e que não conseguem se comunicar – esse é o processo da aprendizagem citado por Krashen no qual o aluno se concentra na forma em um processo racional e consciente, típico das salas de aula que muitas vezes gera ansiedade limitando o aluno ao contexto teórico. (KRASHEN, 1983a *pub* GOMES, 2013, p. 15).

Há ainda que se considerar que a proposta metodológica desenvolvida neste trabalho ancora-se apenas em três das hipóteses de Krashen e Terrel (1983), a aquisição, o *input* e o *affective filter* do Método Natural. Os proponentes deste método acreditam que os aprendizes de uma segunda língua devem construir seu conhecimento através de processamento de enunciados de linguagem levemente além de suas habilidades, como se subissem degraus de uma escada (Aquisição), além da exposição do aprendiz à língua (*input*) e os elementos emocionais que interferem positiva ou negativamente no ensino-aprendizado do idioma (*affective filter*). A aquisição do Método Natural nos faz lembrar à uma das teorias e contribuições de Vygotsky (1984) sobre a da psicologia educacional (Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal - diferença entre

o que as crianças resolvem independentemente e o que conseguem resolver com a ajuda de uma pessoa mais experiente) dentro da psicologia educacional. Desta forma, os vídeos em Libras ancoram-se e baseiam-se nestas duas teorias, ou parte delas, para propor uma metodologia dentro de um ensino lúdico, com base numa comunicação criativa e do estreitamento das relações com a criação do vínculo afetivo entre professor, pais/responsáveis e alunos através de insumos por meio dos vídeos em Libras. Ressalta-se que, por mais que os sinais em Libras escolhidos para as atividades nesta proposta metodológica, estejam um pouco acima do nível da criança, respeitou-se suas limitações e também movimentos, ou seja, não foram realizados sinais complexos além da atual fase de desenvolvimento das crianças. Ainda sobre os vídeos, suas aplicações requerem a mediação consciente e intencional para que a criança aprenda mediante sob seu próprio tempo as questões da forma (movimento e disposição das mãos, braços, cabeça, expressão facial e corporal) respeitando-se a ordem natural da aquisição da segunda língua, semelhante à primeira. Esta mediação intencional não é apenas por parte do desenvolvimento do pai/responsável com a criança, mas também da forma como a pesquisadora gravou os vídeos com linguagem acessível, escolhas lexicais pertinentes ao diálogo com uma criança de 3 a 4 anos, fala pausada e calma, expressão facial leve e alegre tentando sempre manter um diálogo durante os vídeos.

2.5. As linguagens e competências linguísticas na Educação Infantil

Este capítulo traz algumas referências sobre como os documentos oficiais abordam as linguagens e competências linguísticas na Educação Infantil e as relaciona com outras habilidades desta faixa etária e próximos ciclos e fases escolares. Para tanto analisou-se: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular.

Como exposto no tópico 2.1. “A Educação Infantil no Brasil e no Mundo”, sabe-se que esta trilhou um caminho de lutas para vencer o caráter assistencialista ao longo da história. No Brasil não foi diferente, foram anos até ser incluída na Constituição Federal de 1988 como parte integrante do sistema educacional básico que deveria ser oferecido gratuitamente pelo governo. Esta etapa escolar recebeu maior amparo em 1996 através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, tendo a criança direito ao acesso escola:

Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] Inciso II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

Art. 29º -A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

As instituições de ensino infantil devem ter ainda seu próprio regimento, seu próprio Plano Político Pedagógico, seus objetivos e conteúdos norteados e amparados nos documentos oficiais brasileiros.

Antes de prosseguir com as linguagens e competências linguísticas trazidas pelos documentos oficiais brasileiros, explicita-se que, neste trabalho, as crianças são consideradas

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

A criança é então um sujeito que possui suas próprias necessidades e deve ter seus direitos assegurados tanto pelas legislações quanto pelas instituições de educação infantil e educadores de qualidade. Dessa forma, é necessário que a escola “saiba escutar e valorizar as várias linguagens que a criança possui. São exemplos dela, a oralidade,

desenho, artes plásticas, música, teatro, artes, brincadeiras, jogos, a imaginação, a linguagem matemática e das ciências naturais [...]” (HERMANN, 2020)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI é um guia, publicado em 1998, e contém 3 volumes; este documento aponta metas de qualidade a serem alcançadas nos âmbitos de Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo; no segundo âmbito contempla os eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações de: Identidade e Autonomia e Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Este documento representou um avanço para a época na qual foi publicado e era mais voltado como uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem e não tinham a criança e sua identidade como foco principal. O RCNEI contém termos como “conteúdo” e “disciplina” a serem desenvolvidos pelo docente na Educação Infantil; este termo se refere a um conjunto de normas de conduta estabelecidas para manter a ordem e um desenvolvimento normal de determinadas atividades; outro significado para o termo consiste em ordem conveniente a um funcionamento regular, submissão, subordinação a regulamento superior – manter a disciplina equivale, nesta acepção, a seguir o regulamento, adequar-se a uma hierarquia; outro significado para disciplina é a de matéria escolar; também é possível entender disciplina como um tipo de saber específico, com objeto determinado, conhecimentos e saberes relativos a este objeto e métodos próprios (PROUST, 1993 apud LOPES, 2012). Ao se explicitar as referências às “linguagens” que este documento traz, não implica que esta pesquisa está pautada, seja no conteudismo ou sequer na disciplina como forma de controle proveniente de ordem superior à instituição, entende-se aqui como componentes do saber e conhecimento infantil a ser construído em prol da criança e não de forma a moldá-la às regras sociais pré-estabelecidas pela sociedade. A criança é um sujeito ativo em seu próprio desenvolvimento, se constitui e é construída pelo mundo, de forma que a escola não pode impor-lhe normas de conduta e saberes e sim, apresentar-lhe para que esta, de forma crítica e conforme seu amadurecimento faça suas escolhas. O RCNEI é um documento oficial brasileiro importante que orienta a Educação Infantil, esta ressalva foi feita apenas, para esclarecer as intenções desta pesquisa.

No volume 1 do RCNEI, o conceito de linguagens aparece relacionado nos tópicos: crianças, educar, brincar, interação, aprendizagem significativa e conceitos prévios. “No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses

originais sobre aquilo que buscam desvendar” (BRASIL, 1998, p. 18). Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em uma cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação feito por meio da mediação de professores, livros, brinquedos e brincadeiras, etc.

As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma (BRASIL, 1998, p. 23)

Outra linguagem que este documento nos apresenta é o brincar, que está ainda relacionado às linguagens orais e gestuais, desenvolvendo e aprimorando, ao mesmo tempo, várias linguagens na criança:

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar (BRASIL, 1998, p. 28)

O brincar não é algo que deva ser feito a esmo ou ao acaso para que as crianças desenvolvam as potencialidades desta linguagem, a intervenção e a mediação do professor são necessárias para que, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades e também as de mesma idade, pois nem todas as crianças de 3 anos, por exemplo, são iguais, singularidades como: a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização.

Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que

articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. (BRASIL, 1998, p. 29)

Os gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais, as brincadeiras e toda forma de expressão, representação e comunicação devem ser consideradas como fonte de conhecimento para o professor sobre o que a criança já sabe. Com relação às crianças maiores, podem-se também criar situações intencionais nas quais elas sejam capazes de explicitar seus conhecimentos por meio das diversas linguagens a que têm acesso. (BRASIL, 1998, p. 33). Neste caso, e em consonância com esta pesquisa faz-se uso dos conceitos desenvolvidos por Lev Vygotsky acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal, entendida como a diferença entre o que as crianças resolvem independentemente e o que conseguem resolver com a ajuda de um adulto ou colega mais experiente, ou seja, que “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Analisando o volume 2 do RCNEI, as linguagens são explicitadas e explicadas nos tópicos de: aprendizagem, linguagem, apropriação da imagem corporal, auto-estima.

Em aprendizagem, o documento ressalta que “o domínio progressivo das diferentes linguagens que favorecem a expressão e comunicação de sentimentos, emoções e idéias das crianças, propiciam a interação com os outros e facilitam a mediação com a cultura e os conhecimentos constituídos”. (BRASIL, 1998, p. 46) e, de acordo com um dos objetivos gerais deste documento que busca guiar por meio de metas as ações a serem desenvolvidas na educação infantil, recomenda-se então o uso das

diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998, p. 63).

Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destacam-se a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal. (BRASIL, 1998, p. 21)

Este documento traz ainda um tópico específico sobre linguagens e, explica ainda sobre o uso que a criança faz da linguagem fornece vários indícios quanto ao processo de diferenciação entre o eu e o outro.

Por exemplo, a estabilização no uso do pronome “eu” em substituição à forma usada pelos menores que costumam referir-se a si mesmos pelo próprio nome, conjugando o verbo na terceira pessoa — “fulano quer isso ou aquilo” — sugere a identificação da sua pessoa como uma perspectiva particular e única. Por outro lado, a própria linguagem favorece o processo de diferenciação, ao possibilitar formas mais objetivas e diversas de compreender o real.

Ao mesmo tempo que enriquece as possibilidades de comunicação e expressão, a linguagem representa um potente veículo de socialização.

É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro. Cada língua carrega, em sua estrutura, um jeito próprio de ver e compreender o mundo, o qual se relaciona a características de culturas e grupos sociais singulares. Ao aprender a língua materna, a criança toma contato com esses conteúdos e concepções, construindo um sentido de pertinência social. Por meio da linguagem, o ser humano pode ter acesso a outras realidades sem passar, necessariamente, pela experiência concreta. Por exemplo, alguém que more no sul do Brasil pode saber coisas sobre a floresta ou povos da Amazônia sem que nunca tenha ido ao Amazonas, simplesmente se baseando em relatos de viajantes, ou em livros. Com esse recurso, a criança tem acesso a mundos distantes e imaginários. As histórias que compõem o repertório infantil tradicional são inesgotável fonte de informações culturais, as quais somam-se a sua vivência concreta. O Saci Pererê pode ser, por exemplo, uma personagem cujas aventuras façam parte da vida da criança sem que exista concretamente na realidade (BRASIL, 1998, p. 24).

A apropriação da imagem corporal também é descrita no documento como domínio da linguagem corporal, seja de seu próprio corpo como extra corpórea

A aquisição da consciência dos limites do próprio corpo é um aspecto importante do processo de diferenciação do eu e do outro e da construção da identidade. Por meio das explorações que faz, do contato físico com outras pessoas, da observação daqueles com quem convive, a criança aprende sobre o mundo, sobre si mesma e comunica-se pela linguagem corporal.

Linguagem está ainda relacionada à auto estima e deve ser trabalhada com afetividade pelo profissional da Educação Infantil, esta linguagem precisa ser desenvolvida respeitando o tempo próprio de cada indivíduo de forma que ela adquira confiança para realizar suas tarefas sozinha:

A auto-estima que a criança aos poucos desenvolve é, em grande parte, interiorização da estima que se tem por ela e da confiança da qual é alvo. Disso resulta a necessidade de o adulto confiar e acreditar na capacidade de todas as crianças com as quais trabalha. A postura corporal, somada à linguagem gestual, verbal etc., do adulto transmite informações às crianças, possibilitando formas particulares e significativas de estabelecer vínculos com elas. É importante criar situações educativas para que, dentro dos limites impostos pela vivência em coletividade, cada criança possa ter respeitados os seus hábitos, ritmos e preferências individuais (BRASIL, 1998, p. 30).

No terceiro volume do RCNEI, a linguagem aparece nos tópicos: movimento, expressividade, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, a criança a natureza e a sociedade .

Nos tópicos movimento, expressividade e música as recomendações para o desenvolvimento da linguagem é que esteja relacionado á cultura que envolve a crianças e também que são linguagens naturais destas desde o nascimento

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre

o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. Dessa forma, diferentes manifestações dessa linguagem foram surgindo, como a dança, o jogo, as brincadeiras, as práticas esportivas etc., nas quais se faz uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade (BRASIL, 1998, p. 15).

[...]

Expressividade p. 30: A dimensão expressiva do movimento engloba tanto as expressões e comunicação de idéias, sensações e sentimentos pessoais como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura. A dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças. A aprendizagem da dança pelas crianças, porém, não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos (BRASIL, 1998, p. 30).

Para o desenvolvimento e aprimoramento destas linguagens, o documento recomenda que seja feita de forma progressiva com elementos do próprio corpo por meio da exploração, de brincadeiras e da interação de forma que possibilite a expressão e comunicação das sensações, sentimento, pensamentos. Tal forma propicia entender esta linguagem como uma forma de adquirir e se apropriar de conhecimentos do cotidiano e deve ser integrado e relacionado a demais áreas e linguagens expressivas: artes visuais e manuais, oralidade, auto-estima entre outras (BRASIL, 1998, p. 45-48). A linguagem oral e escrita, também são considerados elementos importantes e devem ser considerados de modo que se amplie as possibilidade de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. (BRASIL, 1998, p. 50-51)

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento (BRASIL, 1998, p.51).

Sobre a linguagem escrita, o documento não se refere à alfabetização para esta faixa etária, mas sobre aprender uma língua; não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade.

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998, p.51).

No tópico “a criança, a natureza e a sociedade” a reflexão está sobre a consciência gradativa que a criança toma sobre o mundo de diferentes maneiras em cada etapa de seu desenvolvimento. Tais transformações refletem em seu pensamento modificando-se assim o desenvolvimento de sua própria linguagem e também capacidades de expressão por meio destas linguagens se manifestando por meio de questões, falas, opiniões, gostos e interesses (BRASIL, 1998, p. 169):

Nesse processo, as crianças vão gradativamente percebendo relações, desenvolvendo capacidades ligadas à identificação de atributos dos objetos e seres, à percepção de processos de transformação, como nas experiências com plantas, animais ou materiais. Valendo-se das diferentes linguagens (oral, desenho, canto etc.), nomeiam e representam o mundo, comunicando ao outro seus sentimentos, desejos e conhecimentos sobre o meio que observam e vivem (BRASIL, 1998, p. 71).

A legitimação Educação Infantil deve ser acrescidas ainda das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI, que direcionado a colocar a criança como protagonista do processo educacional traz falas sobre a importância da interação e das atividades lúdicas como ferramentas para desenvolver os conteúdos propostos no RCNEI como alguns do aqui já citados:

A RCNEI já mostram um avanço na direção de colocar a criança em foco reforçando a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, assim como o contato com a natureza, preservando o modo que a criança se situa no mundo; tem o foco nas interações e na brincadeira como eixos estruturantes do currículo, além de considerar os princípios éticos, políticos e estéticos que deveriam nortear a produção do conhecimento nas escolas infantis estabelecendo um marco conceitual da relação entre o cuidar e o educar (LEE, 2020, p. 50) .

De acordo com o DCNEI (2010, p. 20) dentre os objetivos da proposta pedagógica que se referem às linguagens da criança destaca-se que as:

instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p.20).

Para atingir tal objetivo recomenda-se que as práticas pedagógicas garantam experiências que abranjam “múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil”, “a linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância” (BRASIL, 2010, p. 51) e ainda:

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; 99 Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, 2010, p. 25).

A partir de 2017 temos ainda a Base Nacional Comum Curricular – BNCC reforça a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte: ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade; o documento ainda liga diversas áreas de conhecimento e as diferentes linguagens são integradas por meio dos cinco Campos de Experiência (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações) que passam a substituir as disciplinas do RCNEI como norte para o conteúdo ensinado, além de instituir Seis Direitos do Aprendizado:

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

- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017).

Ou seja, por meio deste último e mais recente documento, a criança é definida como centro do processo de aprendizado, parte-se do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas no contexto escolar. No subtópico “corpo, gesto e movimento”, dentro da etapa da Educação Infantil discorre-se que

por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (BRASIL, 2017, p. 38).

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, é entendido como o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico e protetor das habilidades psíquicas que devem ser desenvolvidas orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Junto a estes cuidados, recomenda-se que a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, “na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo” (BRASIL, 2017, p. 38), sempre de forma animada e lúdica.

No subtópico “traços, sons, cores e formas”, as linguagens da criança são abordadas e recomenda-se que deve estar relacionada à diferentes

manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos (BRASIL, 2017, p. 39).

Essas experiências contribuem para que, desde cedo as crianças desenvolvam e aprimorem seu senso estético e crítico sobre o autoconhecimento e também o conhecimento sobre os outros e a realidade que as envolve, no meio em que vive, a criatividade, a expressão. A Educação Infantil não pode ser omissa e nem ausente nestes aspectos, precisa promover e ser uma facilitadora na participação ativa das crianças, proporcionando tempos e espaços para estas produções.

O subtópico “escuta, fala, pensamento e imaginação” completa os subtópicos anteriores no sentido de que por meio de situações comunicativas, as interações das e entre crianças e adultos, estimulem os movimentos de seu corpo (olhar, postural, sorriso, choro, engatinhar, caminhar, etc.), conforme o amadurecimento da faixa etária tais movimentos ganham sentido interpretativos.

Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação (BRASIL, 2017, p. 40).

De forma geral, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, ouvir não apenas os sons, mas também o silêncio, potencializam sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social além se contribuírem para formação de seu caráter e personalidade e, ela pode expressar seus gostos, opiniões e também necessidades por diversas linguagens.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BRASIL, 2017).

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. A língua escrita, nesta etapa educacional é entendida como uma linguagem

mediada pela língua materna que a criança está se apropriando e, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer: experiências com a literatura infantil é um mediador bastante recomendado, pois contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo e vocabulário. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis, diversos gêneros textuais (cartas, bilhete, receita, convite, etc.) propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros, fornecendo-lhe um “arcabouço de experiências” para as próximas fases de seu desenvolvimento.

Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

Este tópico mostrou como a linguagem é interpretada em alguns documentos oficiais Brasileiros de acordo com a ordem cronológica destes (RCNEI – 1998, DCNEI – 2010 e BNCC – 2017). Como é possível perceber as orientações trazidas em cada documento se modificou conforme contexto histórico e emergências de demandas sociais. Entretanto as linguagens da criança não foram apagadas e/ou reduzidas com o passar dos anos, muito pelo contrário, cada vez mais são valorizadas e devem ser trabalhadas pelo educador de forma interligada e valorizando a criança, colocando-a como centro de sua própria aprendizagem. Além de se relacionar as linguagens à outras atividades para as crianças, as crianças também devem se apropriar destas para interagir e se comunicar, criando e fortalecendo seus laços e sua compreensão sobre o mundo.

Em nosso contexto de pesquisa, o ensino da Libras na Educação Infantil, entende-se esta como um mediador a facilitar e aprimorar as linguagens aqui citadas: oral, visual, tátil, musical, corporal e de expressão, e também como um facilitador para aquisição do idioma materno, o português oralizado. Visa ainda propiciar a organização de uma educação que oferece ao aluno, vivência com maior variedade possível de situações de interações sociais e comunicativa, diversos tipos de gêneros discursivos e produção de enunciados ligados às várias situações dentro da realidade dele e de acordo com sua faixa etária, promovendo a fala e a escuta por meio do diálogo, de forma simples e clara além de momentos lúdicos onde a imaginação e criatividade tenham espaço para se fazer presentes.

2.6. Práticas de letramento na Educação Infantil

Este tópico apresenta as questões referentes ao letramento, o que é, quando surgiu e quais são as práticas de letramento que permeiam a Educação Infantil para faixa etária de 3 a 4 anos de idade bem como alguns de seus desdobramentos.

Segundo Soares (2003), o letramento é um conceito que ganhou destaque na década de 80 e impactou o processo de ensino e aprendizagem da língua. Surgiu “devido à necessidade de se analisar a manifestação da linguagem escrita nos meios sociais. Diferencia-se da alfabetização, que é a aquisição do sistema alfabético” (HERMANN, 2020, p.32).

O conceito e significado de letramento é interpretada erroneamente por diversas vezes, por exemplo “a acepção que se encontrava nos dicionários até pouco tempo atrás (...) ‘pessoa letrada = uma pessoa erudita, versada em letras (letras significando literatura, línguas)’ (HERMANN, 2020, p. 32). Soares (2010) ressalta que na Pedagogia e nas áreas de Educação o sentido é outro e se refere ao universo da leitura e escrita. Ou acepção é a de alguns professores pensam que o letramento é um método didático que veio substituir a alfabetização, outros consideram que alfabetização e letramento são processos iguais, outros ainda possuem dúvidas sobre como promover uma proposta voltada para o letramento (GRANDO, 2012, p. 1).

O que causa essa confusão em relação à palavra letramento é o fato de se tratar de um conceito relativamente recente. Estudos de Soares (2010) apontam que a autora Mary Kato, foi quem trouxe a palavra pela primeira vez ao Brasil, em 1986. A historicidade e dinamicidade da língua faz com que ela mude, se adapte, surgem palavras para poder falar de novos fenômenos, assim ocorreu o termo letramento.

O surgimento de uma nova palavra sempre está relacionada à falta de outra que possa explicar o sentido de algum fenômeno. Historicamente falando, na década de 80 emergiram discussões sobre a alta taxa de analfabetismo no Brasil e, diante da nova proposta e perspectiva sobre o processo escolar que a criança passa para aprender a ler e escrever, criou-se esta palavra para representar o estado e/ou condição de quem estava percorrendo o caminho para tornar-se alfabetizado ou de quem, ainda não alfabetizado, mostrava indícios do domínio da leitura e da escrita. Soares (2003) aponta que a alfabetização e o letramento são processos independentes, podem ser estudados e ensinados com objetivos específicos, porém que devem ocorrer simultaneamente uma vez que são “interdependentes e indissociáveis”

Curiosamente, a palavra analfabetismo possui o prefixo de negação a, assim, seria lógico pensar que a palavra mais correta para preencher essa demanda seria alfabetismo (GRANDO, 2012, p. 3). Entretanto, tal termo não inculcaria o significado a condição, para além do saber ler e escrever, a de compreender os saberes de cada indivíduo, ou seja, compreender uma demanda social.

Tanto os termos alfabetização quanto letramento possuem suas próprias “facetas”, a busca por uma definição única para o termo letramento parece ser algo difícil, uma vez que se trata de um conceito amplo e complexo. Conforme Soares (2010, p. 65), as “[...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” Refletindo sobre os significados de letramento, Tfouni (2010) sugere que não pode haver a redução do seu significado ao significado de alfabetização e ao ensino formal, letramento é um processo mais amplo que a alfabetização e que deve ser compreendido como um processo sócio-histórico.

Quando se pensa em letramento, faz-se referência às pessoas que ainda não dominam as práticas de leitura e escrita, porém, podem se utilizar de recursos e mecanismos da cultura letrada. Por exemplo, “adultos que não tiveram acesso à educação escolar, mas que convivem em uma sociedade repleta de informações escritas, principalmente em zonas urbanas, conseguindo acessar as informações necessárias e se utilizam delas, ainda que sem conhecer suas características linguísticas.” (HERMANN, 2020, p.34). Analogamente crianças pequenas que embora não alfabetizadas, convivem e interagem com um meio letrado por meio do reconhecimento de letras, números e fazendo suas próprias releituras de uma história ouvida através de um adulto, as “crianças conseguem olhar anúncios e entenderem do que se trata, muitas vezes se reportando a recursos como as imagens ou até mesmo a memorização da forma gráfica” (HERMANN, p. 34). Por conta dessas situações Soares afirma que “esses exemplos evidenciam a existência deste fenômeno a que temos chamado letramento e sua diferença deste outro fenômeno a que chamamos alfabetização [...]” (SOARES, 2010, p. 24).

As crianças já chegam às escolas com seus conhecimentos prévios e suas próprias vivências e que não podem ser ignoradas pelo professor, este deve planejar suas atividades de acordo com a realidade das crianças, para a partir dela, delinear como os novos conhecimentos serão transmitidos. A prática educativa apontada por Freire (2011) propõe a valorização do conhecimento prévio do aluno, os saberes trazidos a partir da sua

atuação no mundo. Por isso, aponta-se a importância da dialogicidade com os alunos a fim de se preparar atividades que possam enriquecer seu conhecimento, relacionando os saberes escolares à vida cotidiana.

Há um outro significado para o termo letramento, “o de ‘processo de construção de significados’, às vezes chamamos de ‘semiose’ ou processo de usar signos”. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 166). Em um sistema de signos, como em uma língua,:

os significados criados a partir dos significantes são projetados para corresponder às conexões entre as coisas que o falante vivencia e/ou experiencia. Nessa perspectiva, tanto os nossos significados simbólicos (significantes) quanto nossos significados experienciados (significados) formam um sistema. [...] A construção do significado ocorre quando inserimos os significantes junto nesse sistema, que corresponde mais ou menos aos sentidos do mundo de nossos significados experienciados, ou ao significado. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 167)

Os mesmos autores fazem ainda um deslocamento para o termo “letramentos”, no plural, “isso porque, mais do que ler e escrever, atividades tradicionais relacionadas ao letramento da ‘letra’ também precisam se concentrar na criação de significados” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 168). Para o grupo letramentos significa ainda:

Nesse sentido, enquanto a alfabetização, por exemplo, envolve regras e sua aplicação apropriada, os letramentos abrangem, mormente, as formas de lidar com os desafios de ser confrontado com um tipo de texto desconhecido e ser capaz de procurar pistas sobre o seu significado sem a barreira de se sentir alienado por ele e/ou excluído dele; implicam também o entendimento de como funciona um texto para que se possa participar de seus significados (engajar-se em suas próprias “regras” particulares); abarcam ainda como elaborar o contexto particular e os propósitos do texto (e aqui é possível encontrar mais pistas sobre seu significado para o comunicador e para si próprio); envolvem maneiras de ver e pensar (representação) tanto quanto construir mensagens significativas e eficazes (comunicação); por fim, letramentos dizem respeito a como lidar com a comunicação em um contexto não familiar e aprender com seus sucessos e fracassos, enquanto se navega por novos espaços sociais e se encontram novas linguagens.

Há de se considerar ainda o termo multiletramentos que surgiu pela primeira vez em discussões e estudos do New London Group (NLG) que tentavam capturar algumas das enormes mudanças nas maneiras como as pessoas estavam construindo e participando de significados.

O interesse comum do NLG voltava-se à discussão de uma pedagogia direcionada para os multiletramentos, que tentasse explicar o que ainda era importante em abordagens tradicionais de leitura e escrita, complementando-as com conhecimento do que é novo e distintivo nos modos como as pessoas

constroem significados em ambientes de comunicação contemporâneos. Nesse sentido, tal pedagogia propunha uma redefinição de textos e práticas, movendo o campo do *letramento* (no singular) para *letramentos* (no plural), ao “reconhecer múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos, incluindo os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 19).

O termo *multiletramentos* refere-se atualmente a dois aspectos principais da construção de significado:

- O primeiro é a *diversidade social*, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. (...) Essas diferenças estão se tornando cada vez mais significativas nos modos como as pessoas interagem em suas vidas cotidianas, isto é, nos modos como constroem significados e deles participam. Por isso, é preciso lidar, segundo o NLG, com as diferenças linguísticas e culturais, que se tornaram centrais “para a pragmática de nossas vidas profissionais, cívicas e privadas. Uma efetiva cidadania e um trabalho produtivo requerem que se possa interagir efetivamente usando múltiplas linguagens, em múltiplos idiomas e padrões de comunicação que cruzam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.20).

- O segundo aspecto da construção de significado destacado pela ideia de multiletramentos é a *multimodalidade*. Os significados são construídos cada vez mais multimodalmente, devido à crescente multiplicidade e “integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental etc.” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.20).

Desde o surgimento do conceito inicial de letramento, a escrita era a principal maneira de materializar a construção do significado em diferentes épocas e lugares. Com o avanço da sociedade e das tecnologias, cada vez mais, os modos grafocêntricos de significado podem ser complementados ou substituídos por outras formas: como gravações e transmissões orais, visuais, auditivas, gestuais e outros padrões de significado. Isso quer dizer que, com o avanço da sociedade teve-se uma pedagogia voltada ao ensino de leitura e escrita precisa ir além da comunicação alfabética escrita, incorporando, assim, a essas habilidades tradicionais às comunicações multimodais contribuindo também às múltiplas inteligências e linguagens da criança.

Na área da Educação e Pedagogia, não é novidade as diferenças claras acerca das terminologias de letramento e alfabetização como processos distintos, e, com base no contexto histórico acerca da criança, da infância e do recente reconhecimento da Educação Infantil como etapa escolar, considera-se relevante ressaltar e explicitar o ponto de vista

teórico e metodológico acerca desta pesquisa à pessoas leigas que, por ventura, venham a ler este trabalho. Desta forma destaca-se o uso da Libras como recurso metodológico a fim de contribuir, além das linguagens, também com os multiletramentos dos sujeitos envolvidos. Apesar de os documentos oficiais brasileiros que orientam e norteiam o ensino na Educação Infantil ainda não contemplarem o termo do ‘multiletramento’ e dos multiletramentos, há de se considerar a presença destes conceitos dentro deles no que diz respeito ao trabalho com as várias linguagens da criança: orais, táteis, visuais, musicais, de artes plásticas, expressão e comunicação por meio de brincadeiras, do lúdico, de músicas e demais formas de expressão. Todas as escolas, enfrentam desafios maiores do que os descritos nos documentos orientadores da educação; hoje em dia leva-se em consideração a diversidade de uma sala de aula e o contexto sócio-histórico e cultural de cada aluno. É primordial que o docente mediador tenha o conhecimento sobre a luta histórica da Educação Infantil e estas preocupações tornem-no consciente sobre a realidade do mundo atual a fim de propiciar a aquisição da língua materna, o aprimoramento das linguagens da crianças propiciando e favorecendo o desenvolvimento das habilidades necessárias para futura leitura e escrita promovendo a interação e o diálogo, por meio de uma prática docente preocupada com as necessidades das crianças e em oferecer-lhes boas mediações e mediadores. E, para o ensino da segunda língua na Educação Infantil, buscou-se nesta pesquisa fazer uso das mais diversas linguagens utilizando-se dos conceitos de ‘letramento’, ‘letramentos’, ‘multiletramento’ e multiletramentos aqui expostos, com os sinais em Libras relacionados à temas da infância e do dia a dia das crianças, aos projetos desenvolvidos pela professora da classe junto às demais colaboradoras (estagiárias e pesquisadoras) e atividades interligadas que fazem uso daquelas palavras; ao passo que ao introduzir-se uma palavra nova no idioma materno, a Libras contribui como um recurso pedagógico a incentivar o uso daquela palavra através de expressões e movimentos.

Nenhuma grande mudança pode, de fato, ser alcançada sem que haja uma transformação da profissão docente. Se queremos ter “novos aprendizes”, precisamos nada menos do que de “novos professores” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.27).

2.7. Contribuições de Bakhtin, Vygotsky e Freire

Este tópico apresenta diálogos com os teóricos russos Mikhail M. Bakhtin e seu círculo e Lev. S. Vygotsky e também, o brasileiro, Paulo Freires e seus seguidores e precursores; utiliza-se as contribuições destes autores sobre a interação, o letramento, a língua e a linguagem e como suas vozes contribuem para a Linguística e Educação Infantil e também para base teórico e metodológica desta pesquisa.

O filósofo russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1992[1929]) em sua abordagem enunciativo-discursiva¹¹ busca compreender as relações constitutivas da/na língua e, para ele a língua é um sistema semiótico “criado”/produzido através das relações sociais e dialógicas dentro de uma determinada cultura, que serve como elo entre as características singulares do indivíduo e suas ideologias, bem como seus valores sociais, onde os signos agem como mediadores desta relação: “A língua penetra na vida pelos enunciados concretos que a realizam, e é, também, pelos enunciados concretos, que a vida penetra na língua.” (BAKHTIN, 2000b, p. 282).

Para Bakhtin e o círculo, a linguagem está relacionada à ideologia e, conseqüentemente, à realidade social dos sujeitos envolvidos. Para entender a construção do significado, parte-se do princípio que o signo, unidade mínima da palavra, como conteúdo ideológico-semiótico que emerge na relação social entre o eu e o outro.

Sendo assim, não existe nem consciência que não seja social nem signo que não seja ideológico por natureza, pois não há signo sem ideologia⁴ e tudo que é ideológico é, por si só, signo. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009 apud LIMA, 2017).

É na consciência humana que a palavra se materializa e, para os pensadores do Círculo, elas (as palavras) são vazias, não possuem significados e apenas cumprem funções específicas na língua. É na ideologia que surge das relações dialógicas e sociais, que as palavras adquirem sentido, advindo de outras palavras e outros enunciados. A palavra não tem dono, não há o falante primeiro, cada sujeito a reproduz e faz uso a seu modo aquilo que uma vez foi dito, colocando sua própria expressividade (BAKHTIN, 2003).

A consciência não pode derivar diretamente da ideologia (...) A ideologia não pode derivar da consciência (...) a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. (BAKHTIN, 2004)

¹¹ Também chama de dialógico-discursivo

O enunciado é uma unidade da comunicação discursiva é carregado de expressividade e que está inserido em um contexto comunicativo que lhe atribui sentidos e ao mesmo tempo carrega consigo outros enunciados. Para Bakhtin (2003), a compreensão do enunciado já é considerada uma resposta ou, em suas palavras, a compreensão é ativamente responsiva.

A essa relação entre discursos através de enunciados dá-se o nome de dialogismo, ou seja, é o processo pelo qual as vozes sociais se inter-relacionam. As relações dialógicas não se dão de modo natural, psicológico ou mecânico. Qualquer material linguístico-semiótico precisa ter seus sujeitos fixados em determinadas posições sociais e este mesmo material precisa estar sujeito a julgamentos de valor e ressignificações para se constituir como enunciado e ser passível, assim, de manter relações dialógicas.

O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (BAKHTIN, 2003, p. 258).

Todo discurso é dinâmico, dialogicamente e semioticamente, se um falante desconhece as circunstâncias em que o enunciado foi dito, o sentido pode ser compreendido de forma equivocada ou até mesmo não compreendido.

Sobre o ensino de uma segunda língua, o autor ainda nos traz que essa concepção propicia a organização de uma educação que oferece ao aluno vivência com maior variedade possível de situações de interação comunicativa e mediadores; recomenda-se construir um trabalho pedagógico de análise e produção de enunciados ligados às várias situações de enunciação (BAKHTIN, 1992[1929], p. 17), em nosso estudo, a Libras como mediadora dos discursos e das relações humanas estabelecidas em diferentes contextos e práticas sociais.

Nas palavras de Bakhtin (1920-1930/2000a) as relações sociais estabelecidas na comunicação humana só são possíveis através de uma relação com o outro e, é chamada de relação eu-outro(s) e “determina o regresso a nós mesmos, retorno não coincidente com a forma como me represento e como recebo o olhar do outro” (BAKHTIN, 2000b, p. 70-75)., para este autor essa relação com o outro nos torna um pouco mais conscientes de quem somos, pois não o somos sem o outro e, esta relação nos constitui para a vida e para vivermos com o outro (BAKHTIN, 2000b).

De acordo com Moraes (1996), esta relação funda-se em uma tríplice distinção: o *eu-para-mim* (representação que o eu faz sobre si próprio), o *eu-para-o-outro* (representação do eu devolvida pelo outro) e o *outro-para-mim* (representação que o eu constrói sobre o outro). Neste processo o *eu* nunca é assimilado totalmente pelo outro, o que promove o surgimento de um novo elemento: o *não-eu-para-mim*. O retorno do *eu* para si mesmo não é coincidente com o *eu-para-mim* e nem com o *eu-para-o-outro*, à medida que o *eu* nunca é assimilado pelo outro, por ocupar um lugar de sujeito que se diferencia daquele ocupado pelo(s) outro(s). Complementando à teoria de Bakhtin, Moraes nos diz que: “é pela percepção do outro que nos vemos como parte do mundo. É pela percepção do outro que não podemos rejeitar nossa própria existência. O *eu* não tem sentido por si próprio, somente o tem na relação com o todo social e com outros” (MORAES, 1996, p. 97). A partir disso, pode-se afirmar que a construção das subjetividades depende das relações estabelecidas em diferentes contextos sociais, e também, do momento em que os envolvidos se constituem através das interações comunicativas, eles também se alteram e são por elas constituídas, isto é a alteridade para Bakhtin (2000b, p.150):

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (2003, p. 314).

Carneiro e Soares (2018, p. 100) contribuem ainda dizendo que a fala é o modo particular e individual de exercitar a língua e que linguagem é o “sistema abstrato, articulado, fenômeno universal, independente da situação cultural, que diferencia o ser humano das demais espécies.”

De acordo com Bastos e Candioto (2007, p. 15),

a linguagem é a capacidade do ser humano de comunicar-se com os semelhantes por meio de signos. É ao mesmo tempo física, psicológica e social e é realizada sempre dentro do âmbito de uma língua, “inseparável de um contexto cultural específico, particular, de uma comunidade linguística”.

Para o psicólogo russo, Lev Semionovitch Vygotsky (1984), na teoria Histórico-Cultural. O homem é um ser histórico, social e cultural, e que, pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento, participa da coletividade, neste sentido o papel da criança como sujeito ativo e suas compreensões sobre o contexto em que vive, deve ser valorizado bem como sua posição no mundo. Os adultos devem entender que as crianças estão envolvidas com os

acontecimentos sociais, históricos e culturais de seu tempo/espço e que esses acontecimentos influenciam as suas formas de definir o mundo. Oliveira (2002) em seus estudos sobre Vygotsky nos traz que a aprendizagem mediada:

é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento [...] O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2002, p. 26; 33).

Para Vygotsky (1989; 1991), a linguagem e a comunicação têm papéis decisivos na formação dos processos mentais da criança, o desenvolvimento da linguagem e suas estruturas têm origens sociais externas, se origina nas relações sociais, interpessoais e se transforma em individual e intrapessoal. Por meio da aquisição e domínio da língua/linguagem é que a criança entra em contato com o meio que a rodeia, sendo capaz de interagir com este e transformá-lo; a Língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um símbolo de identidade.

Para compreender a relação entre o pensamento e a linguagem, Leontiev (2004), expõe que o trabalho constituiu o homem como ser social, e para ele só poderia nascer entre os homens que vivessem em grupo, porque este nasce pela necessidade coletiva de sobrevivência. Da mesma forma, a linguagem se estabelece por uma essencialidade coletiva, ou seja, pela necessidade de transmissão de informações, possuindo uma ação produtiva sobre os objetos e sobre outros homens. Linguagem para Luria (1986, p. 25) é “um complexo sistema de códigos que designa objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-la em determinados sistemas [...]”. Pode-se inferir que cada indivíduo se comunica da forma que se possa fazer entender, dessa maneira, a comunicação deve ter um significado entendido coletivamente, mesmo que as vivências de cada um apresentem sentido individual e diferenciado.

As crianças possuem maior facilidade de aprendizagem em um segundo idioma do que os adultos devido a fatores psicológicos-afetivos que favorecem o aprendizado e este se dá de forma lúdica, sem medo de cometer enganos que acabam passando despercebidos. O método denominado Natural, criado nos anos 1980 por Stephen Krashen, trouxe ao ensino de línguas uma abordagem psicológica com contribuições de Vygotsky dentro da psicologia educacional, propondo um ensino lúdico, com base numa comunicação criativa e do estreitamento das relações do vínculo afetivo entre professor-

aluno e uma aquisição da segunda língua de forma natural; a naturalidade ocorre desde que se sintam confortáveis com o ambiente e, motivadas a aprender sem correções incisivas por parte do adulto responsável pela mediação (KRASHEN, 1983).¹²

Vygotsky ainda apresenta considerações sobre a mediação simbólica, esta é importante para a compreensão da origem e do processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento. O psicólogo dedicou-se ao estudo das funções mentais superiores, ou seja, os mecanismos psicológicos mais complexos típicos do ser humano. Apenas o homem possui o pensamento abstrato ou é capaz de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos, planejar ações. Essa atividade psicológica acontece através da mediação, sendo o principal elemento de mediação os signos. Neste sentido a relação entre o homem e o mundo não acontece de forma direta, mas mediada por sistemas simbólicos, sendo a linguagem, uma construção cultural da humanidade, o sistema simbólico básico das sociedades e o principal aspecto para a construção da cognição humana. Passar das percepções sensoriais da interação com o meio físico e social para as ideias abstratas exige a linguagem, que desempenha duas funções básicas: “A principal função é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem (...). Para que a comunicação com outros indivíduos seja possível de forma sofisticada,... é necessário que sejam utilizados signos, compreensíveis por outras pessoas, que traduzam ideias, sentimentos, vontades, pensamentos, de forma bastante precisa. (...) É esse fenômeno que gera a segunda função da linguagem: o de pensamento generalizante. A linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sobre uma mesma categoria conceitual” (KOHL, 1997, p. 42-43). A primeira função da linguagem é de comunicação ou intercâmbio social, pois é a necessidade de comunicação que impulsiona inicialmente o desenvolvimento da linguagem. A segunda função da linguagem é organizar o pensamento e a atividade mental, pois a linguagem ordena o real, constituindo a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. O desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem origens diferentes até ocorrer uma estreita ligação entre esses dois fenômenos. Assim, existe uma trajetória da linguagem independente do pensamento, considerada como fase pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem, e a trajetória do pensamento desvinculado da linguagem, ou seja, a fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento. Num determinado momento do desenvolvimento da criança essas duas trajetórias se unem dando início a uma nova forma

¹² Também abordado no tópico “2.4. O ensino da segunda língua”.

de funcionamento psicológico em que a linguagem se torna racional, com função simbólica, generalizante e o pensamento verbal, mediado por significados dados pela linguagem. Vygotsky encontrou nos significados dados pela linguagem (expresso por palavras) a unidade pertencente tanto à linguagem quanto ao pensamento sendo, portanto que, no significado da palavra, a linguagem e o pensamento se unem.

“O significado da palavra é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa, uma união da palavra e do pensamento” (VYGOTSKY, 1989, p. 104). Uma noção importante de Vygotsky é de que o processo de aquisição da linguagem pela criança segue o sentido do exterior para o interior, ou seja, do meio social para o indivíduo. Isso marca a importância das relações sociais e linguísticas no desenvolvimento da criança. Nas palavras de Vygotsky: “A natureza do próprio desenvolvimento se transforma do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inato, mas é determinado por um processo histórico cultural e tem propriedades e leis específicas” (VYGOTSKY, 1989, p. 44). Dada a importância das relações sociais e linguísticas no desenvolvimento da criança, os casos de atraso de linguagem podem também ser analisados sobre a óptica do meio social. Especificamente nas crianças surdas, os problemas comunicativos, e conseqüentemente as questões relacionadas à cognição, não tem origem na própria criança, mas no meio social em que ela está inserida, que frequentemente não é adequado, pois não utiliza a língua que essas crianças tenham condições de adquirir naturalmente, que é a língua de sinais.

A aquisição da linguagem oral pela criança ouvinte é um processo natural que ocorre como se não existissem regras ou etapas. Porém, sabe-se hoje que este é um processo longo e gradativo que vai se desenvolvendo pouco a pouco numa seqüência que chega a linguagem constituída. O processo de aquisição da linguagem é evolutivo e começa por uma etapa motora manifestada pelos primeiros sons emitidos pelo bebê, ainda sem nenhuma intenção de comunicação. A partir da interação com o meio em que está inserido, essas manifestações vão adquirindo significado conferidos pela mãe, por exemplo, quando o bebê chora é amamentado, criando um significado de fome para o choro. A partir do momento que o bebê compartilha desses significados, suas ações motoras passam a ter uma função comunicativa. Tanto bebês ouvintes como bebês surdos apresentam essa capacidade comunicativa no sentido de decodificar tais sinais significativos, os ouvintes pela audição e os surdos pela visão. A criança começa a

desenvolver a própria fala a partir da fala do adulto que estimula a comunicação e o desenvolvimento intelectual. Vygotsky pontua que o início do desenvolvimento cognitivo é intersíquico, pois surge da relação entre o psiquismo do adulto e da criança. Nesse processo, a compreensão do que é falado e do que acontece à volta da criança ocupa um importante papel, pois primeiro ela entende as situações para depois ser capaz de expressar-se oralmente. Por volta dos dois anos a criança começa a utilizar a fala social como função de comunicação, aumentando a complexidade e a internalização das estruturas linguísticas. É importante considerar que a idade de aquisição do Sinal da língua de sinais para a criança surda tanto quanto da fala nas línguas orais para a criança ouvinte, interfere na fluência e na gramática. O processo de internalização em que a criança passa a substituir a fala do adulto na realização de tarefas por sua própria fala, denominado de fala egocêntrica, é quando a criança fala alto para si mesma independente da presença de interlocutores. Segundo Marta Kohl “a fala egocêntrica acompanha a atividade da criança, começando a ter uma função pessoal, ligada às necessidades do pensamento. É utilizada como apoio ao planejamento de sequências a serem seguidas, como auxiliar na solução de problemas” (KOHL, 1997, p. 52). A fala egocêntrica diminui gradativamente, cedendo lugar para a fala interior que é basicamente uma cadeia de significados, de generalizações. Nessa etapa a criança não precisa mais do auxílio da verbalização para organizar as suas atividades, ela as planeja internamente, utilizando o pensamento verbal.

Essa concepção de linguagem nos remete à teoria sócio-interacionista proposta Vygotsky, visto que, nessa concepção, o ser humano se desenvolve desde sua infância por meio da interação com o outro através da comunicação. Embora Bakhtin e Vygotsky sejam contemporâneos do começo do século XX, na antiga União Soviética, e terem ambos estudado sobre linguagem, não há indícios na literatura indícios do encontro deles e/ou trabalhos conjuntos realizados na época (AGRELLA; NASCIMENTO; PASSOS, 2020). Os dois autores demonstram a importância da interação social para o desenvolvimento da linguagem através da palavra para a constituição do pensamento e ainda que a aquisição da língua ocorre “de fora para dentro” no sujeito, ou seja, parte do social para o individual, as pesquisadoras Agrella, Nascimento e Passos apresentam um quadro comparativo das concepções de língua, linguagem, palavra e o curso da linguagem para cada um destes autores:

Quadro 2 – Quadro comparativo de língua, linguagem, palavra e curso da linguagem para Vygotsky e Bakhtin.

Vygotsky	Bakhtin
Linguagem: “ <i>O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança.</i> ”(1991, p. 44).	Língua: “ <i>A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores</i> ”(1997, p. 127).
Palavra: “ <i>As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução da histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência.</i> ”(1991, p. 132).	Palavra: “ <i>A palavra (o discurso interior) se revela como o material semiótico privilegiado do psiquismo. (...) se apresenta como o fundamento, a base da vida interior. A exclusão da palavra reduziria o psiquismo a quase nada.</i> ”(2004, p. 52).
Curso da linguagem: “ <i>O pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir</i> ” (1991, p. 108).	Curso da linguagem: “ <i>Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação</i> ”(2004, p. 112).

Fonte: Agrella; Nascimento; Passos, 2020, p.2-3.

A língua não pode ser ensinada apenas por meio de técnicas de reprodução de sons e gestos, ela precisa ser vivenciada e contextualizada com a realidade dos falantes e usuários do idioma para que assim, seja adquirida espontaneamente no convívio e interações sociais. Apesar de, na época Vygotsky defender o ensino da língua oral para ensino de surdo e criticar a mímica (forma como chamava a, até então, linguagem gestual):

É necessário organizar a vida da criança de forma que sua linguagem seja necessária e a mímica não interessante e inútil”. Se criar a necessidade de linguagem, a fala aparecerá. (VYGOTSKY, 1989, p. 69)

No decorrer de seus estudos, por volta de 1930 ele apresenta uma nova abordagem sobre o ensino desta “linguagem”¹³

A luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, como regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque precisamente a mímica do ponto de vista psicológico seja a linguagem verdadeira do surdo-mudo, nem porque a mímica seja mais fácil, como dizem muitos pedagogos, senão porque **a mímica é uma língua verdadeira em toda a riqueza de sua importância funcional** e a pronúncia oral das palavras formadas artificialmente está desprovida de toda sua riqueza vital e é só uma cópia sem vida da linguagem viva. (VYGOTSKY, 1989, p. 190)

¹³ Nesta época a língua de sinais ainda não era reconhecida como idioma como exposto no tópico “2.2. O Surdo e a Língua de Sinais”.

A partir deste momento, Vygotsky passa a defender, de certa forma e até certo ponto, a mímica na educação dos surdos: “As investigações psicológicas (experimentais e clínicas) demonstram que a *poliglossia* (o domínio de diferentes formas de linguagem) é a via mais benéfica e inevitável da linguagem e educação da criança surda” (1989: 294), a extensão deste pensamento à crianças ouvintes leva-se a crer que a mímica e a linguagem de gestos (assim nomeada por ele) também possa ser benéfica, pois apesar do reconhecimento desta linguagem primitiva, Vygotsky não a descarta como um meio a auxiliar na educação dos surdos não desconsiderando seu uso no desenvolvimento da linguagem e da aquisição da língua oral pela criança. Isso porque Vygotsky defendia uma concepção evolucionista de linguagem, que, neste caso, a linguagem gestual evoluiria para a oral:

Os hábitos da mímica e dos gestos estão tão arraigados que a linguagem oral não pode lutar contra eles. (1989, p. 91).

Apesar de ser contra o ensino de surdos por meio da língua de sinais, Vygotsky traz enorme contribuição para mudança na Educação de surdos, pois desde seus primeiros textos de 1925, o autor já percebia que a língua de sinais era própria dos surdos e também intrínseca à linguagem e comunicação humana. O mais importante na citação acima é a própria constatação de que a Língua de Sinais é inerente e está arraigada à linguagem oral, reconhecendo o uso de ambas linguagens e línguas para e na comunicação.

O educador e filósofo brasileiro Paulo Reglus Neves Freire (1987, p.37), precursor do movimento da pedagogia crítica no Brasil, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, diz que juntamente ao brincar na Educação Infantil, há o diálogo, a conversa, a comunicação e para ele "conviver, simpatizar implicam em comunicar-se (...) somente na comunicação tem sentido a vida humana" e são nestes momentos que os sujeitos podem expressar suas necessidades físicas, emocionais e intelectuais e, para ele, o papel das crianças dentro desse contexto dialógico deve ser assumido com seriedade e com o respeito na construção de cada ser, dentro e a partir do seu contexto, viabilizando a autonomia e o momento de cada uma delas, na interação com e entre elas: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 1996, p. 58). Freire (1996) defende esta pedagogia com o outro, tendo em vista o processo de humanização e da educação como prática da liberdade, o qual contribui para que o ser humano veja-se na sua real vocação que é transformar sua realidade e o mundo. O diálogo é primordial para que as crianças possam atribuir significados compreendendo os processos de instauração de sentidos através do diálogo.

Este tópico traz de forma condensada falas de resultados do trabalho dos pesquisadores Bakhtin, Vygotsky e Freire que norteiam e orientam a prática pedagógica e estruturação das atividades elaboradas e propostas com Libras a fim de compor uma proposta metodológica de ensino e aprendizado para crianças ouvintes que vise facilitar a aquisição da língua materna, o primeiro contato com a língua de sinais e ainda aprimorar o desenvolvimento das diferentes linguagens das crianças. As concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizado de língua, diálogo, comunicação, eu-outro de tais estudiosos embasam com a forma que estes conceitos são entendidos nesta pesquisa e levados em consideração pela pesquisadora para análise dos dados. Os sujeitos envolvidos neste trabalho: professora da classe, crianças, pais/responsáveis, voluntárias de projetos relacionados e a pesquisadora, são todos constituídos uns pela existência e presença do outro e, por mais que o contexto de pandemia e distanciamento social impeçam o contato físico e encontro presencial, não impedem a comunicação, o ato de estar inserido num momento sócio-histórico e cultural não deixa de acontecer e, tais estudiosos nos apresentam a importância de considerar esses fatores no ensino e aquisição das línguas e das linguagens e como isso constitui cada pessoa de forma única e singular ao mesmo tempo em que se vive na pluralidade de culturas, histórias e contextos familiares diversos, proporcionando a todos os envolvidos o aprendizado e a contínua constituição de seu próprio ser junto com o seu *outro*.

CAPÍTULO 3

DADOS E ANÁLISES

Este tópico apresenta e expõe os dados coletados e analisados, que são constituídos por *printscreens* dos vídeos enviados pelas famílias das crianças realizando as atividades em Libras em casa e respostas dos pais aos questionários via Google Forms de forma anônima sobre as atividades propostas. A análise feita apontando o desenvolvimento dos sujeitos ao longo das atividades durante o semestre buscando fazer relação com o referencial teórico proposto e levando em consideração a falas dos familiares/responsáveis.

Foram analisados os vídeos enviados pelas famílias no 2º semestre de 2020, de agosto a dezembro. No total a pesquisadora enviou atividades durante 28 (vinte e oito) semanas, respeitando-se o calendário letivo da instituição nos meses de março a julho (1ª e 2ª bimestre) e agosto a dezembro (3ª e 4ª bimestre), o envio das propostas de atividades era proposto para as quartas-feiras, entretanto a família poderia realizá-lo a qualquer dia da semana, sem cobrança de tempo de execução. Foi feito um recorte durante esse período de 28 (vinte e oito) semanas e analisadas apenas 17 (dezesete) delas, referente ao terceiro e quarto bimestre do ano corrente. Durante as primeiras 11 semanas, referentes ao primeiro e segundo bimestre, de março a julho, a pesquisadora estabeleceu uma relação com as famílias e crianças, em diálogo por WhatsApp para orientar os pais sobre: o que é a língua de sinais e quem a utiliza, como apresentar a atividade às crianças, como a Libras pode contribuir no desenvolvimento das linguagens das crianças, como esta proposta de atividade está relacionada com os demais projetos da professora Poliana e como se interliga com as demais atividades propostas para os outros dias da semana. O diálogo com as famílias acontecia conforme os pais entravam em contato compartilhando os registros (fotos/vídeos) das crianças e também conforme a análise feita pela pesquisadora sobre o material enviado. Tais análises e devolutivas para os responsáveis contemplavam: o quanto a criança melhorou sua coordenação motora (movimento dos dedos, mãos e braços síncronos ou assíncronos, expressão facial mais expressiva ou menos, oralidade durante a atividade, atenção para a escuta do vídeo sendo reproduzido ou mediação oral dos pais que faziam a atividade juntos; localização geoespacial corpórea e extra corpórea).

Já nas 17 (dezesete) semanas referentes ao terceiro e quarto bimestre, nem sempre houve participação das famílias nas atividades de Libras, ao longo de apenas 12 (doze) semanas houve o compartilhamento de fotos/vídeos; nas semanas que não houve contato a

pesquisadora não enviou mensagem aos pais questionando-os sobre o motivo do não envio e/ou realização da proposta, visto que a participação é voluntária e tais questionamentos podem ser considerados cobranças ou até mesmo invasivas com relação à rotina familiar. Dentre essas 12 (doze) semanas, participaram e foram analisados vídeos de 4 (quatro) crianças entre 3 a 4 anos de idade que, junto as suas respectivas famílias participaram do desenvolvimento deste trabalho. Durante o total das 12 (doze) semanas que a pesquisadora recebeu os registros, nem sempre eram as mesmas famílias participantes, por exemplo, na 1ª semana participaram as famílias 1, 2 e 3, e na 2ª semana as famílias 2, 4 e 6, na 3ª semana foram as famílias 3, 4 e 5, na 4ª semana não houve participação de nenhuma família, ou seja, nem sempre uma mesma família participou das atividades em semanas consecutivas, outras intercalaram as semanas, ou seja, durante as semanas não eram sempre os mesmos participantes das semanas anterior mantendo-se o caráter não obrigatório. Desta forma, têm-se uma média de 6 (seis) a 8 (oito) vídeos por crianças que compõe a análise a seguir. Contou-se como participação na semana quando os responsáveis compartilhavam relatos (escritos ou orais) e/ou fotos/vídeos, não necessariamente todos esses recursos. Entretanto para a análise dos vídeos, a escolha de 4 (quatro) crianças foi devido a maior participação no compartilhamento de imagens e vídeos, sendo que o total de famílias participantes do Grupo 3 nos grupos de WhatsApp são 12 (doze) famílias.

Sobre o questionário aos pais/responsáveis, 7(sete) das 12 (doze) família responderam e para análise levou-se em conta a resposta de todos essas 7 (sete) respostas.

A fim de garantir os aspectos éticos da pesquisa utilizar-se-á a cobertura do rosto das crianças e as expressões faciais serão descritas de forma textual.

3.1 As gravações

A gravação dos vídeo foi feita de forma quinzenal, sendo 1 semana para diálogo com a docente da turma e colegas de projetos para delinear as próximas atividades e 1 semana para gravação e envio às família junto à todas as atividades propostas pelas outras estudantes, estagiária e pesquisadoras. Os vídeos não eram previamente gravados para então serem enviados, pois, dependendo da fala dos pais com a professora do grupo sobre a atividade da semana corrente e/ou alteração na proposta de atividade dos outros projetos, era preciso reestruturar os vídeos em Libras para que as atividades daquela semana, dialogassem entre si e facilitasse o desenvolvimento e realização para os

familiares/responsáveis que pediram que, se as atividades tivessem um mesmo tema, seria mais fácil para eles relacionarem as atividades de um projeto ao outro e conseguiriam fazê-las com as crianças em casa, mesmo que em dias espaçados, senão tudo ficaria desconexo e eles não a realizariam por não conseguirem contextualizá-las entre si e nem na rotina familiar. A escolha em relacionar as propostas de atividade, advém da prática pedagógica da professora que articula diversos projetos (ensino, pesquisa, extensão, iniciação científica e pesquisas de pós graduação) às atividades com o grupo em que leciona na Educação Infantil de forma a facilitar o aprendizado das crianças possibilitando que estas vejam um mesmo “tema”, por assim dizer, em diversos gêneros discursivos, por exemplo: lobo mau, além de as crianças vê-lo na história da Chapeuzinho Vermelho, o veem em atividades de musicalização, artes plásticas, brincadeiras, em atividades relacionadas ao sentimento mau/bom e também na Libras.

As gravações selecionadas para análise são compostas por 4 (quatro) crianças que enviaram os vídeos com maior frequência e as análises a seguir não visam a comparação das crianças umas com as outras, mas sim em seu próprio tempo e estágio de desenvolvimento, desde o envio dos primeiros vídeos até os últimos, ao final do ano letivo.

Conforme citado no subtópico 2.2. O Surdo e a Língua de Sinais, as expressões faciais compõem a estrutura da Libras, entretanto, devido ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, não é possível mostrar o rosto das crianças, foi preciso ocultar suas expressões faciais, estas estão brevemente descritas ao longo da análise das imagens.

Criança 1

Nos primeiros vídeos enviados pela família da Criança 1 eram vídeos bastante diretos apenas com o sinal em Libras sem muitas expressões faciais e também corporais.

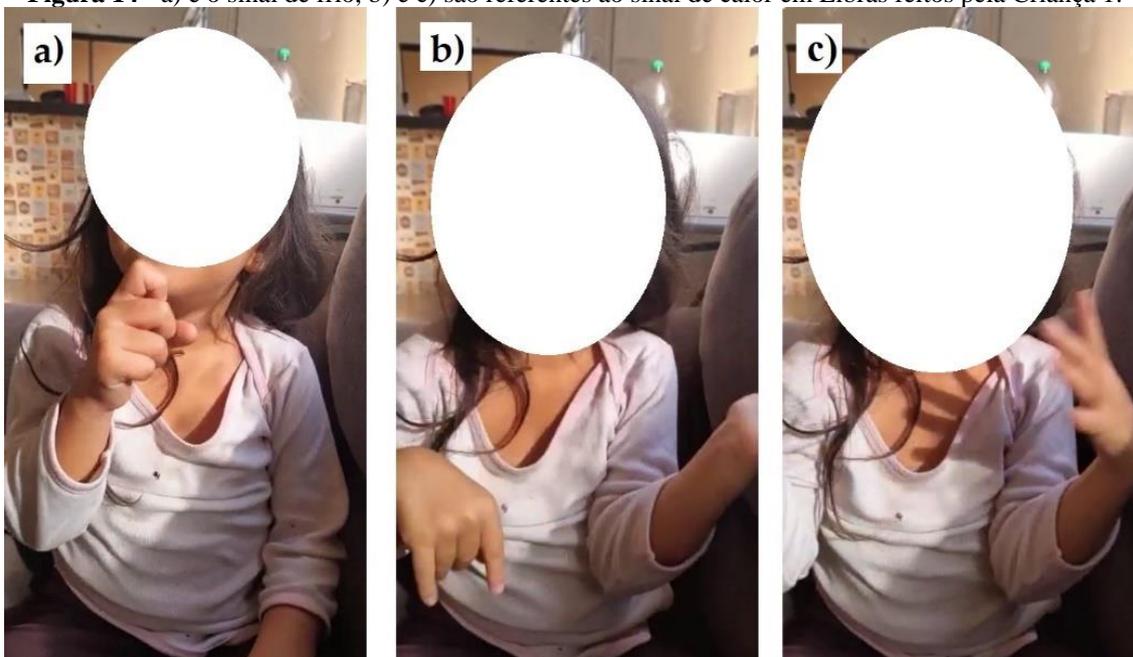
Figura 13 – sinal em Libras de Ensolarado feito pela Criança 1.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Com o passar do semestre as expressões faciais demonstravam mais alegria e também similaridade ao vídeo enviado, por exemplo nos sinais de frio e calor na imagem abaixo.

Figura 14 - a) é o sinal de frio, b) e c) são referentes ao sinal de calor em Libras feitos pela Criança 1.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na primeira imagem, a Criança 1 faz cara de quem está com frio e batendo os dentes simulando uma situação de muito frio e na segunda imagem e também retirada do vídeo expressa o calor, como se suasse e estivesse com a respiração pesada, sensação típica causada pelo calor. No sinal de calor abana-se as duas mãos para frente e para trás perto do rosto e, no vídeo enviado pela criança as mãos ora abanam-se paralelamente, ora desencontrando-se, ainda não dominando a orientação espacial.

Em meados do semestre, a Criança 1 já apresentava domínio do movimento simultâneo das mãos, e também realiza movimentos em que as mãos vão para sentidos opostos e/ou diferentes. A figura 15 abaixo ilustra em a) o sinal de borboleta onde as mãos se movem de forma síncrona e na mesma direção, em b) o sinal em Libras de gratidão onde uma mão se mantém no peito próximo ao coração e a outra se move da testa para frente e, em c) o sinal de alívio, com uma das mãos na testa e com o indicador levantado, abaixa-se o dedo indicador, neste sinal a criança ainda recorre a outros movimentos corporais como um suspiro de “Ufa” e, com a outra mão, passa a na testa indicando mais fortemente o alívio.

Figura 15 – sinais em Libras de a) borboleta, b) gratidão e c) alívio feitos pela criança 1



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na figura 15 tem o sinal de Beijos ou beijinhos como é dito nos vídeos. Em a) há apenas o uso de uma das mãos e em b) o uso das 2 mãos para realizar o sinal, no vídeo há ainda o envio de beijos com os lábios.

Figura 16 – Comparação do sinal em Libras de Beijinhos feitos pela Criança 1 no começo e ao final do semestre.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Com o passar do semestre, a Criança 1 ficou mais à vontade com a gravação dos vídeos e também realização dos sinais, demonstrando melhora na orientação espacial, localização geo-espacial de seu corpo e também extra-corpórea fazendo uso do espaço a sua frente e ao redor. Oralizava mais nos vídeos:

“Hoje vamos ensinar o sentimento de gratidão. Põe uma mão na testa e outra no coração e estende a mão.”

“Hoje eu vou ensinar a borboleta faz assim (abre as duas mãos) e depois assim ó (junta as mãos entrelaçando os dedos).”

Criança 2

Nos vídeos enviados nas primeiras semanas a criança 2 demonstrava falta de coordenação motora no movimento ondularório na mão e alguns movimentos bastante abertos e abrangentes. Por exemplo, a figura 16. a) demonstra o sinal de peixe, realizado fazendo movimentos ondulatorios para direita e esquerda com a mão aberta e um

“biquinho” nos lábios, no vídeo respectivo a criança 2 faz o bico com os lábios e balança a mão para cima e para baixo tentando reproduzir o movimento assistido no vídeo e também feito pelo responsável a seu lado; a figura 17. b) é referente ao sinal do sentimento de frustração, em que começa com a mão aberta na altura do coração e vai fechando-a e descendo até a altura do umbigo e abaixa-se a cabeça simultaneamente e, neste exemplo, o sinal realizado tem movimentos bastante amplos.

Figura 17 – a) sinal de peixe e b) sinal de frustração realizados pela Criança 2.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Com o passar de algumas semanas, a Criança 2 demonstrou melhora na coordenação motora e também localização espacial e corpórea. As figuras a seguir são referentes aos sinais de polvo e saudade. O sinal em Libras de polvo é feito com uma mão fechada, simulando a cabeça do polvo e a outra mão abrindo e fechando, fazendo alusão aos tentáculos do animal, já o sinal de saudade é feito com a mão fechada passando de forma circular no coração, como se o acariciasse. Na Figura 17, a criança aparece sorrindo em ambos os vídeos e também mais falante no vídeo dizendo: “uma mão é a cabecinha e a outra abre e fecha abre e fecha”, “e é assim que faz o sinal da saudade” enquanto nos primeiros vídeos não havia oralização.

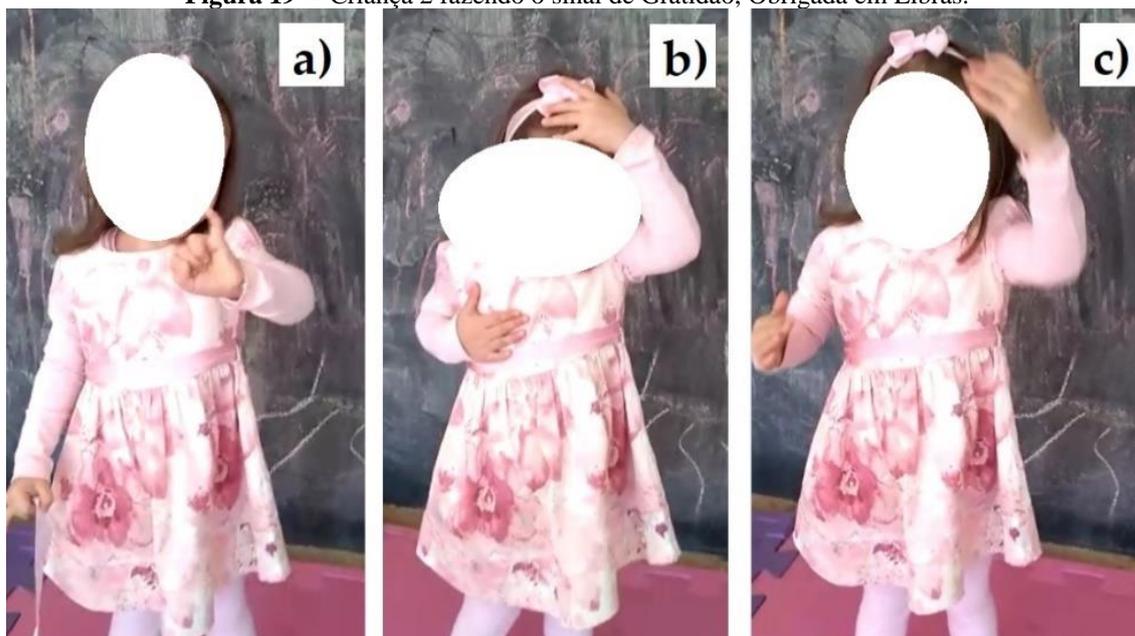
Figura 18 – a) sinal de polvo, b) sinal de saudade.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Com o passar do semestre a Criança 2 demonstrou melhora na coordenação motora, movimentos e orientação geo-espacial, e também, corporal. A figura 18 a), demonstra o sinal de Oi, composta por todos os dedos abaixados e apenas o dedo mindinho de pé, fazendo um movimento de aceno com a mão. A Criança 2 a realiza o sinal com as duas mãos, como é possível ver na imagem, mas acena apenas a mão esquerda. No sinal do sentimento de gratidão, a palma de uma mão apoia-se na testa e da outra no coração, juntas estendem-se para frente. Ao realizar este sinal a Criança 2 demonstra domínio da localização das mãos no corpo, no espaço, e também sobre o movimento a ser realizado.

Figura 19 – Criança 2 fazendo o sinal de Gratidão, Obrigada em Libras.

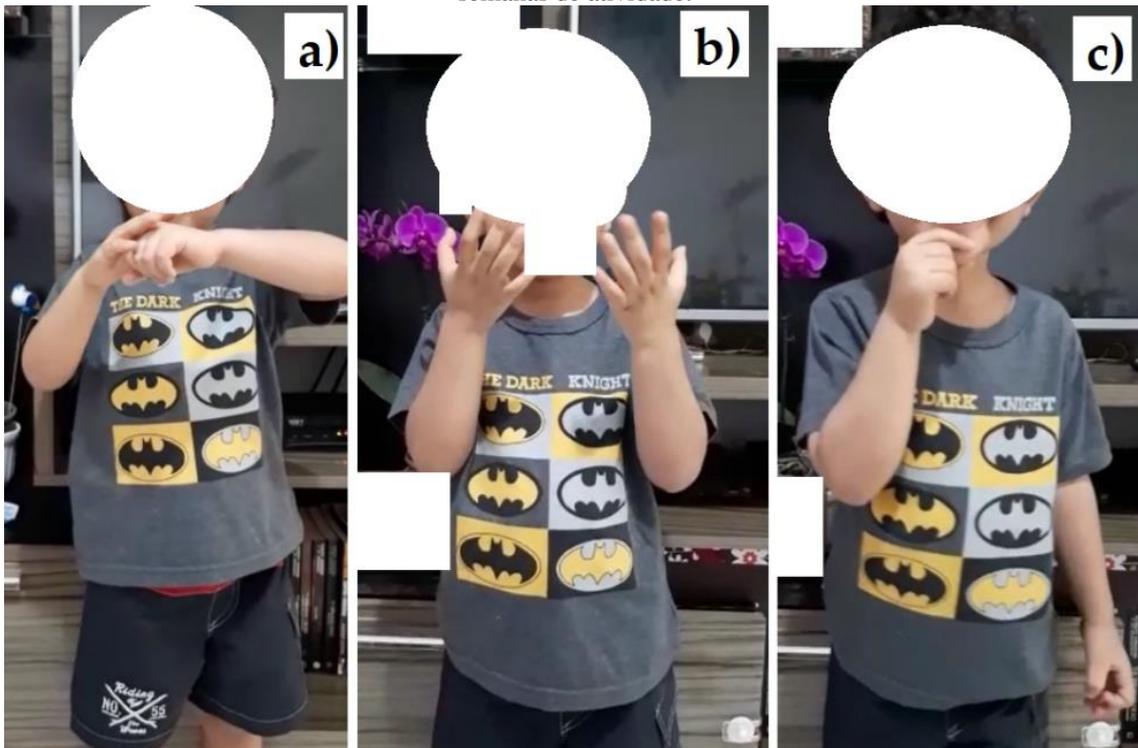


Fonte: Acervo da pesquisadora.

Criança 3

Desde o início das atividades, a criança 3 demonstrou bastante facilidade na realização dos sinais, desde o posicionamento das mãos como no movimento e expressão corporal. No início, as expressões faciais eram um pouco mais sérias e bastante concentrada no responsável que mediava a realização dos sinais e também os fazia junto, do outro lado do celular com o qual gravava. A Criança 3 estava sempre com o olhar fixo no familiar/responsável mas conseguia reproduzir os sinais sem muitas confusões com as mãos e movimentos (figura 19).

Figura 20 – a) sinal de ternura, b) sinal de calor, c) sinal de frio realizado pela Criança 2 nas primeiras semanas de atividade.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A Criança 3 também não demonstrou dificuldades em realizar sinais compostos, ou seja, compostos por 2 movimentos diferentes, como é o caso do sinal da baleia e do piolho. No sinal em Libras de baleia com uma mão faz-se o sinal de peixe e, em seguida, com a mesma mão o esguicho que a baleia solta saindo pela “cabeça”, no piolho com uma mão indica-se um inseto pequeno e depois com as 2 outras mãos coça-se a cabeça. Inclusive realiza estes sinais com ambas as mãos e de forma simultânea e síncrona como se pode observar na figura 20.

Figura 21 – a) primeira parte do sinal da baleia, o peixe, b) segunda parte do sinal da baleia, o esguicho.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nas semanas seguintes a criança 3 demonstrava mais confiança por meio de sua postura corporal, membros relaxados, expressão facial sempre com um sorriso e o olhar para o celular, ora atento a voz do responsável que falava o sinal e/ou dizia coisas: “Esse é o sinal?” e a Criança 3 afirmativamente respondia acenando com a cabeça que sim. Na realização dos sinais também era possível perceber que com as falas do familiar/responsável: “põe a mãozinha para frente” a Criança 3 imediatamente executava o movimento, sem hesitar e/ou pensar para que lado é.

Figura 22 – a) sinal de abelha, b) sinal de aceitação.



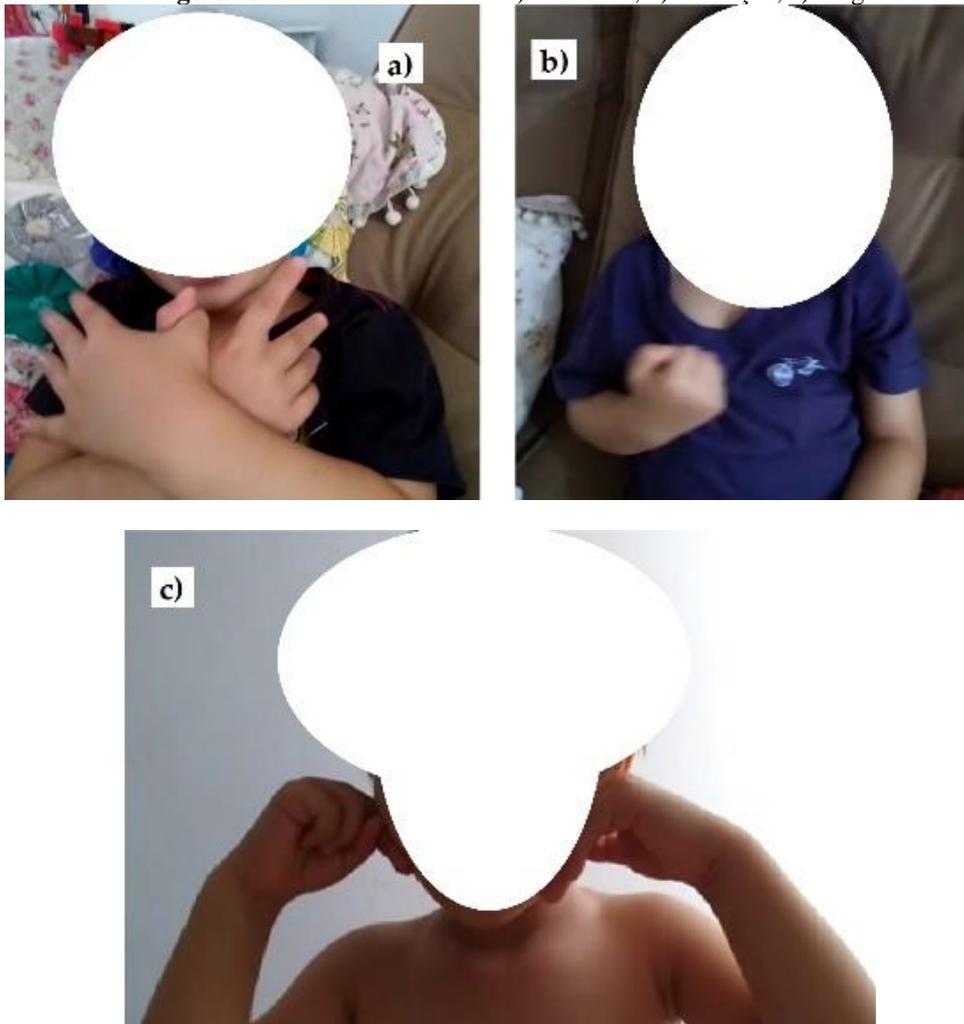
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Criança 4

Nas primeiras semanas, a Criança 4 realizava os sinais fazendo-os mais vagarosamente sem muita agilidade na coordenação motora das mãos e com bastante cuidado sempre olhando para suas mãos e movimentos. A Figura 22 retrata os sinais de a) borboleta, b) aceitação, c) vergonha. No sinal de borboleta, entrelaça-se os dedos com as palmas viradas para dentro do corpo e balança-se os dedos, simulando a asa da borboleta; o sinal de aceitação é similar ao de frustração descrito na análise de dados da Criança 2, o

que difere um do outro é a expressão fácil e também corporal, na frustração a expressão fácil é triste e expressão corporal mais introvertida podendo ser cabisbaixa, ombros para dentro e, no sinal de aceitação a postura é mais ereta, confiante e o rosto demonstra mais alegria; no sinal de vergonha, passa-se os dedos indicador e médio dobrados (demais dedos abaixados na mão) pelas bochechas, de baixo para cima. A criança 4 não demonstra dificuldades na realização dos sinais apesar da cautela ao realiza-los.

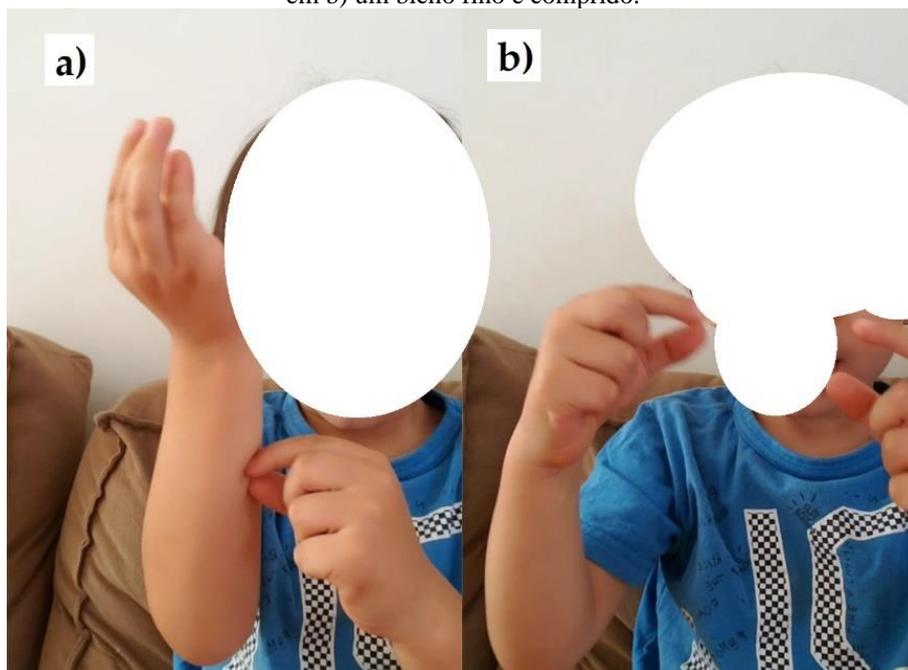
Figura 23 – sinais em Libras de a) borboleta, b) aceitação, c) vergonha.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A Criança 4 também não demonstrou dificuldades na realização de sinais compostos, como o sinal de bicho-pau, composto inicialmente por um inseto indicado com uma mão e com a outra mão um tronco de árvore e em seguida o sinal comprido feito com as duas mãos. A noção e sobre a proporção e dimensão do inseto também é bem demonstrada pela Criança 4, o inseto é feito bem pequeno (Figura 23 a) e depois comprido e fino (Figura 23 b).

Figura 24 – Sinal em Libras de bicho pau. Em a) o sinal de inseto no tronco e, em b) um bicho fino e comprido.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Com o avanço do semestre e ao realizarem mais atividades, os sinais eram executados com mais facilidade e agilidade, a Criança 4 não se concentrava tanto nas mãos e no olhar para elas, seu olhar já estava voltado para câmera e também oralizava mais concomitante à realização dos sinais. A expressão facial apresentava mais sorrisos no rosto e os movimentos mais confiantes (figura 24).

Figura 25 – a) sinal de saudades, b) sinal de beijinhos feitos pela Criança 4.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Considerações sobre as gravações

Não se pode inferir que os movimentos mais leves, vagarosos e falta de oralização nos primeiros vídeos sejam devido às dificuldades da criança, pois há de se considerar fatores adversos ao desenvolvimento da atividade como a vergonha e timidez na gravação, algo que elas não estavam acostumadas a realizar antes de se iniciar este trabalho, a mediação dos familiares/responsável que desconhecia o idioma mas o realizava junto às crianças, além de fatores de disposição tanto das crianças quanto do responsável mediador: horário de execução ao longo do dia, se de noite ou de dia a criança estava mais disposta ou cansada, se próximo a algum horário de passeio ou não deixando a criança mais animada ou ansiosa, se esteve doente e/ou estava se recuperando, são inúmeros fatores a serem levados em conta e não possíveis de resgatar sem questionar os pais a cada envio de atividade. Isso não foi feito devido ao caráter não obrigatório de realização das atividades e para não criar-se um ambiente/relação de cobrança e/ou insistência no motivo da execução ou não da proposta. Da mesma forma não se pode afirmar que apenas com a mediação dos vídeos produzidos foi possível a melhora da coordenação motora, movimentos, oralização, há de se considerar a mediação dos pais/responsáveis e todas as falas deles antes e durante a execução esta atividade e demais mediadores: leitura, desenho, música, canto, dança, brincadeiras, vídeos e/ou televisão. Na maioria dos vídeos enviados há oralização dos pais com coordenadas e também muito incentivo às crianças. De forma geral, nos primeiros vídeos enviados as crianças não realizavam os movimentos corretamente e era possível escutar a voz do familiar responsável: “Muito bem!” e em seguida risadas leves de apoio e incentivo. Tal situação é descrita por Krashen (1983) que propõe o ensino de uma segunda língua de forma lúdica e com base numa comunicação criativa e levando-se em consideração o filtro afetivo:

O termo filtro afetivo (*affective filter*) foi utilizado primeiramente por Krashen (1982), como uma das hipóteses do Modelo Monitor de aquisição de segunda língua, em referência aos estado emocional e psicológico do aluno durante o processo de aprendizagem. Quanto mais baixo ele for, maior a motivação, o interesse, menor a ansiedade. O filtro afetivo alto, ao contrário, atua negativamente na aprendizagem, pois envolve sentimentos de forte ansiedade e pouca motivação e baixo interesse. (ROZENFELD, C. C. de F.; VIANA, N., 2019 apud KRASHEN, 1982)

Tais mediações favorecem a aquisição da segunda língua de forma natural, sem pressão, cobrança desnecessária e/ou gerando e sem gerar ansiedade na criança por causa

de acertos ou erros, dessa forma é inevitável o interesse por parte da criança em arriscar novas palavras, movimentos, expressões corpóreas e até mesmo deduzindo-as na intensidade, na tentativa com outras mãos, nos movimentos síncronos ou assíncronos, em lados e sentidos iguais ou opostos, deixando a criança num ambiente confortável e seguro para aprender mais e adquirindo cada vez mais insumo. O que corrobora com as 3 (três) das hipóteses do Método Natural de Krashen (1983) selecionadas para desenvolvimento desta proposta metodológica: aquisição, *input* e *affective filter*, conforme descrito no subtópico 2.4. O ensino da segunda língua.

Com base no referencial teórico deste trabalho o que se considera é o processo de aquisição da segunda língua respeitando-se o conhecimento do idioma materno, a faixa etária, limitações e linguagens pertinentes ao desenvolvimento da criança e não a língua em si, como um conjunto de regras e símbolos/sinais. Com o avanço do semestre e envio de fotos e vídeos, foi possível identificar mais leveza nos sinais e mais conforto por parte das crianças em realizá-los, bem como maior domínio na execução dos sinais demonstrando segurança nas expressões e movimentos. A atenção às orientações para realização dos sinais com o passar das semanas também é evidente, pois há cada vez menos dificuldade na execução e maior agilidade nos dedos, mãos e braços mesmo com o crescente nível de dificuldade, no início eram sinais simples com 1 mão e/ou 2 mãos e movimentos mais síncronos (na mesma direção), posteriormente os movimentos eram mais assíncronos (cada mão em um sentido diferente) e até mesmo uso de sinais compostos (2 sinais diferentes para indicar 1 palavra).

Freire (1996) entende que todos são seres transformadores e com potencial de transformar a realidade e o mundo ao seu redor por meio da pedagogia com o outro e da educação como prática libertadora. E é na prática, na vivência, nas experiências e experiencições que o sujeito se descobre: "é sempre o *outro* enquanto *tu* que me constitui como *eu* na medida em que *eu*, como *tu* do *outro*, o constituo como *eu*" (FREIRE, 2000, p. 96). Bakhtin (2004) afirma que o *eu* é constituído pelo *outro* e pelas palavras do outro incorporadas e até mesmo modificadas pelo próprio *eu* culminam na singularidade em ligação com *outro* e com o meio. Este autor diz ainda que "a singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo" (BAKHTIN, p.58, 2017) exigindo os sujeitos envolvidos alteridade e o compromisso com o *outro* e o respeito pela diferença. Através dos vídeos analisados e *printscreens* aqui expostos, é possível afirmar que todos os envolvidos tiveram seus atos conscientes e participativos, sejam os familiares/responsáveis nas mediações apresentando os vídeos, dialogando com as

crianças e gravando e compartilhando os vídeos, as crianças realizando os sinais junto ao adulto responsável e posteriormente compartilhando com os demais colegas no grupo, a docente e também orientadora na organização das atividades e seleção de sinais que estivessem relacionados às demais atividades semanais a serem enviadas, a pesquisadora no preparo das atividades para as crianças e sempre à escuta aos pais e também às crianças sobre a melhoria deste trabalho, cada um, sob seu lugar pode experienciar uma nova forma de aprender com o outro ao mesmo tempo que vivenciaram experiências únicas em sua vida. Desta parte da análise comparativa dos primeiros vídeos até os últimos, de cada criança em seu próprio desenvolvimento, pode-se mostrar o crescente desenvolvimento das linguagens em cada uma delas junto ao próprio uso da Libras como mediador e facilitador do desenvolvimento infantil, considerando-se sendo assim uma ação positiva como proposta metodológica no ensino e aprendizado na Educação Infantil. Apesar da oferta de vários sinais para serem escolhidos e feitos, houve preferência pelos animais e sentimentos. Supõe-se que os animais tenham sido preferidos por serem personagens principais na maioria das histórias de literatura infantil escolhidas no planejamento pedagógico da docente da classe, e os sentimentos por terem sido muito valorizado pelos pais no contexto de pandemia onde a ansiedade e frustração eram mais alto, pois ninguém podia sair de casa, então, as famílias, a fim de lidarem com isso, em diálogo com seus filhos(as) desenvolveram atividades relacionadas em sua rotina familiar. Ressalta-se ainda que apenas as propostas de atividades em Libras foram elaboradas em conjunto com os outros projetos da professora Poliana que aconteciam nos outros dias da semana (descritos no subtópico 1.2.1 Caracterização da Docente), em que uma mesma palavra (personagem, sentimento, animal etc.) era trabalhado de diversas formas diferentes, todos também com o propósito de aprimorar o desenvolvimento das linguagens das crianças. Nenhum projeto foi escolhido como principal para gravação dos sinais, os sinais em Libras eram escolhidos com base no grau de dificuldade de realização para as crianças e também por maior interesse delas, percebido pelos vídeos gravados sobre como maior envio de vídeos pelos pais dos sinais de sentimentos, então este era sempre escolhido para ser gravado semanalmente.

3.2 Os questionários

Os questionários foram elaborados no Google Forms com questões qualitativas e abertas para que os pais/responsáveis pudessem se expressar mais livremente. Foi

informado e também garantido o anonimato nas respostas enviadas e que era de livre participação, conforme termos descritos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram enviados dois questionários em dois momentos diferentes, um deles próximo ao final do 2º bimestre e outro ao final do 4º bimestre, respectivamente julho e novembro. O compartilhamento foi feito por meio de link no grupo de WhatsApp. O primeiro questionário, enviado em julho continha as questões a seguir:

1) Vocês (famílias) estão gostando de aprender Libras com seus filhos?

1.1) Por favor, explique o por quê?

2) Os sinais trazidos nas gravações estão legais?

2.1) O que vocês têm achado? O que pode ser melhorado

3) Vocês assistem os vídeos juntos e se relembram dos sinais em outros contextos no dia a dia?

3.1) Quais contextos vocês lembram dos sinais dos vídeos em Libras?

4) De forma geral, qual sua opinião sobre o ensino da Libras na Educação Infantil?

5) Qual sua opinião sobre as atividades em Libras propostas durante o período de isolamento social?

6) Como as atividades em Libras podem ser melhoradas para este período? Sinta-se à vontade para deixar comentários, desabafos, críticas e sugestões.

Obteve-se 7 (sete) respostas nos questionários, cada qual representando uma família. Na questão 1), de forma unânime todas as famílias indicaram que estão gostando de aprender Libras com os filhos em casa, mesmo que por várias vezes não conseguissem gravar os vídeos e/ou tirar fotos, os motivos foram vários dentre eles: vergonha de ficar na frente da câmera, mudar a posição do celular que apresenta o vídeo para o modo de gravação e nisso se perdia o momento, assistir no computador e não estar com o celular por perto para gravar e, por esses motivos alguns pais/responsáveis, preferiam apenas realizar os sinais em Libras com as crianças deixando a gravação de lado.

Na questão 1.1), 1 (uma) família deixou a questão em branco e 6 (seis) famílias responderam que é importante as crianças entenderem as diferenças e valorizar a capacidade que cada um tem, promovendo assim a inclusão social:

Nos dias atuais, de inclusão social acho ótimo que eles aprendam a libras qnd tiver algum amigo seja na escola ou em qlq outro lugar sabem se comunicar 🍌🍌🍌 (Família 1)

"Porque considero muito importante as crianças entenderem as diferenças e valorizar a capacidade que cada um tem. Ainda, não conhecemos as diversidades que temos que enfrentar, gosto de expor situações para meus filhos que lhe dê

alternativa de escolha para os próximos desafios, sejam de trabalho, convivência ou escolar." (Família 3)

Porque é importante as crianças saberem que existe outra maneira de se comunicar (Família 7)

Na questão 2) todas as famílias afirmam gostar dos sinais por estarem relacionados às demais atividades semanais e, por isso é mais fácil para as famílias contextualizar e relacionar todas as atividades da semana: artes plásticas, desenhos, histórias e Libras. E como complemento, na questão 2.1) os pais relatam que eles e as crianças têm gostado pois é um momento a mais que podem passar com seus filhos, entender as atividades em Libras é um momento a a mais de brincadeira, descontraído e informal, e estavam aprendendo a ouvir mais o que elas pensam, o que sentem e assim, compreendendo-as mais. Uma das famílias diz ainda que o feedback da pesquisadora e da professora no grupo de WhatsApp sobre as atividades ajuda bastante no diálogo do adulto com a criança na hora de desenvolver a atividade em casa como se o “orientasse” em como introduzir as atividades em casa de forma a ser uma brincadeira e não uma tarefa que a escola enviou. Ressalta-se aqui que com frequência alguns pais procuravam a pesquisadora e perguntavam o quê deveriam e/ou poderiam observar no desenvolvimento das atividades em Libras com seu filho(a) e, destacou-se a importância do desenvolvimentos das linguagens nas crianças de 3 a 4 anos: expressividade, coordenação motora, lateralidade e orientação geo-espacial, movimentos de seu corpo (olhar, postura, gestos), atenção na escuta, entendimento do que é dito nos vídeos e reprodução pelas crianças e também oralidade.

Sobre as questões 3) e 3.1) 6 (seis) famílias afirmam assistir os sinais com as crianças e ressaltam que as crianças se lembram dos sinais em contextos diversos ao longo do dia e da semana conforme realizam outras atividades

Qnd saímos assistimos tv (Família 1)

Quando falamos do tempo, nos vídeos que faz para os amiguinhos, a música do boa tarde , ensina os familiares por vídeos (Família 2)

Sempre que e perguntado do tempo e quando vai falar da comida favorita... Ele lembra de fazer os sinais (Família 3)

Ela adora as aulas de libras. Ela faz os vídeos para a rede social¹⁴ dela e faz o maior sucesso, e agora a professora da nova escola me conta que ela ensina as outras crianças também. (Família 4) (itálico nosso)

No boa tarde, oi, frutas (Família 6)

¹⁴ O nome da rede social foi removido a fim de manter-se o caráter ético da pesquisa acerca sobre a vida pessoal da criança e sua família.

Tipo quando está brincando com o cachorro (Família 7)

Na questão 4) as respostas reforçam as falas da questão 1) e 1.1) sobre a importância do aprendizado das diferenças, da inclusão e também do aprendizado em família, pois os adultos que desenvolveram as atividades em Libras com as crianças, não conheciam o idioma.

Acho maravilhoso e tbm aprendemos juntos. (Família 1)

Criam novas possibilidades para as crianças (Família 2)

Eu gosto muito. Gosto que eles entendam as diferenças. (Família 3)

Extremamente importante! Queria eu ter tido... (Família 6)

É uma forma de inclusão (Família 7)

Sobre a questão 5) os pais/responsáveis relatam que por meio das atividades sentem-se mais próximo às professoras e que proporcionam mais momentos em família, ocupando a criança evitando que ela se isole ou fique ansiosa em casa e, de alguma forma buscam incentivar as crianças na realização das propostas:

Minha opinião é que de certa forma não nos sentimos tão sozinhos e os vídeos p eles saberem q as professoras estão juntos no aprendizado (Família 1)

Está sendo bem legal pois podemos acompanhar e aprender junto (Família 2)

A nossa filha não quer fazer muitas vezes...mas nós temos gostado muito e procuramos incentivar (Família 6)

Para a questão 6) há elogios e 3 sugestões que foram acatadas um pouco mais do que na metade do semestre mas ainda no prazo da coleta de dados, visto que o acompanhamento foi durante 1 (um) ano letivo, mas a coleta de dados ocorreu apenas na 2ª metade do ano, a fim de melhorar a qualidade das atividades e também interação das crianças com os próprios vídeos, com o familiar/responsável e com as demais propostas semanais. As sugestões foram para que os vídeos fossem curtos com menos de 1 minutos cada, os sinais fossem feitos em vídeos separados e não de forma contínua em 1 vídeo longo e os vídeos fossem mais coloridos, para isso foi acrescentado legendas e *emojis* (desenhos) ilustrando a palavra oralizada e o sinal em Libras.

O segundo questionário, enviado em novembro, tinha as seguintes questões:

1) As propostas da equipe (professora, estagiárias, pesquisadoras) acolhem vocês para que mantenhamos o vínculo escola-família?

2) As propostas favorecem a relação pais-filhos e o momento em família?

2.1) Conte-nos um pouco sobre essas experiências

3) Quais as maiores dificuldades que vocês estão encontrando neste momento?

3.1) Cite aqui outras dificuldades encontradas para que possamos melhorar nossa prática.

4) Caixinha de sugestões e/ou desabafos

Neste segundo questionário, 8 (oito) famílias responderam e ele possuía perguntas um pouco mais abrangentes e não especificamente apenas sobre a atividade em Libras, pois como tal atividade é ancorada e foi delimitada junto a outros projetos e atividades da docente e também da rotina familiar, optou-se por esta abordagem para uma análise mais ampla das propostas enviadas. Outro motivo pelo qual as questões foram abrangentes é devido à pesquisa ser colaborativa principalmente com a mediação dos pais e não poderia deixar-se de considerar o ponto de vista deles sobre o desenvolvimento das atividades.

A questão 1 foi respondida com unanimidade que as atividades enviadas auxiliavam a relação escola-família durante o período de afastamento social; na questão dois, há apenas 1 resposta que diz que as propostas não favoreciam a relação pais-filhos e na questão 2.1) relatam:

Sim, as propostas pedagógicas nos proporciona momentos agradáveis com o filho. (Família 1)

Estamos aproveitando para brincar e ler bastante com ela... a outra escola que ela frequenta tem enviado uma quantidade grande de atividades... fica difícil dar conta. Estamos priorizando as tarefas com a irmã mais velha que está em fase de alfabetização. (Família 2)

As atividades proporcionadas passamos mais tempo com as crianças aprendendo a ouvir mais o que elas pensam, o que sentem etc. (Família 3)

Elas nos lembram constantemente que temos que nos organizar e nessa organização devemos ter tempo para as atividades, tempo para conviver e conhecer os filhos cada vez mais independente de estarmos efetivamente as realizando. (Família 5)

Talvez seja um direcionamento do que podemos abordar com ele. Apesar de ser um momento descontraído e informal. Em casa fica um pouco mais difícil de se fazer todas as atividades mas vamos seguindo de forma mais confortável possível. (Família 6)

Professoras sempre atentas a cada criança e sempre com um feedback sobre o dia de nossa filha. Isso ajuda muito no diálogo em casa com ela. É fantástico! (Família 7)

Estamos nos conhecendo ainda mais, está sendo muito prazeroso nossos momentos juntas e estamos cada vez mais compreendendo uma a outra e aprendendo o tempo todo. (Família 8)

Quando perguntados sobre as dificuldades na questão 3) e 3.1), 1 família relatou que “as propostas são muito difíceis” e as demais 7 famílias desabafaram sobre a

dificuldade de encontrar tempo para realizá-las com as crianças, mais especificamente cada um com suas limitações pessoais e conforme sua rotina familiar.

Não tenho muita habilidade com atividades pedagógicas (Família 1)

A dificuldade está na nossa própria organização e não na proposta da escola. (Família 2)

Nenhuma (Família 3)

Não vejo muita alternativa acho que estão fazendo o melhor que podem. (Família 4)

Penso que diminuir a quantidade de atividades semanais seria o ideal. (Família 5)

Na verdade minha maior dificuldade é em entrete-lo com as atividades propostas. Muitas vezes ele prefere brincar com os seus brinquedos e ficar livre para fazer o que quer... (Família 6)

Alguns materiais não temos, mas improvisamos ou não fazemos. (Família 7)

Estamos amando as atividades, as tarefas diárias e falta de experiência nos atrapalha um pouco mas estamos procurando manter a rotina da melhor forma possível tornando um momento prazeroso e não como um dever ou tarefa (Família 8)

Considerações sobre o questionário

Assim como as crianças, os pais/responsáveis tiveram participação ativa na realização das atividades em Libras. Relacionaram-na a seus cotidianos e rotinas para introduzir a atividade de forma leve, lúdica em casa para que não parecesse uma tarefa e se tornasse algo maçante e monótono, mas sim divertido e alegre; executaram o papel de mediador no ensino de um segundo idioma para as crianças, sem nem mesmo ter o domínio e/ou fluência sobre esta língua e também aprenderam junto às crianças mesmo em suas limitações e restrições (novidade com o idioma e atividades, despreparo, reorganização da rotina familiar, falta de experiência entre outras questões relatadas por eles). Considera-se importante expor e trazer tais relatos a esta pesquisa a fim de mostrar o envolvimento de todos os participantes ao longo de todo o período letivo, por mais que a coleta e análise de dados, tenha se dado mais efetivamente no terceiro e quarto bimestre, o esforço despendido por todos os envolvidos deve ser reconhecido e levado em conta na análise.

Conforme já exposto no tópico 2.7 “Contribuições de Bakhtin, Vygotsky e Freire”, para Bakhtin e o círculo, a linguagem está relacionada à ideologia dos sujeitos e

a construção do significado é construída como conteúdo ideológico-semiótico a partir das relações social entre o eu e o outro. São nessas relações que são construídos os enunciados e discursos e, a partir disso, o dialogismo: sujeito à ressignificações, natural e dinâmico dentro de uma língua.

Postas estas colocações, há de se considerar que as respostas dos questionários dos pais contextualizaram de melhor forma as condições de produção dos vídeos das atividades em Libras. Analisar apenas os vídeos das crianças executando os sinais em Libras, seria como analisar uma palavra e não se poderia concluir nada sobre a Libras como proposta metodológica ou sobre as ações positivas e negativas da Libras como mediadora no desenvolvimento das linguagens da criança de 3 à 4 anos de idade, concluir-se-ia apenas um fenômeno isolado puramente linguístico e estrutural. O discurso verbal não é autossuficiente e não pode ser analisado isoladamente, mais especificamente no caso desta pesquisa, a realização do sinal em si; é necessário que o sinal esteja vinculado à vida social e ao seu uso prático para adquirir significação, nas palavras de (LIMA, 2017, p.20-21), uma situação extraverbal:

Essa situação extraverbal (a que podemos chamar também de contexto amplo) compreende três fatores: o horizonte espacial dos interlocutores; o conhecimento e a compreensão da situação por parte dos interlocutores e a avaliação comum dos envolvidos no processo de comunicação.

O enunciado depende diretamente do que é visto, sabido e deve ser avaliado conjuntamente (VOLOSHINOV, 1930). Com os questionários, foi possível perceber que além da Libras ser um mediador facilitador no desenvolvimento e aprimoramento das linguagens da Educação Infantil (linguagens: orais, táteis, visuais, orais, corpóreas e extracorpóreas, abrangendo desde as expressões faciais até coordenação motora e geo-espacial da criança) as falas dos pais corroboram sobre a aquisição e do idioma materno e também da Libras como idioma adicional, ao relatarem que as crianças fazem uso dos sinais no cotidiano e além da atividade ao assistir televisão, na horas das refeições, nas brincadeiras e, em um dos casos, ensinando demais colegas. Em todas essas situações, a criança demonstra domínio da palavra no idioma materno, seu significado ao utilizá-la em determinados contextos, e também a aquisição do idioma adicional fazendo a mesma coisa no uso do sinal em Libras, linguisticamente entendida como palavra, dentro de um contexto além do momento da atividade proposta e, além da execução do sinal há ainda a oralização da palavra, demonstrando relação entre o idioma materno e o segundo idioma.

O processo metodológico percorrido e desenvolvido nesta pesquisa é pautado na literatura infantil, com o livro “Crianças como você” e demais projetos da professora que também estão relacionados à literatura, e na leitura de mundo que as crianças fazem sobre aquilo que as rodeia:

Eco (1986) afirma, pois, que sempre se espera que alguém atualize o texto ao ler, porque o texto necessita do leitor e de suas interpretações para fazer sentido: “Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar”. (ECO, 1986, p. 37), ainda que esse alguém não exista concretamente quando o autor produz o texto, mas já existe em seu imaginário. [...] A previsão da leitura como estratégia para projetar diferentes efeitos de sentido de um texto autoral em seu leitor, conforme aponta Eco (1986), permite à criança sua formação ética, sua percepção crítica de que não se deve dizer qualquer coisa em qualquer circunstância e para qualquer sujeito. Tais ações tão pragmáticas, irrompem dos contextos de uso da língua, dos contratos sociais que emanam das relações historicamente estabelecidas entre os sujeitos. Assim, o leitor vai se formando desde cedo, e aprendendo as várias maneiras de ler e interagir com textos e leituras (ECO, 1986 apud HERMANN, 2020, p. 47-48)

Larrosa (2020, p.21) ainda acrescenta que:

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. [...] é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

ou seja, é através comunicação e das palavras que as crianças nomeiam e designam o mundo em que vivem e nos apresentam a sua própria leitura de mundo; a língua composta de palavras, signos e significados não pode ser transmitida pela imitação, ela precisa ser vivenciada (AGRELLA; NASCIMENTO; PASSOS, 2020, apud VYGOTSKY, 1989) e assim, significada e ressignificada por casa sujeito. E, na literatura infantil como mediador do aprendizado e para o aprendizado da criança; e este aprendizado não se restringe apenas ao ensino da língua de sinais, mas também engloba e é composto por diversos temas (sentimentos, animais, família, noções espaço temporais e climáticas) e linguagens (visual, tátil, oral, auditiva, corpóreas e extra-corpóreas) na língua materna das crianças, utilizando de seu vocabulário para então ampliá-lo como recomendam os documentos oficiais brasileiros, conforme tópico 2.5. “As linguagens e competências linguísticas na Educação Infantil”. Este processo metodológico proposto e disposto nesta dissertação é composto ainda pela prática pedagógica da professora da classe anterior aos momentos com a Libras, desde a presencialidade na instituição escolar a maioria dos projetos são pré-existent à inserção do ensino deste idioma na classe da professora Poliana e foram adaptados para atender aos pedidos e necessidades das famílias e crianças em casa durante o distanciamento e isolamento social. Apesar na

mudança da modalidade (presencial para remoto) todos projetos mantiveram-se com os mesmos objetivos, o que foi modificado e adaptado foram as atividades e a forma de mediá-las às crianças, antes, feita pela professora e estagiária e pesquisadoras, agora, mediada pelos pais/responsáveis. Ressalta-se que a parceria com alunos de graduação, pós graduação e os pais sempre estiveram presente na prática pedagógica da professora (já descrito no tópico 1.2. “Concepções e práticas pedagógicas da professora”) e, neste contexto os pais/responsáveis tiveram a oportunidade de passar mais tempo com o filho e acompanhar seu desenvolvimento físico e cognitivo. Mesmo na modalidade não-presencial as atividades foram possíveis devido ao envolvimento, participação e mediação de todos acima citados, ou seja, também são componentes desta proposta metodológica que conjuntamente proporcionaram vivências e experiências às crianças e suas respectivas famílias de forma transpostas, da sala de aula para dentro de casa. Larrosa (2002, p.21-25) diz que:

A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. [...]. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente.

As famílias tiveram a oportunidade de viver e de experienciar situações únicas e singulares do cotidiano e desenvolvimento de seus filhos e, por mais que as atividades propostas fossem as mesmas, cada membro da família participante a desenvolveu e vivenciou com seu próprio toque pessoal, com sua subjetividade e sua própria leitura de mundo, abrindo-se para o desconhecido, para o que não se podia antecipar, saber com antecedência ou reproduzir, o que torna cada relato e dado desta pesquisa eventos singulares com resultados que convergiram para a estruturação da proposta metodológica desta pesquisa.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações trazidas na análise de dados pode-se perceber como se deu a construção dos sentidos de algumas palavras para as crianças em diversos contextos além do aprimoramento das linguagens da Educação Infantil, destacadas nos documentos oficiais brasileiros.

O objetivo principal desta pesquisa foi desenvolver uma proposta metodológica para Educação Infantil por meio de um processo de ensino e aprendizado com a Libras, sendo este idioma um possível facilitador na aquisição da língua materna, pois as crianças ao serem perguntadas sobre o sinal, o oralizavam e também promoveu a oralização no ensino deste sinal aos colegas e também demais contextos cotidianos, destaca-se ainda o aprendizado de novas palavras como, por exemplo, novos animais, comidas, brincadeiras e também sentimentos; pode ainda ser considerada como mediador no aprimoramento do desenvolvimento das linguagens da criança de 3 à 4 anos de idade, pois as crianças atentavam-se na escuta e visualidade para reprodução do sinal, bem como maior atenção ao seu próprio corpo e movimentos necessários para execução. A proposta metodológica também pode ser delineada com base no livro e na literatura infantil como mediadoras e norteadoras das atividades propostas, na prática pedagógica da professora da classe, na parceria com demais pesquisadoras da graduação e pós graduação que, ativas e atuantes em outros projetos, também contribuíram e compuseram as propostas para as atividades em Libras, pois os projetos estavam sempre relacionados seja pelo tema, por algum tópico ou assunto, de forma que buscavam facilitar o aprendizado da criança e aprimoramento de suas diversas linguagens e, ainda, pela parceria com os pais/responsáveis que, atuaram como mediadores direto das crianças ao realizarem as atividades propostas juntos.

Dos objetivos específicos:

1. Analisar ações positivas e negativas da Libras como mediadora do desenvolvimento das linguagens na Educação Infantil;

Das ações positivas, destaca-se a aquisição do idioma materno e possivelmente de um segundo idioma somado ao aprimoramento das linguagens. Das ações negativas da Libras não há o que se destacar, entretanto, das ações, talvez, negativas desta pesquisa no uso da Libras, pode ser considerada uma falta maior de contextualização sobre a comunidade surda, a importância do idioma e seu uso por crianças surdas.

2. Identificar em quais momentos e de que maneira a criança se utiliza da Libras para se comunicar e/ou expressar.

Através do relato dos pais no questionário e também em conversas de WhatsApp, pode-se identificar que as crianças faziam uso do idioma adicional em diversos momentos relacionando-os não apenas às palavras no idioma materno como também nas situações do dia a dia em que se deparavam com aquela palavra.

3. Analisar o processo de desenvolvimento das linguagens da própria crianças ao longo de 2 (dois) bimestres: orais e corporais da crianças, antes, durante e após as intervenções para verificar o aprimoramento destas.

Com o acompanhamento do envio de vídeos e fotos, enviados pelos familiares/responsáveis foi possível perceber melhora no desenvolvimento de várias das linguagens das crianças, respeitando-se o tempo de desenvolvimento de cada uma em seu próprio momento.

Foi possível perceber como ocorre na Educação Infantil o processo de aquisição da língua, materna e adicional, das crianças, inicialmente aprendendo palavras novas e depois utilizando-as em contextos diversos e relacionando um idioma ao outro. É possível perceber ainda seu próprio mundo e suas percepções ao utilizarem as palavras em contextos que lhe são de agrado, como ver tv, brincar, comidas preferidas; opiniões, gostos e preferências conforme facilidade nos movimentos e também expressões orais e corporais. A Libras como mediadora na Educação Infantil pode também ser considerada um facilitador no letramento infantil, pois ajuda na construção de novos significado; apesar de ser uma língua, sua linguagem proporciona que as crianças vivenciem outros gêneros discursivos e possam contar às pessoas uma outra forma da criança ler o mundo ao seu redor. A Libras proporcionou ainda que as famílias e as crianças vivenciassem e experienciassem uma situação de ensino e aprendizado diferenciada sendo uma oportunidade de aprender sobre outra cultura. Conclui-se que a vivência com maior variedade possível de situações de interação comunicativa, diversos tipos de palavras, gêneros discursivos e produção de enunciados ligados às várias situações como mediadores na Educação Infantil oportunizam as crianças à aprendizagem significativa das linguagens, da língua materna e do segundo idioma.

Referente à contribuição deste trabalho à Linguística, conclui-se que a Libras é uma possível mediadora facilitadora na aquisição do idioma materno para crianças

ouvintes como também é possível crianças ouvintes adquirirem a língua de sinais a partir de 3 anos. A Linguística muito contribui para aquisição de línguas em diversas faixas etárias e para diversas finalidades e, este trabalho visou compor estes estudos, relatando sobre o ensino de um idioma, pertencente à comunidade surda, sendo utilizado por ouvintes na mais tenra idade. Há discussões na própria Linguística e também Educação Especial acerca do ensino da língua de sinais para surdos e ouvintes em classes bilíngues, priorizando-se o ensino desta língua à comunidade surda desde a primeira infância, que apesar de respaldada pela legislação brasileira, ainda carece de profissionais e instituições bilíngues. Este trabalho não visou adentrar tais questões e sequer priorizar uma comunidade ou outra, o propósito inicial é o uso da Libras como proposta metodológica na Educação Infantil proporcionando aos envolvidos um primeiro contato com este idioma e, por meio dele, contemplar e aprimorar as linguagens das crianças descritas nos documentos oficiais brasileiros. Para Pedagogia, mais especificamente a Educação Infantil, destaca-se esta pesquisa como uma proposta metodológica prática que possa compor o planejamento docente abrangendo as diversas linguagens da criança de 3 a 4 anos de forma lúdica, além de embasar conhecimentos sobre a língua e as linguagens que compõem a formação do profissional da educação, relacionando assim, teoria e prática. Ressalta-se ainda as prática de letramento e multiletramento buscando a valorização dos conhecimentos prévios das crianças, sua leitura sobre o mundo e relacionando os “seus” próprios saberes aos saberes escolares e também do cotidiano e também à construção e criação de significados para as crianças. Ambas grandes áreas se completam e complementam, criando novas possibilidades e oportunidades a todos os envolvidos: professores, pesquisadores, familiares e as crianças.

É um ser humano esse centro, e tudo neste mundo adquire significado, sentido e valor somente em correlação com um ser humano, somente enquanto tornado desse modo um mundo humano (BAKHTIN, 2017, p. 124).

REFERÊNCIAS

AGRELLA, Regiane Pinheiro; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro; PASSOS, Lorena Valsani Leme. Um diálogo entre Bakhtin e Vygotsky a respeito da educação dos surdos. In: III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural, 2020, Campinas. **Anais...** Campinas: Faculdade de educação, 2020, 11p.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **A abordagem orientadora da ação do professor**. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira: conteúdos do Seminário de Atualização em Português para Estrangeiros e Culturas Lusófonas-SAPEC. Campinas: Pontes, 1997, p. 151.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: ABDR, 1978.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p.279.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do Ato**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 160p., 2017.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (1920-1930). **O autor e o herói**. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Estética da criação verbal. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (1970-1971). **Os gêneros do Discurso**. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Estética da criação verbal. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992 (texto original de 1929).

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASTOS, Cleverson Leite; CANDIOTTO, Kleber Bez Birolo. **Filosofia da Linguagem**. Editora Vozes, 2007.

BRASIL, Lei de Diretrizes; DE DIRETRIZES, Lei. Bases da Educação Nacional, Lei 9.394. de 20/12, 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum curricular: educação é a base. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 mai. 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. 4ª ed. Elaboração profª Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**. 2002, p. 20-28.

CARVALHO, Paulo Vaz de. **Breve história dos surdos no mundo e em Portugal**. Lisboa: Surd'Universo, 2007, p. 172.

CARNEIRO, Marília Ignatius Nogueira; SOARES, Beatriz Ignatius Nogueira. **Língua Brasileira de Sinais**. Maringá, Pr: Centro Universitário de Maringá. Núcleo de Educação a Distância, 2018. 425p.

CORRÊA, Bianca Cristina. A educação infantil. In: ADRIÃO, T.; OLIVEIRA, R. P. de. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2007.

CORRÊA, Bianca Cristina. **A educação infantil**. In: ADRIÃO, Theresa.; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2007.

CRISTIANO, Almir. **O Congresso de Milão**. Libras: 2017. Disponível em: <https://www.libras.com.br/congresso-de-milao>

DUEÑAS, María. The Whats, Whys, Hows and Whos of Content-Based Instruction in Second/Foreign Language Education. *IJES*, v. 4, n. 1, p. 73-96, 2004.

ESKEY, David E. Syllabus Design in Content Based Instruction. *Catesol Journal*, v. 5, n. 1, 1992.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção leitura, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. – 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra: 2011.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 10 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; TARTUCI, Dulceria. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, Ana Cláudia B.; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de de; TESKE, Ottmar (Org.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

GOMES, Tainara Freitas. **Aquisição da segunda língua na primeira infância**: A Língua Inglesa na Educação Infantil. Monografia de especialização em educação: métodos e técnicas de ensino, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013, 42p.

GRANDO, Katlen Böhm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

HERMANN, Amanda dos Reis. **A criança como leitora, suas representações e significações**: práticas de letramento em uma sala de educação infantil na Unidade de Atendimento à Criança–UAC-UFSCar. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 110p., 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDO (Brasil). **Conheça o INES**. Rio de Janeiro. Disponível em: < <http://ines.gov.br/conheca-o-ines>>. Acesso em: 09 mai. 2020.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. [S.l.]: Cambridge University Press. 2014, 419p.

KLIMA, Edward; BELLUGI, Ursula. **The Signs of Language**, Cambridge, MA.: Harvard University Press, 1979. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=3110261324>. Acesso em: 28 abr. 2020.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KRASHEN, Stephen. D. **The Natural Approach – language acquisition in the classroom**. New Jersey: Pergamon Press, 1983.

KRASHEN, Stephen, TERREL, Tracy Dale. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon Press, 1983.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Acesso em 21 de janeiro de 2019.

KUHLMANN JR. Moysés. História da Educação Infantil Brasileira. **Rev. Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, n. 14, 5-18 maio/ago, 2000.

KRASHEN, Stephen. **The Input Hypothesis. issues and implications**. Harlow: Longman, 1985.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: Abordagem Histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LANE, Harlan; HOFFMEISTER, Robert; BAHAN, Ben. **A journey into the Deaf-World**. California: DawnSign Press, 1996.

LEE, Diany. Akiko. **A Língua Brasileira de Sinais - Libras no Desenvolvimento da Língua e da Linguagem para expressar Emoções e Sentimentos**. In: ZUIN, P. B. Acolhimento na educação infantil em tempos de pandemia da Covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 217p.

LEITE, Tarcisio de Arantes. **O ensino de segunda língua com foco no professor: história oral de professores surdos de língua de sinais brasileira**. 2004. Orientador: Leland Emerson McCleary. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte Americana) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2004.

LIMA, Daniel Ribeiro de. A teoria de Krashen e a aquisição da segunda língua. **Anais Eletrônicos do I SEFELI**, v. 1, 2011.

LIMA, Marília Dalva Teixeira de. Dialogismo e construção de sentido no gênero propaganda: possíveis diálogos entre discurso político e marketing viral. **Prolíngua** (João Pessoa), v. 12, p. 17-27, 2017.

LODI, Ana Claudia Balieiro; ROSA, André Luís Matioli; ALMEIDA, Elomena Barboza de. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br].

LOUIS Marie Laurent Clerc. **Jornal do surdo**, c2020. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.** Acesso em: 28 abr. 2020.

MAHER, Terezinha de J. Machado. Sendo índio em português.... In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP/FAEP, 2001.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Tradução Petrilson Pinheiro. Editora da Unicamp: São Paulo, Campinas, 2020.

MERISSE, Antonio. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: MERISSE, Antonio et al. **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MORAES, Marcia. **Bilingual education**: a dialogue with the Bakhtin Circle. New York: State University of New York Press, 1996.

MOREIRA, Patrícia Aparecida Leite. O fator linguístico na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da criança surda. **Revista virtual de cultura surda e diversidade**, 2007.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NUNAN, David. Curriculum processes. Traditional approaches to the curriculum. In: **The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

NUNAN, David. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: CUP, 1989.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2005.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; CHOI, Daniel; VIEIRA, Maria Inês; GASPARG, Priscilla; NAKASATO, Ricardo **Libras**: conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearsons Prentice Hall 2011.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRABHU, Neiman Stern. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. In: **Revista Ponto de Vista**, UFSC, nº 04, 2002, 2003.

REILY, Lucia Helena. **Escola Inclusiva: Linguagem e mediação**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

RODRIGUES, Leandro. **O que é Deficiência Auditiva e Surdez?**. 23 fev. 2017. Teresópolis - RJ: Instituto Itard, c2020. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/o-que-e-deficiencia-auditiva-e-surdez/>. Acesso em 5 mai. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia Rosemberg; CAMPOS, Maria Marta; PINTO, Regina Pahim. **Creches e pré-escolas**. São Paulo: Nobel, 1985.

ROZENFELD, Cibele Cecilio de Faria; VIANA, Nelson. Reflexões teóricas sobre a aula de língua estrangeira: organizando materiais, analisando contextos, definindo percursos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** 35.4, 24p., 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350402>.

SÁ, Nídia R. Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006. (Coleção pedagogia e educação).

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação & Sociedade*, p. 565-582, 2005.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. 5ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2019. 328 p.

SANTANNA, Adriene; MIRANDA, Ariane Camila Tagliacolo; SANTIN, Rafael Henrique. **Teoria e Prática na Educação Infantil**. Maringá-Pr.: UniCesumar, 2018. 183p.

SARMENTO, Simone. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 2, n. 2, março de 2004. ISSN 1678-8931. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em 01 de out. 2020.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SIGNORI, Mônica Baltazar Diniz; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros; MIOTELLO, Valdemir (org). **DÉCADA – Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, p.316.

SILVA, Oto Marques da. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde (CEDAS), 1987.

SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

SORES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STOKOE, William. Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf. **Studies in Linguistics**, nº 8. University of Buffalo, 1960.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

SURDEZ. **Biblioteca Virtual em Saúde**. 16 ago. 2017. Brasília: Ministério da Saúde, c2020. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/dicas-em-saude/2506-surdez>. Acesso em: 05 mai. 2020.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 jul. 2021.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103p.

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. A Estrutura do enunciado (The construction of the Utterance) In: Bakhtin School papers. Traduzido por Ana Vaz. Ed. By A. Shukman, 1930.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Fundamentos de defectologia**. Obras completas – tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WILCOX, Sherman. Struggling for a voice: An interactionist view of language and literacy in Deaf education. In: John-Steiner, N; Panosky, CP; Smith, N. (eds) **Sociocultural approaches to language and literacy**. An interactionist approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p. 109-138.

Anexo A – Proposta de Trabalho pedagógico da Prof.^a Dr.^a Poliana Bruno Zuin com o Grupo 3

A seguinte proposta de trabalho visa elucidar ao leitor sobre a prática pedagógica da docente antes do contexto de pandemia e, conforme descrito no tópico 1.2. “Concepções e práticas pedagógicas da professora”, os projetos aqui descritos foram adaptados para atividades e propostas a serem realizadas de forma remota pelos pais/responsáveis com as crianças em casa.

PROPOSTA DE TRABALHO COM O GRUPO 3 DO PERÍODO DA TARDE

Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin

INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

As crianças que compõem o Grupo 3 do período da tarde, são crianças que apresentam a seguinte característica: brincar juntos. É um grupo em que quase não há brigas e desentendimentos; ao contrário, todos estão sempre juntos, salvo algumas exceções em que se busca orientação. Essa turminha possui crianças que vem desde o berçário juntas e é possível observar um carinho entre elas. No Grupo 2 houve a chegada de mais 8 crianças e, nesse início de ano tivemos a chegada de mais duas crianças, uma indígena e outra Colombiana, ambas meninas e que não falam o idioma Português.

No espaço da sala, as crianças desse grupo, gostam de pintar, desenhar, brincar de massinhas, carrinhos e de boneca. O principal jogo simbólico deles é brincar de família, mãe, pai, filhos, irmãos, cachorros, etc. As crianças dessa turma não possuíam o hábito de ouvir histórias e nem de ouvir os amigos nas rodas de conversa, porém nesses meses de trabalho, visualizamos uma melhora nesse momento de interlocução entre o falar e o ouvir. Falar sobre os sentimentos tem ajudado muito nessa verbalização e até mesmo no entendimento das emoções.

Com relação ao início de suas representações, no início faziam garatujas e com as mediações e atividades planejadas intencionalmente, passaram a iniciar os primeiros esquemas corporais e a iniciar o processo de representação do mundo a sua volta. O desenho já é um signo para a maioria das crianças.

O trabalho com as artes plásticas é o foco desse semestre, cuja literatura é a base e a ponte para o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças. Além de ser nessa faixa

etária apropriado para a exploração dessa mediação com diversas formas, objetos e texturas.

EMBASAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

As teorias Histórico-Cultural da Psicologia, a lingüística da enunciação de Bakhtin e a teoria de Paulo Freire embasam a minha prática com as crianças e as pesquisas que venho realizando. É a partir desse referencial, utilizando os conceitos de *mediação*, *dialogia e diálogos problematizadores*, que firmarei parceria junto aos alunos de graduação e mestrado, bem como com as famílias das crianças, no intuito de proporcionar um processo de ensino e aprendizado de melhor qualidade. Propiciar práticas de letramento, entendendo essa como formas de possibilitar a criança o entendimento do mundo via experiências com diferentes formas de linguagens e, portanto, a aquisição da escrita como prática social, fará parte dos trabalhos com o Grupo 3.

Os trabalhos de pesquisa e extensão que desenvolvo junto aos alunos de graduação e pós-graduação também entrarão como parte dos trabalhos realizados em sala de aula. Possibilitar que as crianças desde a tenra idade tenham experiências de conversar e contar histórias, via rodas de conversa e de leitura como práticas diárias as tornará cada vez mais letradas, ainda que não saibam ler e escrever. Letramento pode ser definido como as práticas sociais da leitura e escrita. Diante desse contexto, é função do professor de Educação Infantil possibilitar que os mesmos entrem em contato com várias tipologias da linguagem oral e escrita, tais como: livros infantis, receita culinária, folhear jornais e revistas, observar gravuras e rótulos, enfim: “letramento é tudo aquilo que lemos e escrevemos da nossa realidade”. (SOUZA, 2008, p. 276)

Na faixa etária do Grupo 3, todos os documentos oficiais que orientam o currículo na Educação Infantil frisam que o professor deve ensinar as letras do nome da criança e é desejável que ele reconheça o seu próprio nome, bem como já escreva o seu nome. Desta maneira, um projeto denominado “Conhecendo as letras do meu nome e do meu mundo” será realizado com as crianças.

TRABALHO COM PRÁTICAS DE LETRAMENTO

LINGUAGENS

A linguagem pode ser um gesto, um símbolo, a fala, o desenho, a escrita. Conforme os documentos que orientam as práticas da Educação Infantil (RCNEI e PNAIC) podemos destacar no trabalho com as crianças da faixa etária de 3 anos, o desenvolvimento da:

- Linguagem oral e escrita; linguagem plástica; linguagem musical; e linguagem corporal.

OBJETIVOS DO TRABALHO COM O GRUPO 3:

Os objetivos aqui traçados se assemelham aos objetivos dos documentos oficiais, de maneira que os objetivos propostos para os trabalhos junto ao G3 são:

- Propiciar o Desenvolvimento da Oralidade;
- Estimular o desenvolvimento da Representação por meio de Registros (linguagem escrita, plástica e desenhos);
- Contribuir para o Desenvolvimento da Expressão Corporal;
- Estimular o Desenvolvimento Motor;
- Propiciar e estimular o convívio social de maneira a respeitar o outro e as diferenças existentes;
- Possibilitar o entendimento dos sentimentos; e
- Estimular a autonomia em pequenas ações.

METODOLOGIA DE TRABALHO A SER DESENVOLVIDA COM O GRUPO 3:

- Rodas de Conversa e de Leitura como atividades diárias;
(Temas gerados pelo próprio grupo e oriundos das histórias lidas, temáticas trazidas pela própria instituição e envolvimento aos projetos a serem trabalhados);
- Aprendizagem e canto de músicas, poesias;
- Dança, expressão corporal e conhecimento do corpo;
- Conhecimento de mundo e aprendizagem da relação “eu-outro” no espaço;

Brincar como atividade principal da infância propiciar as relações sociais por meio de brincadeiras simbólicas, brinquedos e os seus diferentes usos.

PARA FINS DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS SERÃO ABORDADOS AO LONGO DA SEMANA OS CONTEÚDOS E TRABALHOS PROPOSTOS DA SEGUINTE MANEIRA:

Recepção: brinquedos da sala/varanda

Higienização das mãos

Fruta

Roda inicial: calendário (dia da semana e numeral, tempo); quantos crianças vieram, formação dos grupos de trabalho (quando preciso);

Roda de conversa com tema livre ou com tema gerador (relacionado aos projetos desenvolvidos) /leitura deleite ou leitura relativa aos projetos trabalhados

Atividade de registro (relacionada aos projetos desenvolvidos, às leituras e às rodas de conversa)

Parque

Higienização

Jantar

Escovação

Despedida: brinquedos da sala (massinhas, vídeos, jogos de encaixe, etc)

Observação: Algumas atividades serão necessárias a participação de pais

PROJETOS A SEREM DESENVOLVIDOS EM 2020

1) projeto: “Parceria escola-família”

É muito importante que a família participe da rotina da escola para que se crie laços entre o professor, as crianças e as famílias e para que ambos possam ter a mesma linguagem a fim de contribuir com a educação das crianças.

a) Projeto: Profissões

Objetiva-se que os pais falem de suas profissões e proponham atividades com as crianças, por exemplo: bibliotecários podem conscientizar sobre os cuidados com os livros, propor uma vivência com as crianças até a biblioteca para mostrar formas de catalogar os livros e propor até uma atividade de organização das obras na sala de aula/biblioteca da UAC. Os arquitetos poderiam mostrar algumas imagens e produtos, bem como algumas construções por meio de aula-passeio e propor a construção de maquetes com as crianças. O educador físico poderia propor algumas atividades para as crianças, etc. O químico poderia trazer algumas coisas interessantes para as crianças, como gelo seco, vulcão com lava feito de vinagre, etc. O biólogo poderia levar as crianças até um laboratório para visualizar larvas no microscópio, etc.

b) Projeto: Alimentação Saudável

Cesta da Chapeuzinho Vermelho: a criança juntamente com o seu responsável fará um prato e esse será compartilhado com o grupo. Tendo em vista a nova rotina da cozinha na UAC esse prato deverá ser feito em casa e trazido no dia seguinte. Esse projeto ocorrerá às segundas-feiras.

2) Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão em Parceria com as alunas de Graduação e Pós-Graduação

Trazer os alunos e alunas de pós-graduação e graduação para a sala de aula é de fundamental importância para a formação deles como das próprias crianças. O momento de contato e planejamento dessas atividades faz com que o aluno possa na prática, refletir sobre as teorias estudadas, bem como que indague sobre muitas outras questões que podem levá-lo a desenvolver Iniciação Científica, projetos de extensão, etc. Já para as crianças a riqueza dessas interações é essencial, porque esses alunos fornecem ao professor o suporte necessário para o desenvolvimento de atividades específicas e condizentes com a sua área de atuação.

Objetivo: estimular por meio da mediação intencional o desenvolvimento motor e cognitivo por meio de diferentes materiais e texturas como sucatas a partir das artes plásticas, sendo as histórias infantis o eixo condutor das atividades. Às quintas-feiras são trabalhados os Contos de Fadas. Às sextas-feiras são trabalhados livros da literatura infantil que tragam os animais como temática principal para conhecimento da vida do

animal e confecção de uma representação a partir das artes plásticas desse animal. Dentre os projetos de pesquisa, ensino e extensão ressalta-se

a) Projeto: Conhecendo o mundo animal

Animais da terra, da água e do ar

A fim de aprofundar essa temática objetiva-se trabalhar com três grupos: animais de estimação, selvagens, aves e insetos

Primeiro Semestre:

a) Animais de estimação

Cachorro

Gato

Pexinhos

Calopsita

Ramster

Tartaruga

Coelho

Metodologia: Estudo do que esses brichinhos precisam e os cuidados diários que se deve ter.

b) Animais ameaçados de extinção

Aula-Passeio - visita ao parque ecológico

Arara Azul

Lobo-Guará

Mico-Leão Dourado

Onça Pintada

Ararajuba

Metodologia:

Estudar as causas e consequências das ações humanas

Vídeo: Eco Baby Biomas do Brasil

Aula-Passeio – CDCC

Segundo Semestre:

c) Aves do Brasil

Papagaio

Arara

Gaviões

Periquitos

Beija-Flor

João-de-Barro

Metodologia:

Livros de Histórias

Visita ao parque ecológico

Pesquisa sobre os animais

Cinema: Piper

c) Insetos do dia a dia (Chegada da Primavera)

lagarta e borboleta;

a abelha e a produção do mel;

pernilongo;

piolho;e

formiga;

Metodologia: livros e pesquisas com as famílias

Criação de um insetário.

Tentar parceria com o PET-BIO para visitar os insetários.

Cinema: Vida de inseto

3) Projeto: Conhecendo o meu espaço

Noite e dia (noções de tempo e espaço)

Dia ensolarado, nublado, chuvoso

Ontem, hoje e amanhã

Planeta Terra

Ciclo da Água

As estações do ano (percepção da mudança do tempo enfatizando as estações que estamos) Plantas e como nascem as plantas Cuidados e plantio da horta

Metodologia: músicas, vídeos, confecção de um livro sobre a música do Palavra Cantada: “Água é uma gota de chuva... é uma gota de nuvem...”, observação, etc.

O Projeto anterior relaciona-se com esse, pois permite que a criança veja o Ecossistema, as plantas, as flores e como nos relacionamos com esse Bioma.

4) Projeto: Música, jogos e brincadeiras lúdicas

Músicas e danças

Brincar com bola

Introdução às brincadeiras tradicionais: corda, amarelinha, esconde-esconde; pega-pega; corre-cotia.

Brincadeiras simbólicas

Paque e Parcão

Dia da Bicicleta e Motoca

Brinquedos de Casa

5) Projeto: Alimentação e saúde

Diferentes tipos de alimentos

A importância da variedade de alimentos para o desenvolvimento e saúde

Mostrar as relações entre o alimento e de onde vem

Projeto em Parceria com as Famílias – Receitas de Famílias

Piquenique com as crianças

Piquenique com as famílias

Proposta de que cada família prepare um prato com o seu filho e que todas as crianças possam provar esse prato.

6) Projeto: Arte com materiais reciclados, prendedores, palitos de sorvete, pratos de papel

Esse projeto busca auxiliar a criança a desenvolver a suas habilidades motoras finas, bem como desenvolver a sua imaginação, sua criação e a sua re-leitura da realidade. Esse projeto está envolto ao projeto de extensão realizado com as graduandas da universidade sob a minha orientação.

7) Projeto: O livro viajante

Toda sexta-feira um aluno levará uma sacola contendo “o livro viajante”. Essa deverá ser entregue toda segunda-feira. Todas as crianças levarão os mesmos livros. Cabe a família cuidar do livro e ensiná-los a cuidarem também.

Objetiva-se estimular a leitura entre a criança e seus familiares. Um caderno para registro será enviado juntamente com o livro. Os pais devem registrar as emoções das crianças, o que conversaram, momento em que foi registrada a leitura, se a criança quis que fosse realizada a leitura mais de uma vez, etc. Se a criança desejar pode-se pedir a ela que faça um desenho do que ela mais gostou.

8) Projeto: Letras do meu nome e do mundo

Objetiva-se que a criança reconheça as letras de seu nome e das coisas ao seu redor. Brincadeiras, rimas, músicas e situações de letramento farão parte do cotidiano da sala. Confeccionamos crachás para utilização em sala e reconhecimento do nome em uma situação denominada “Chamadinha” a fim de que possamos informar ao pessoal da cozinha quantas crianças vieram. Nesse momento, fazemos a contagem numérica das crianças que vieram e quantas faltaram, bem como quem faltou.

9) Projetos de Extensão em Parceria com as alunas de Graduação e Pós-Graduação

Busca-se possibilitar à criança experiências com leituras e rodas de conversas de temas geradores ampliando as suas habilidades motoras e cognitivas.

Trazer os alunos e alunas de pós-graduação e graduação para a sala de aula é de fundamental importância para a formação deles como das próprias crianças. O momento

de contato e planejamento dessas atividades faz com que o aluno possa na prática, refletir sobre as teorias estudadas, bem como que indague sobre muitas outras questões que podem levá-lo a desenvolver Iniciação Científica, projetos de extensão, etc. Já para as crianças a riqueza dessas interações é essencial, porque esses alunos fornecem ao professor o suporte necessário para o desenvolvimento de atividades específicas e condizentes com a sua área de atuação.

10) Projeto: Trabalho em equipe e em parceria

A fim de estimular o respeito e a integração entre as crianças as atividades dirigidas serão por meio de sorteio de pequenos grupos. Para tanto, serão sorteadas 3 crianças por vez a fim de que possam realizar juntas as atividades. A escolha de até 3 crianças se deve as mediações que uma faz com a outra e ao fato do professor poder dar mais atenção nesse contexto.

11) Projeto Libras

A fim de que as crianças adquiram mais uma forma de linguagem contaremos com a parceria da Diany Nakamura que buscará ajudar as crianças semanalmente a aprenderem LIBRAS.

12) Projeto Sentimentos

Busca-se iniciar as crianças no desvendamento de suas emoções e possibilitar a elas que elas entendam como estão se sentindo e como os amigos se sentem em diferentes contextos.

Quadro dos dias das semanas e projetos a serem trabalhados

Dias da Semana	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
	DIA DE TRAZER A SACOLA COM O LIVRO RECONTOS das obras que leram em casa	Projeto: LIBRAS	DIA DA MOTOCA OU BICICLETA Música	Projeto: Animais da Terra, da Água e do Ar Representações do mundo	DIA DO BRINQUEDO Escolha do Livrinho Projeto: Sentimentos

	junto aos familiares Projeto: Alimentação Saudável Parceria Escola- Família Pratos compartilhados pela criança e sua família junto aos amiguinhos			animal com sucatas	
--	--	--	--	-----------------------	--

13) Projeto: Diálogos com as famílias

- WhatsApp – instrumento tecnológico para envio de fotos e vídeos como registro documental das atividades realizadas em sala.

AVALIAÇÃO

A avaliação será mediante o registro das crianças, bem como a sua verbalização e atitude. A fim de se conseguir uma boa interlocução com as famílias um caderno de registro cuja dialogia se instaura será um instrumento utilizado para avaliação das crianças e da prática constante da professora. O WhatsApp, as fotografias, os desenhos e os portfólios serão mais uma das formas de se documentar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE aos Pais/responsáveis

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA / PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGUÍSTICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

**LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) COMO SEGUNDA LÍNGUA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZADO**

Eu, DIANY AKIKO NAKAMURA, estudante do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa **“Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua na educação infantil: uma análise do processo de ensino e aprendizado”** orientada pela Prof.^a Dr.^a Poliana Bruno Zuin.

A pesquisa ocorrerá na classe de seu filho(a), ou seja, no Grupo 3 da Unidade de Atendimento à Criança (UAC UFSCar) durante este semestre letivo ao longo de nossas trocas de atividades semanais via Whatsapp junto à Professora Dra. Poliana Bruno Zuin, orientadora desta pesquisa, sendo 1 (uma) vez por semana com duração de 20 a 30 minutos. Para coleta de dados serão utilizados os seguintes instrumentos: observação participante com mediações de sinais Libras, filmagens e fotos do momento do processo de ensino e aprendizado da Libras como segunda língua enviados por vocês. Também será utilizado registro das famílias sobre como as crianças utilizam os sinais no contexto domiciliar. A questão central nesta pesquisa é investigar: “Como ocorre a aquisição da Libras para crianças ouvintes de 3 à 4 anos de idade e como estas se apropriam desta Língua e fazem uso desta linguagem”. Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa é: desenvolver por meio de um processo de ensino e aprendizado em Libras a inclusão de deficientes auditivos por meio de interações com ouvintes propiciadas pela Libras. São objetivos específicos da pesquisa: analisar ações positivas e negativas do ensino de Libras

na Educação Infantil; identificar a aquisição e apropriação do segundo idioma na Educação Infantil para crianças ouvintes; e por fim, verificar como, quando e de que maneira as crianças usam os sinais para interação e comunicação entre elas mesmas e/ou com adultos.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para as áreas da Linguística, Educação Infantil e Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola.

A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho. Não há reposição da atividade para o caso de falta; as atividades seguirão fluxo contínuo, conforme datas previamente estipulada junto à professora responsável pela classe e unidade escolar e, informada a todos os pais e responsáveis legais. As atividades desta pesquisa seguirão o calendário letivo desta unidade escolar e se encerram junto a este, após o término não haverá acompanhamentos e/ou assistências futuras aos participantes.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro ou custo adicional, também não está previsto nenhum gasto da parte do Senhor(a) em decorrência da participação no estudo. A qualquer momento o(a) senhor(a) pode desistir de participar e retirar o consentimento. Seu/sua participação, recusa ou desistência não lhe trará nenhum risco e/ou prejuízo: físico, como danos à saúde, ou profissional, seja em sua relação com o pesquisador, a professora, a Instituição em que trabalha, a unidade escolar ou à Universidade Federal de São Carlos.

Informamos que sua participação na pesquisa envolverá desenvolver atividades com seu/sua filho(a) de: diálogos durante a Roda de Conversa, leitura de histórias, cantar músicas infantis e reproduzir alguns sinais em Libras. As atividades em Libras não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, a participação na pesquisa pode gerar vergonha ou desconforto como resultado da atividade feita. Em alguns momentos a criança pode sofrer algum desconforto como, por exemplo, se sentir envergonhada de participar, não fazer os sinais em Libras, ou tirar fotos e graver vídeos, mas isso não vai afetar o trabalho, porque pediremos o consentimento da professora, e assentimento da criança e dos pais e/ou responsável legal para realização da investigação e não será prejudicada ou lesada de forma moral, intelectual, social, cultural ou espiritual seja nos âmbitos individuais ou coletivos. E, se no momento a criança não quiser dialogar com a

professora e/ou pesquisadora, se não quiser tirar fotos de seus sinais, ela poderá fazer isso em outro momento, tendo total liberdade para interromper a atividade quanto retomá-la posteriormente, seja no mesmo dia ou na próxima semana. Em nenhum momento forçaremos a criança a responderem qualquer questionamento e/ou realizar o sinal em Libras, estarão livres para fazerem o que quiserem, podendo fazê-lo em seu momento, como bem entenderem. Diante dessas situações, as crianças e estarão livres para realizarem as atividades propostas com total autonomia. Terão a liberdade de não querer gravar e tirar fotos de suas falas, sinais e tirar fotos durante a atividades. Sua participação é livre, ou seja, não é obrigatória e, o(a) senhor(a) tem total liberdade para deixar o estudo a qualquer momento, sem que isso incorra em prejuízo e, pode interromper sua participação a qualquer momento, basta avisar ao pesquisador. Para evitar o desconforto da vergonha, a atividade será conduzida de forma a mediar e promover a interação entre as crianças através do diálogo e com palavras, sinais em Libras e linguagem apropriadas à idade para que a criança não se sinta inibida ou coagida a participar do momento em Libras; a atividade é individual e realizada em um momento coletivo; não há toque e/ou contato físico entre as crianças e nem de mediador para com as crianças e sequer situações que possam ocasionar: agressividade, irritabilidade, nervosismo, ansiedade, hiperatividade, inquietação, insegurança; o tempo previsto também visa não causar cansaço nem esforço físico, se por ventura a criança estiver cansada e/ou identificarmos algum sinal das emoções, sentimentos e sensações acima citadas, a atividade terá o tempo reduzido e encerrado no dia para que as mesmas repousem e, a mesma será reajustada (remarcar data, hora, prazo, duração, tipo de sinal em Libras) junto à professora da classe a fim de adequar o momento da Libras. Em situações pontuais de cansaço e/ou desconforto por parte da criança, a atividade será suspensa para ela neste dia não havendo sequer algum prejuízo (conforme citado acima neste parágrafo) e, se recorrente a situação, o(a) senhor(a) será informados, bem como, todas as atividades em Libras replanejadas. A fim de minimizar qualquer tipo de desconforto, a pesquisadora ficará atenta às emoções, sensações e falas das crianças, para interromper a atividade, caso elas o demonstrem. Informo que, de acordo com a Resolução CNS 466/12, o(a) senhor(a) também tem direito de receber indenização em decorrência de dano causado pela pesquisa.

Como benefício potencial e a longo prazo para seu/sua filho(a) há o aprendizado de um segundo idioma e, de forma mais imediata ressalta-se o aprimoramento da motoricidade e linguagens: oral, visual, gestual, corporal direcionalidade e lateralidade, localização corpórea-espacial e geo-espacial. Não visualizamos nenhum risco e/ou

impedimento à aquisição da segunda língua às crianças ao longo destes três anos de implementação do Projeto via Proex 23112.004283/2018-34.

Concordando em participar da pesquisa, caso o(a) senhor(a) sinta algum desconforto ou constrangimento, em relação às atividades que possam surgir em casa, em momentos com seu/sua filho(a), por favor, notificar ao pesquisador que tomará as providências necessárias para minimizá-lo. O Senhor(a) terá a liberdade questionar a pesquisadoras e de não responder perguntas quando as considerarem constrangedoras. Serão, então, retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer.

Informamos que sua participação na pesquisa envolverá ainda relatar ao pesquisador o uso da Libras pelo(a) seu/sua filho(a) em casa, podendo ainda, registrar estes momentos por meio de diferentes gêneros e/ou suportes textuais, tais como: relatos, narrativas, áudios, vídeos, fotografias, etc.

Solicito sua autorização para utilização destes relatos e, ao fim das atividades, o preenchimento de um formulário com questões onde o(a) senhor(a) possa relatar o aprendizado de seu/sua filho(a), se este ensina ou utiliza os sinais em casa: “quando?”, “de que forma?” e “em quais situações?”. As transcrições das gravações realizadas serão analisadas pela pesquisadora e sua orientadora, garantindo que se mantenha a mais fidedigna possível. As gravações feitas nos momentos da Libras nos encontros do grupo serão realizadas na íntegra pela pesquisadora. Os vídeos e fotos serão comparados para verificar a intervenção da pesquisadora, da Libras como mediadora na Educação Infantil e a interação das crianças durante este momento; as falas dos pais e/ou responsável legal serão levadas em consideração na análise de ações positivas e negativas do ensino de Libras na Educação Infantil.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras e os rostos pixelizados, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Você receberá uma via deste termo digitalizado por email e já com minha rubrica e assinatura, se, de acordo com a participação, deve se rubricar todas as páginas, datar e assinar onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. A obtenção de seu consentimento através da assinatura deste TCLE e do TALE poderá se dar virtualmente ou por meio de documento impresso, assinado e digitalizado.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (XX) XXXXX-XXXX ou por e-mail: xxxxxxxxxxx@xxxxxx.com.br. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Diany Akiko Nakamura

Endereço: Rua/Av. XXXXXXX, nº XXX, bairro XXXXX, cidade: XXXXXX-XX

Contato telefônico: (XX) XXXXX-XXXX **e-mail:** xxxxxxxxxxx@xxxxxx.com.br

São Carlos, de de .

Nome do Pesquisador Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante Assinatura do Participante

Anexo C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE às crianças

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA / PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGUÍSTICA**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução 510/2016 do CNS)**

**LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) COMO SEGUNDA LÍGUA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZADO**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “**Língua Brasileira de Sinais (Libras) como segunda língua na educação infantil: uma análise do processo de ensino e aprendizado**”, orientada pela Prof.^a Dr.^a Poliana Bruno Zuin. Seus pais e/ou o responsável legal por você permitiram sua participação. Esta pesquisa é para saber como você e crianças como você, de 3 a 4 anos, aprendem a Língua Brasileira de Sinais. Esta pesquisa acontecerá 1 (uma) vez por semana com duração de 20 a 30 minutos. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se quiser desistir a qualquer momento.

As atividades em Libras acontecerão em sua casa, com você e seus pais/responsáveis e vamos dialogar, por meio de envio de vídeos, sobre uma história do livro “Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo” (KINDERSLEY, A.; KINDERSLEY, B., 2020) que já é lido pela professora Poliana, vamos cantar músicas e fazer alguns sinais em Libras e depois desenharemos. Os sinais são feitos com a mãos e ninguém vai forçar você a fazer o que você não quiser, terá sinais dos membros da família, dos animais, de comida e dos sentimentos. Se você quiser participar, a pesquisadora pediu para seus papais (e/ou responsável legal) também tirarem fotos e gravar vídeos de você fazendo os sinais em casa com eles, tudo bem? Pinte a carinha na resposta que decidir!



Sim Não

Você pode se sentir desconfortável, envergonhado no momento da gravação, de tirar fotos de você fazendo o sinal em Libras, de falar durante o momento da Roda de Conversa, mas o tempo todo você pode parar, não falar e também não fazer o sinal, ninguém vai te pressionar a nada. Se você ficar cansado ou achar muito difícil, pode parar também e falar com a professora ou com a pesquisadora, se acontecer isso não faremos este sinal e vamos tirar um tempo para descansar. Se você quiser participar e precisar faltar, não tem problema, você não vai ficar “atrasado”, porque sempre vamos ver os sinais da atividade anterior de novo com todos os colegas, para que todos aprendam juntos. Caso aconteça algo errado ou que você não goste, você pode pedir para seus papais e/ou responsável legal procurarem a pesquisadora Diany A. Nakamura pelo telefone (16) 98107-9916. Mas há muitas coisas boas que podem acontecer nesta pesquisa, pois vamos aprender alguns sinais em Libras, que é a forma como as crianças que não ouvem, conversam, vamos conhecer, por meio da contação de história, outras crianças que vivem em outros lugares diferentes do nosso, aprender sobre o que elas gostam de comer, do que elas brincam e dos animais de estimação delas. Aprender os sinais dos sentimentos em Libras pode ajudar você a entender melhor suas emoções e conseguir expressar melhor o que está sentindo. Ninguém da sua família precisará pagar nada pela pesquisa e podem participar junto com você.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos à estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar você, vamos colocar uma letrinha em seu nome ou trocar para que ninguém te reconheça; se precisarmos usar suas fotos e vídeos, vamos cobrir seu rosto. Seus papais e/ou responsáveis legais e você receberão uma outra via deste termo. Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar à pesquisadora, Diany A. Nakamura pelo email: xxxxxxxx@xxxx.com.br ou pelo telefone: (XX) XXXX-XXXX.

Você receberá uma via deste termo digitalizado por email e já com minha rubrica e assinatura, se, de acordo com a participação, deve pintar a carinha que escolheu, rubricar todas as páginas, datar e assinar com a ajuda de seus pais e/ou responsáveis onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. A obtenção de seu

consentimento através da assinatura deste TALE poderá se dar virtualmente ou por meio de documento impresso, assinado e digitalizado.

Eu _____ aceito participar da pesquisa “LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) COMO SEGUNDA LÍGUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZADO”, que tem o objetivo desenvolver por meio de um processo de ensino e aprendizado em Libras a inclusão de deficientes auditivos por meio de interações com ouvintes propiciadas pela Libras e analisar ações positivas e negativas do ensino de Libras na Educação Infantil. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar bravo comigo e também poderei retornar depois, se eu quiser. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

São Carlos, de de .

Nome do Pesquisador Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante Assinatura do Participante

Anexo D – Questionários aos Pais

Questionário 1

Língua Brasileira de Sinais (Libras) como Segunda Língua na Educação Infantil: uma análise do processo de ensino e aprendizado

Olá, famílias! Como vocês estão?

Sou Diany a professora de Libras e convido vocês a responderem essas questões para nos ajudar a melhorar as relações entre escola/professora e famílias durante este período.

Gostaria, por favor, de saber a opinião de vocês o ensino desta língua para seus filhos.

Utilizaremos estes dados para pesquisa e também para repensarmos as práticas de acolhimento propostas pela professora via Google Drive e WhatsApp.

Lembrando que as respostas são ANÔNIMAS para que se sintam à vontade para expor opiniões.

1) As propostas da equipe (professora, estagiárias, pesquisadoras) acolhem vocês para que mantenhamos o vínculo escola-família?

Sim

Não

2) As propostas favorecem a relação pais-filhos e o momento em família?

Sim

Não

2.1) Conte-nos um pouco sobre essas experiências

Your answer

3) Quais as maiores dificuldades que vocês estão encontrando neste momento?

Your answer

3.1) Cite aqui outras dificuldades encontradas para que possamos melhorar nossa prática.

Your answer

4) Caixinha de sugestões e/ou desabafos

Your answer

Submit

Clear form

Questionário 2

Língua Brasileira de Sinais (Libras) como Segunda Língua na Educação Infantil: uma análise do processo de ensino e aprendizado

Olá, famílias! Como vocês estão?

Sou Diany a professora de Libras e convido vocês a responderem essas questões para nos ajudar a melhorar as relações entre escola/professora e famílias durante este período.

Gostaria, por favor, de saber a opinião de vocês o ensino desta língua para seus filhos.

Utilizaremos estes dados para pesquisa e também para repensarmos as práticas de acolhimento propostas pela professora via Google Drive e WhatsApp.

Lembrando que as respostas são ANÔNIMAS para que se sintam à vontade para expor opiniões.

***Obrigatório**

1) Vocês (famílias) estão gostando de aprender Libras com seus filhos? *

Sim

Não

1.1) Por favor, explique o por quê?

Sua resposta

2) Os sinais trazidos nas gravações estão legais? *

Sim

Não

2.1) O que vocês têm achado? O que pode ser melhorado?

Your answer

3) Vocês assistem os vídeos juntos e se relembram dos sinais em outros contextos no dia a dia?

Sim

Não

3.1) Quais contextos vocês lembram dos sinais dos vídeos em Libras?

Your answer

4) De forma geral, qual sua opinião sobre o ensino da Libras na Educação Infantil?

*

Sua resposta

5) Qual sua opinião sobre as atividades em Libras propostas durante o período de isolamento social? *

Sua resposta

6) Como as atividades em Libras podem ser melhoradas para este período? Sinta-se à vontade para deixar comentários, desabafos, críticas e sugestões. *

Sua resposta

Enviar

Muito obrigada pela atenção e participação!