



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS  
HUMANAS DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

MILENA MARIA PINTO

**AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS ATRAVÉS DE JOGOS E  
BRINCADEIRAS**

São Carlos

2018

MILENA MARIA PINTO

**AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS ATRAVÉS DE JOGOS E  
BRINCADEIRAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Universidade Federal de São Carlos,  
como requisito básico para a conclusão do curso de Licenciatura em Educação  
Especial.

Orientadora: Profª. Dra. Lara Ferreira dos Santos

São Carlos

2018

## AGRADECIMENTOS

À minha companheira, amiga e orientadora Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos, pelos puxões de orelha, pela motivação e pelo acolhimento durante toda a pesquisa, por ser um modelo profissional e humano que me traz inspiração, me fez crescer e aprender a cada passo.

À Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, por ter despertado em mim o prazer e a dedicação na área da surdez, por ter acompanhado meus primeiros passos, ter me guiado e sido um dos maiores apoios na área acadêmica.

Aos meus companheiros de turma, principalmente Juliana, Larissa D., Julia M., Akila e Larissa H., por todos os trabalhos, por serem fonte de confiança e conhecimento no dia a dia.

A todos os projetos de extensão que tive a honra de participar, em especial à Associação Atlética UFSCar que me trouxe uma família em São Carlos, acompanharam meus anos de graduação, me proporcionando muito carinho e desenvolvimento pessoal; as experiências abriram caminhos e portas para o conhecimento.

À minha equipe esportiva de Jiu Jitsu, que fez parte da disciplina e da resiliência para esse etapa. Em especial ao meu técnico e grande amigo Alexandre Oliveira (Tattinho), que sempre foi uma fonte de força e inspiração para minhas minhas metas.

À minha companheira de teto e irmã, Sabrina Petri, pelo imenso carinho dividido nesses anos, por ser fonte de amor e de parceria, pelo o prazer de compartilhar essa etapa.

A quem me fez aprender a buscar meu melhor todos os dias, foi amparo, proteção e motivação, exemplo de esforço e dedicação. Soube ouvir e falar em todos os momentos, Alexandre Lamônica. E a toda família Lamônica, pelo acolhimento e carinho.

Aos exemplos femininos que despertaram em mim empoderamento, confiança e sonoridade, proporcionando uma transformação pessoal.

Aos coordenadores, professores, intérpretes e especialmente à comunidade surda, que me ensinou e me fez crescer profissionalmente.

Às pessoas maravilhosas, amigos como: Mariana, Vivian, Sarah, Vinicius, Rafael, Alam, Igor, Isabela, Marcelo, Rodrigo, Thatá, Gabriel, Lucas, Alícia, Artur, Guilherme, André, Joyce, Gabriela, Stefania, por serem braços que seguram e levantam.

A todos que não estão especificados neste, mas que fizeram parte dessa caminhada, que tiveram contribuições na minha formação humana e profissional. Obrigada por tudo!

*Dedicatória*

*Aos meus pais, João Ladislau e Maria Helena, por todas as oportunidades que me ofereceram, por serem meu incentivo, apoio e cuidado. E aos meus irmãos, João Pedro e Bruno, minhas fontes de carinho, proteção e companheirismo.*

## RESUMO

Esta pesquisa pretende compreender o processo de desenvolvimento da língua de sinais por crianças surdas por meio de brincadeiras e jogos, na educação infantil. A pesquisa utilizará de videogravações realizadas durante o período de seis meses a fim de analisar crianças no momento do brincar. Será observada a interação entre as crianças, a forma e o momento em que utilizam a língua de sinais para se comunicar, a presença da língua durante a brincadeira, a forma como o professor conduz as atividades. Os participantes são crianças da Educação Infantil, de uma escola pública do interior de São Paulo, que possui um Programa de Educação Bilíngue para surdos, cuja proposta é proporcionar a Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua durante toda sua trajetória escolar. O interesse pelo tema surge da constatação da importância da linguagem no desenvolvimento humano e, especificamente, na aquisição da língua por crianças surdas. É de extrema relevância os surdos terem oportunidade, desde pequenos, de contato com a língua de sinais, assim como ouvintes têm com a língua portuguesa. A brincadeira foi aspecto de referência na pesquisa por ser a base das atividades infantis, do aprendizado e dos primeiros contatos escolares. Os episódios de interesse foram selecionados, recortados e transcritos; as análises e discussões dos resultados estão amparadas nos pressupostos de Vygostky, bem como por autores da área da surdez. Os resultados indicam que quando a brincadeira se dá de forma mais natural e de acordo com o desejo das crianças, a língua também emerge de maneira mais natural e fluida, sem configurar uma “aula” de Libras. Os dados também apontam para a necessidade de reflexão sobre práticas pedagógicas mais adequadas à faixa etária proposta, bem como a elaboração de um currículo para o desenvolvimento da Libras.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Contexto Bilíngue; Surdez; Brincar; Libras.

Milena Maria Pinto

**AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS ATRAVÉS DE JOGOS E  
BRINCADEIRAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Universidade Federal de São Carlos, como requisito básico para a conclusão do curso de Licenciatura em Educação Especial.

Aprovado em:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins - UFSCar

---

Prof. Ms. Guilherme Nichols - UFSCar

---

Prof. Dra. Lara Ferreira dos Santos - UFSCar (orientadora)

## SUMÁRIO

Apresentação.....	2
Capítulo I: A criança surda, seu desenvolvimento e o brincar .....	5
1.1. Educação Bilíngue para surdos: o que se espera na Educação Infantil.....	13
1.2. Objetivos .....	16
Capítulo II: Delineamento Metodológico .....	17
2.1. Características do local de pesquisa e sujeitos .....	18
2.2. Forma de apresentação dos dados e análise de resultados .....	20
3. Capítulo III: Apresentação e Análise dos Resultados .....	23
4. Considerações Finais .....	35
Referências .....	40
ANEXOS.....	43



## APRESENTAÇÃO

Durante a graduação tive contato com a área da surdez no primeiro semestre, do qual participei de uma pesquisa na área, que abordava a trajetória da educação de surdos no Brasil. Porém, a temática não me chamou muito a atenção e passei despercebida pela pesquisa, não me aprofundando muito.

O meu fascínio pela área foi despertado durante a disciplina “Pensamento e Linguagem”, no quinto semestre da graduação, ministrada pela professora Cristina Lacerda, que trazia as principais reflexões sobre desenvolvimento, construção e formação do sujeito através da perspectiva sociocultural, nas teorias desenvolvidas por trabalhos Vygotskyanos.

A partir disso, meu olhar para a área mudou, me levando a aprofundar os estudos sobre desenvolvimento de linguagem e formação social. A identificação com os trabalhos na área se concretizaram durante a prática de estágio obrigatório, nos semestres V e VI, realizado em uma escola municipal com projeto de educação bilíngue para surdos, vinculado a Universidade Federal de São Carlos. Esta prática proporcionou o contato com alunos surdos, que tinham como principal ambiente de aprendizagem linguística a escola, através das práticas educacionais desenvolvidas pela professora bilíngue. Como consequência, iniciou-se meu interesse de pesquisa na área da surdez, voltada para a Educação Especial em contexto bilíngue, resultando assim, na temática deste trabalho.

Escolhido o público-alvo, atentei-me para a Educação Infantil, fase do estágio e que me despertou a curiosidade, e também, profissionalmente, reflexões a respeito de como se dá a construção e desenvolvimento de um determinado grupo com uma cultura minoritária, ao qual muitas vezes não é oferecido o conhecimento e acessibilidade de maneira natural. O olhar sociocultural esclareceu-me, ainda, a surdez como diferença cultural e linguística, e não como deficiência com necessidades clínicas a serem atendidas.

Dessa forma, com contato prático em sala de aula, na presença de crianças surdas e uma profissional de referência (educador bilíngue), busquei o contato com pesquisadores e teóricos da área, a fim de estender meu interesse para pesquisas e trabalhos, tendo como objetivo desenvolver meu trabalho de conclusão de curso.

Assim sendo, o presente estudo foi organizado abarcando os principais eixos da Educação Especial, do contexto bilíngue, da área da surdez, e em momentos do brincar dentro da perspectiva de desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Apresentamos como objetivo compreender o processo de aquisição da língua de sinais por crianças surdas por meio de jogos e brincadeiras na educação infantil.

No primeiro capítulo, intitulado “A criança surda, seu desenvolvimento e o brincar” apresento as principais teorias na temática de desenvolvimento de linguagem, a formação e construção do indivíduo, tendo como principal referência os pressupostos e obras de Vygotsky. Nessa abordagem, discuto sobre o desenvolvimento da criança surda e a importância de um ambiente que favoreça relações e interações, e que promova seu desenvolvimento linguístico. Destaco a relevância de a criança surda ter contato precocemente com a língua de sinais, que muitas vezes é oferecida apenas em contexto educacional bilíngue, devido às barreiras familiares existentes, em sua maioria ouvintes. Apresento também algumas pesquisas realizadas que apontam para situações e ambientes favorecedores do desenvolvimento linguístico. Por fim, apresento meu olhar para a fase de estudo, sendo a Educação Infantil, fase inicial educacional, onde crianças surdas têm contato básico e fundamental com sua língua durante sua rotina, principalmente em momentos do brincar.

Ainda neste capítulo, no item “Educação Bilíngue para surdos: o que se espera na Educação Infantil”, disserto sobre a inclusão deste público, apresentando os documentos que orientam a educação bilíngue de surdos. Neste contexto, apresento a justificativa desse trabalho, retratando a falta de acesso e contato com a língua de sinais, que pode ser oferecida de maneira adequada quando a criança é inserida nos anos iniciais em uma escola de contexto bilíngue, que busquem promover o desenvolvimento linguístico, social e cognitivo da criança, por meio de atividades adequadas, mediações e interações que identifiquem a Libras como língua de instrução. Apresento, então, meus objetivos de pesquisa.

No segundo capítulo apresento o Delineamento Metodológico, caracterizando o local de pesquisa, uma sala multisseriada bilíngue em uma escola municipal de São Carlos, parte de um programa de educação bilíngue para surdos, desenvolvido a partir de uma parceria com a Universidade. Retrato também os sujeitos surdos participantes, a professora bilíngue, a

estagiária da Educação Especial, bem como os pressupostos metodológicos que nortearam a coleta e análise dos dados.

No capítulo três apresento os dados obtidos na pesquisa, juntamente com a análise dos resultados. Os resultados indicam que quando a brincadeira se dá de forma mais natural e de acordo com o desejo das crianças, a língua também emerge de maneira mais natural e fluida, sem configurar uma “aula” de Libras. Os dados também apontam para a necessidade de reflexão sobre práticas pedagógicas mais adequadas à faixa etária proposta, bem como a elaboração de um currículo para o desenvolvimento da Libras.

Finalizo este estudo no capítulo quatro - Considerações Finais – apontando aspectos relevantes da discussão e reflexão realizada, buscando contribuir para a área da educação e a área da surdez, salientando o modelo educacional bilíngue como favorecedor do ensino-aprendizagem, com práticas e ambientes adequados aos alunos surdos.

## **CAPÍTULO I**

### **A CRIANÇA SURDA, SEU DESENVOLVIMENTO E O BRINCAR**

Conforme discutido nas temáticas da surdez, as crianças surdas raramente têm acesso a Libras no ambiente familiar; desta forma, chegam à escola – mais especificamente à Educação Infantil – com pouco ou nenhum conhecimento de língua e desenvolvimento de linguagem. Sendo a língua a base para adquirir os conhecimentos de mundo e a Educação Infantil o primeiro espaço a propiciar conhecimentos acadêmicos, torna-se relevante pesquisar o desenvolvimento do aluno surdo nesta etapa educacional.

Tomando como perspectiva o brincar como fator fundamental para o desenvolvimento infantil e a necessidade da interação social para o processo de desenvolvimento de linguagem, surgiu o interesse em investigar como ocorre o processo de desenvolvimento e apropriação da língua de sinais - Libras por crianças surdas na educação infantil, em um espaço lúdico. Buscaremos identificar a relação do brincar com a língua, nas mediações e relações sociais, em relação ao desenvolvimento de linguagem em Libras por crianças surdas, o que justifica a relevância do presente estudo.

A linguagem é um dos principais pilares do desenvolvimento humano, estando diretamente relacionada à comunicação, que faz parte do processo de formação social do indivíduo, além de ser desenvolvida biologicamente durante o crescimento. Vygotsky (1991) destaca que a linguagem é a base do pensamento e é por meio dela que surgem as manifestações sociais. Desde pequenas, as crianças recebem um conjunto de estímulos e informações que contribuem para o processo de reconhecimento de si como indivíduo e como parte de um coletivo, ou seja, a importância da língua para a aprendizagem vai além da construção do aspecto social do indivíduo. Há ainda uma relevância biológica, diretamente relacionada às funções psíquicas do sujeito; sua estruturação cognitiva depende do desenvolvimento de diferentes áreas do pensamento, em virtude da linguagem (VYGOTSKY, 1991).

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

Em sua obra *A formação social da mente*, Vygotsky (1991) apresenta duas funções do desenvolvimento: funções elementares e funções superiores. A primeira é relacionada/voltada aos aspectos biológicos; a segunda é caracterizada pelos estímulos ambientais, pelas interações sociais, e pela mediação entre sujeitos e entre sujeito e objeto - e dessa forma se dá o processo de aprendizado e apropriação de conhecimentos. Assim, o indivíduo não se constitui apenas por suas funções inatas, mas por meio de seu conhecimento de mundo, proporcionado pelos contextos sociais. Diante dessas duas funções, nesta pesquisa utilizaremos conceitos e reflexões referentes às funções mentais superiores, por levar em consideração o conhecimento através do seu contexto social, ou seja, relacionar o desenvolvimento da linguagem às situações ambientais, sociais e aos momentos proporcionados por relações interpessoais. Segundo Telles e Senna (2000, p. 5):

“[...] as relações entre linguagem, pensamento e o mundo estabelecem uma posição privilegiada do homem na linguagem. Cada indivíduo falante apropria-se da linguagem através da língua e torna-se autor dos seus discursos a partir da assimilação dos dizeres alheios”(TELLES, SENNA, 2000, p.5).

Neste estudo nos debruçaremos sobre as questões de desenvolvimento da criança surda e, portanto e conseqüentemente, sobre a apropriação de uma língua. Consideramos aqui a surdez sob a perspectiva socioantropológica, que segundo Skliar (1998) refere-se ao modo de compreender a surdez como diferença linguística, e não como limitação. Compreendemos, assim, que a língua de sinais é a mais acessível à criança surda e que não carece de adaptações para ser aprendida.

Faz-se necessário ressaltar que a língua oral, portanto, não pode ser adquirida naturalmente por crianças surdas, bem como considerar que a grande maioria dos surdos é filho

de pais ouvintes (MOURA, 2000). Seu pensamento e linguagem poderão ser prejudicados pela falta de acesso às interações em uma língua comum.

Como citado em estudo desenvolvido por Karnopp (1999), se as crianças surdas tiverem contato com a língua de sinais desde pequenas, a desenvolvem sem nenhuma instrução especial, pois podem começar a sinalizar aproximadamente no mesmo período em que crianças ouvintes começam a falar, elas começam a produzir sinais, mais ou menos na mesma faixa etária em que as crianças ouvintes começam a falar, e atravessam os mesmos estágios de desenvolvimento linguístico.

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

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

Campos e Lacerda (2010) ainda apontam que é por meio da língua que a criança pode compreender e interferir no mundo. Ou seja, promover o desenvolvimento da língua, principalmente desde a mais tenra idade, permite a melhor compreensão e inserção social, visto que possibilita o acesso ao conhecimento de forma geral. No mesmo contexto, segundo Carvalho (2010), o papel da linguagem é ajudar a organizar o conhecimento e estruturar o pensamento. A língua, assim, atua como aspecto fundamental para o desempenho da linguagem, considerando principalmente a relação com o outro, fator importante para a aquisição de novos conhecimentos. “A linguagem se realiza através de uma língua, qualquer

que seja sua modalidade, assim, o domínio desta é essencial para a aprendizagem de uma forma geral” (CARVALHO, 2010. p.5).

Concordamos com Lodi e Lacerda (2009) quando afirmam que o bebê, ao interagir com as pessoas de seu convívio, já se encontra em desenvolvimento de linguagem, ou seja, desde o seu nascimento. Assim sendo, para que o processo de desenvolvimento ocorra com base na sua língua natural, que deve ser adquirida em um ambiente favorecedor e que ofereça ao indivíduo condições necessárias para estimular sua individualidade como surdo, é preciso considerar um ambiente visualmente rico, em seus aspectos físicos e materiais, bem como os indivíduos envolvidos nesse ambiente, que devem ser usuários da língua de sinais para que esta seja prioridade neste espaço.

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

Algumas pesquisas abordam a importância do brincar nas fases iniciais, que esse momento não pode se deixado de lado ou visto como apenas lazer. O brincar já faz parte das atividades na fase infantil e deve ser visto com muita atenção e envolvimento. Assim, a brincadeira pode ser vista como fator fundamental para o desenvolvimento da criança.

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

carregada de signos, que vão ser a propulsão para a internalização dos conhecimentos e da língua.

A relação entre o desenvolvimento, o brincar e a mediação são primordiais para a construção de novas aprendizagens. Existe uma estreita vinculação entre as atividades lúdicas e as funções mentais superiores que, como citadas, fazem parte desse estudo, considerando sua construção através do ambiente/relações sociais em que o indivíduo está inserido. Como afirmado por Rolim et al (2008), o brincar vai despertar aprendizagens que desenvolverão e se tornarão parte das funções psicológicas – o brincar estimula a criança em várias dimensões: intelectual, social e física.

Em pesquisa realizada por Rocha (2000), a autora afirma que o brincar estimula a compreensão da criança, promovendo seu desenvolvimento e humanização, essencial para o desenvolvimento psíquico da criança. No brincar a criança busca experiências para explorar o ambiente e saciar sua curiosidade; geralmente está relacionado a um momento de lazer, e não como momento de aprendizado que busca níveis graduais de dificuldade que possam amadurecer o comportamento da criança, proporcionando-lhe melhores condições para outros processos de ensino-aprendizagem. Associando o brincar a um momento de aprendizagem e interação com o desenvolvimento e aquisição de língua, voltamos nossos olhares para a educação infantil, que utiliza o brincar como forma inicial para o processo de ensino e promoção de desenvolvimento e para a aquisição da linguagem dentro do desenvolvimento de crianças surdas (ROCHA, 2000).

Outro estudo de referência para esta pesquisa foi realizado por Góes e Barbeti (2009), trazendo reflexões sobre o contexto educacional bilíngue; o estudo aborda o envolvimento de crianças surdas e ouvintes durante o recreio em uma escola de educação infantil, discutindo sobre as interações sociais e linguísticas. A escola em questão acolhe um programa de educação bilíngue, e possibilitou o enfoque nas relações entre professora regente, instrutor surdo, demais funcionários e alunos nos momentos de brincar. Com o objetivo de acompanhar as experiências dos alunos fora da sala de aula, os autores discutiram a articulação entre educação bilíngue e inclusão escolar, no qual são apontadas diferenças e melhorias para que bilinguismo e inclusão caminhem em conjunto no processo escolar dos alunos. As condições de inclusão oferecidas no espaço e a postura dos alunos são aspectos importantes para a análise da proposta inclusiva de



uma escola, considerando que este não é um procedimento isolado, depende de muitos fatores e ações em conjunto, tanto de agentes internos quanto externos. A pesquisa referida buscou essa análise de possibilidades de inclusão, escolheu um local de interação social com a presença de alunos surdos e ouvintes em atividade, e que poderiam permitir a participação de professoras/funcionários. Foram observados dois espaços de recreio: um com 37 crianças, sendo 06 surdas, na fase do Jardim I; o outro com 20 crianças, sendo 03 surdas, na fase referente ao primeiro ano do Ensino Fundamental, atualmente.

Em suas discussões, os autores apontam que a diferença linguística não impede a interação das crianças no brincar, mas que a falta de uma língua comum no espaço dificulta o compartilhar na brincadeira. Havia o esforço dos ouvintes na interação com os surdos, no sentido de que eles realizam ajustes em sua comunicação para terem mais facilidade, e assim era mais provável que a brincadeira acontecesse. Estas, na maioria, eram crianças ouvintes da mesma sala dos alunos surdos, e que já tinham o contato com eles em outro ambiente e também com o intérprete. Em brinquedos físicos<sup>1</sup> era comum que os alunos não estabelecem diálogo enquanto brincavam, utilizavam de gestos ou esperavam o colega terminar de brincar, sair para ir utilizar no mesmo brinquedo. Este fato era diferente em outros brinquedos, que exigiam negociações entre eles para utilizarem o mesmo, e em que somente a espera não iria resolver a negociação e os desejos de todos. Em brincadeiras de faz de conta havia a separação de grupos em alunos surdos e alunos ouvintes. Os pesquisadores indicam que o momento exigia a elaboração imaginária e a construção de ações por meio de diálogo, no qual os alunos deveriam realizar continuação de fatos e, também, divisão de papéis (assumir personagens) e que isso causava a necessidade de uma língua e identificação comum entre os participantes – fator que resultava nessa divisão de grupos, que muitas vezes não eram abertos. Essa abertura para os alunos “diferentes” é discutida em não ser por diferença de gênero ou questão de afinidade entre os alunos, mas pela diferença linguística. “Assim, o frequente agrupamento de surdos não pode ser visto, de maneira negativa e simplificada, como ‘segregação’ voluntária ou imposta. Tanto assim que se um colega ouvinte usava sinais com certa fluência, outros desdobramentos emergiam. (GÓES; BARBETI, 2009, p. 132)

---

<sup>1</sup> Brinquedos de instalação fixa como gira-gira, gangorra, trepa-trepa, escorregador, que tinham no ambiente descrito pelos pesquisadores.

No recreio, ficavam presentes as professoras e a intérprete, que tinham alguma participação apenas quando solicitadas pelos alunos. A intérprete nesse momento, tinha a mesma posição das professoras, com a diferença de estar mais direcionada a atender aos alunos surdos, por conta das demais professoras não serem bilíngues.

Nas conclusões desenvolvidas na pesquisa, foi apontado o esforço profissional que é exigido no ambiente escolar, que as dificuldades encontradas são de âmbitos internos e externos, que são condições de dinâmicas institucionais internas que exigem a intervenção externa também. Os autores concluíram ainda, que o recreio observado poderia ser definido como bilíngue, pois havia circulação de duas línguas no mesmo ambiente.

Além disso, foi ressaltado na pesquisa, que as crianças surdas desenvolviam a Libras com o adulto surdo (instrutor) e com a interação com a intérprete, sendo possível com as condições de educação bilíngue proporcionada. Este dado mostra-se importante pois na realidade brasileira a maioria das crianças surdas chegam à escola sem ter adquirido a língua de sinais, por falta de um ambiente que proporcione essa experiência linguística.

Compreendemos, a partir dessa leitura, que crianças surdas em desenvolvimento devem ser agrupadas nos espaços escolares, de forma que haja ainda mais possibilidades de uso da língua de sinais com seus pares surdos. Também foi possível observar a relevância da presença do instrutor surdo, um modelo de usuário fluente da Libras e o profissional responsável por propiciar ao aluno as possibilidades de conhecimento.

A pesquisa desenvolvida por Souza e Silva (2010) aborda o brincar de crianças surdas, na perspectiva histórico-cultural, buscando aprofundar as discussões sobre a relação entre linguagem e imaginação. A pesquisa considera a brincadeira como principal atividade nos anos iniciais escolares, são os primeiros momentos em que a criança incorpora aspectos culturais às suas atividades. Elas assumem papéis utilizando a junção de palavra e corpo, transformando o brincar em uma experiência pessoal.

Segundo as autoras os elementos presentes na brincadeira permitem a identificação dos significados e sentidos das palavras, juntamente com o objeto utilizado pela criança, abrindo-se assim o campo de ideias. Dessa forma, o brinquedo (objeto) permite o desenvolvimento da atividade criadora, que terá autoria da criança, em forma de expressão da mesma. Desse modo, a ação lúdica e toda a atividade criadora (guardadas as suas peculiaridades) podem ser

entendidas como modo de expressão/interpretação que a criança efetua sobre o mundo, num formato de leitura e escrita (não gráfica) sobre o real (SOUZA; SILVA, 2010, p. 707).

A pesquisa foi desenvolvida na brinquedoteca de uma antiga universidade da cidade de Campinas, interior de São Paulo. Frequentavam 08 crianças surdas de 06 a 07 anos, que estudavam em uma escola pública de educação especial e recebiam atendimento nesta universidade. Nas discussões da pesquisa foi ressaltada a relação do corpo e do desenvolvimento psicológico, voltados para utilização da linguagem na brincadeira. Durante o brincar, percebeu-se que não há a informação direta dos papéis que as crianças assumem, que estes são percebidos e reconhecidos em função dos gestos e expressões corporais juntamente com o uso de objetos, que recebem definição quando são atribuídos os sinais em Libras. Assim, a análise é voltada para o contexto em que as crianças brincam com a expressão e o sentido que elas dão ao momento, usando principalmente a articulação entre seu corpo e a língua de sinais. As possibilidades de imaginação garantem a fluência da brincadeira e amplia a interação das crianças.

A pesquisa acima referida demonstra que mesmo com o reconhecimento do contexto e do papel incorporado pelas crianças através de suas expressões corporais e gestos, a definição da brincadeira só ganha o mesmo sentido para os envolvidos quando há o uso da língua de sinais, que descreve ações e estabelece a mesma representação de sentido na brincadeira para todos, melhorando o envolvimento na atividade e o desenvolvimento da língua. Pode-se inferir, a partir desta leitura, que a brincadeira é de fundamental importância para o aprendizado inicial de crianças surdas, mas que para promover nela o desenvolvimento desejado, a língua de sinais deve se fazer presente nos momentos de brincar, dando sentido às interações.

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

### **1.1. Educação Bilíngue para surdos: o que se espera na Educação Infantil**

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

O documento referência para a oferta da educação bilíngue de surdos é o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005); este orienta sobre o direito da educação para surdos, abordando os quesitos necessários para uma educação bilíngue adequada, a saber: o reconhecimento da Libras como primeira língua e língua de instrução no processo educacional, e os profissionais necessários neste modelo educacional - professor bilíngue, instrutor surdo e o tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Além disso, ressaltamos que conforme é apontado no Decreto, no Artigo 22, as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

- I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

Ressalta-se que a educação bilíngue é a convivência mútua da Libras com a Língua Portuguesa, sendo esta em modalidade escrita, e a Libras como protagonista do ensino, modo de instrução para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo discussões de Lacerda (2016, p.16), para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I, as crianças devem ter a oportunidade de acesso aos conteúdos escolares em sua língua de domínio, ou seja, em Libras, com a presença do professor bilíngue; e para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o processo educacional deve ser realizado

com a presença de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa em cada sala de aula onde houver alunos surdos usuários de Libras. Nesse contexto, ainda aponta que são poucas as experiências educacionais com alunos surdos na Educação Infantil, implicando com isso a entrada de alunos no Ensino Fundamental com pouco desenvolvimento de linguagem, uso da Libras incipiente (quando há) e conhecimento de mundo restrito.

De acordo com Gurgel et al (2016) a estrutura dos anos iniciais da escolarização de surdos apresenta lacunas, sendo estas lacunas de esferas sociais e acadêmicas. Há a necessidade de reconhecer a importância dessa fase educacional, sendo um dos principais espaços para o desenvolvimento infantil. Com a perspectiva dessa pesquisa, o ambiente escolar é fonte de relação, interação e participação social que proporciona o desenvolvimento do indivíduo e sua construção.

Sobre a educação de surdos, Lacerda e Góes (2007) apontam a necessidade de uma reestruturação da educação infantil mas, em especial, a reestruturação de um ambiente monolíngue para um bilíngue, uma escola para desenvolvimento de duas línguas, que ofereça condições para o acesso adequado dos alunos surdos: “Oferecer oportunidades para que a criança se torne bilíngue, esteja em interação com pares de sua língua e tenha contato com a comunidade surda, podendo reconhecer como pertencer a ela e (re)conhecer aspectos pertinentes à surdez ( p.1).”

A partir dessa perspectiva teórica destaca-se a necessidade de contato com a língua de sinais no ambiente que o aluno está inserido, e ressalta-se o acesso às informações que buscam aprimorar e proporcionar o conhecimento do mesmo. Principalmente, como já citado anteriormente, no caso de crianças surdas nascidas em famílias de ouvintes, em que a escola torna-se o principal ambiente de abordagem bilíngue para eles:

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

A organização de uma escola de educação infantil e de educação bilíngue exige organização curricular com professores capacitados e que todo o ambiente educacional incorpore uma estrutura bilíngue. E, nesse contexto, essa fase inicial tem grande

responsabilidade de favorecer o desenvolvimento linguístico das crianças. No caso das crianças surdas, tem a responsabilidade de oferecer condições de um ambiente bilíngue apropriado, considerando que a maioria das crianças surdas chega à escola sem o contato anterior com a língua de sinais.

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

Nesse contexto, a escola e os educadores assumem os desafios, especialmente na educação infantil, *locus* deste trabalho, de proporcionar a apropriação da Libras – de forma análoga à apropriação do português por crianças ouvintes - e assegurar que os espaços deixados no desenvolvimento cognitivo pela aquisição tardia de uma língua sejam preenchidos e superados na escola.

O planejamento de atividades e o ambiente ao qual o indivíduo é exposto são os principais fatores que contribuem para esse desenvolvimento; deste modo as escolhas feitas por professores e por instrutores surdos podem possibilitar melhores condições estratégicas de ensino. Destacamos as atividades de leitura, narração e brincadeiras, como parte dessas experiências privilegiadas.

Essas experiências de língua e linguagem, a partir de atividades de leitura, narração e brincadeiras, têm favorecido a formação dessa função psíquica em particular e do psiquismo de modo geral. Ao mesmo tempo em que as crianças ampliam suas capacidades linguísticas (em interações com outras crianças, educadoras e familiares), elas se apropriam de novos conceitos, constroem e reconstróem sua identidade linguística e cultural. (LACERDA, 2000, p. 73)

A partir das discussões apresentadas, compreende-se que as crianças surdas em idade precoce chegam à escola de educação infantil e, é neste local que devem se apropriar da Libras

e dos conhecimentos de mundo, oportunizando o desenvolvimento de uma base sólida para seu percurso de vida e acadêmico. De acordo com o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), nesta fase da educação o cenário ideal contaria com professores/instrutores surdos, responsáveis pelo ensino da Libras, e professores bilíngues, que ministrariam os conteúdos regulares tendo como língua de instrução a Libras. Conclui-se, diante da realidade de nosso país, que cabe aos dois profissionais – professor/instrutor surdo e professor bilíngue - promover o desenvolvimento da linguagem e a apropriação da Libras, visto que são os usuários adultos mais competentes linguisticamente e cuja tarefa de “ensino” é inerente às suas funções.

A temática do presente estudo surge, então, do problema apresentado no decorrer deste capítulo: de que forma se dá o desenvolvimento de linguagem da criança surda, no ensino infantil? É sobre estes aspectos que nos remeteremos a seguir.

## **1.2. Objetivos**

A partir da justificativa apresentada, toma-se como objetivo geral compreender o processo de aquisição da língua de sinais por crianças surdas por meio de jogos e brincadeiras na educação infantil.

Os objetivos específicos deste estudo são:

- Identificar o desenvolvimento da linguagem e a apropriação da Libras por crianças surdas na educação infantil;
- Compreender a mediação e a interação da criança em relação à brincadeira, aos outros sujeitos da relação (adultos e crianças), ao espaço e a Libras;
- Caracterizar aspectos que promovam a interação linguística e o desenvolvimento de língua e linguagem;
- Estabelecer o papel da brincadeira na educação infantil e para as crianças surdas.

## CAPÍTULO II

### DELINEAMENTO METODOLÓGICO

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

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

A escola tem registros em vídeo das atividades desenvolvidas neste espaço desde o ano de 2012 das atividades realizadas neste espaço, constituindo assim um banco de dados. Portanto, durante o período de seis meses<sup>2</sup> (segundo semestre do ano de 2017), pretende-se analisar esse processo, considerando o desenvolvimento linguístico infantil que é proporcionado por meio do brincar de crianças surdas.

---

<sup>2</sup> O período escolhido refere-se ao semestre em que a pesquisadora atuou como estagiária, acompanhando as atividades desenvolvidas pela docente responsável.



Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, pois para Minayo (2001) esta trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Realizaremos, diante do exposto, um estudo de caso, que consiste em um estudo aprofundado e que possibilita um conhecimento detalhado sobre o tema escolhido; mostra-se uma metodologia adequada quando se pretende observar o fenômeno, ou o acontecimento, em contexto real e não controlado, com poucas interferências do pesquisador (GIL, 2002).

### **2.1. Caracterização do local de pesquisa e dos sujeitos**

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil - CEMEI, localizada em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. A escola possui vínculo com a Universidade pelo Programa Educacional Bilíngue (Língua Portuguesa - Libras), implantado desde 2011. O programa propõe uma abordagem bilíngue para os alunos surdos, que prioriza o contato do surdo com a língua de sinais o mais cedo possível e coloca a língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita.

A escola conta com salas regulares de fases da Educação Infantil e uma sala Multisseriada Instrução Libras, que é formada pela professora bilíngue, instrutor surdo<sup>3</sup> e alunos surdos. A sala, que tem uma configuração de brinquedoteca, conta com estantes com caixas de brinquedos, sendo elas divididas em: carrinhos, jogos de montar, jogos pedagógicos, massa de modelar, dentre outros. Na estante, também há brinquedos soltos, como bonecas, caminhões de brinquedo e bolas. Em uma parte, há uma repartição especial para livros. Contém armários com materiais pedagógicos, espelho, uma mesa e uma cadeira para computador e seus complementos, uma mesa infantil com cadeiras, uma arara com fantasias e adereços para personagens.

Os participantes da pesquisa são 03 alunos surdos matriculados nessa sala de aula, durante o período de realização desta pesquisa (seis meses), a professora bilíngue, e a estagiária em Licenciatura em Educação Especial. Os participantes serão descritos a seguir.

---

<sup>3</sup> O instrutor surdo, parte do corpo docente da escola estava afastado por motivos de saúde durante o período da pesquisa, dessa forma, não teve participação nos dados apresentados.

A aluna Mônica tem 05 anos, entrou na escola em outubro de 2017. Em sua família, é a única surda, seus pais e irmãos são ouvintes. Chegou à escola sem conhecimento da língua de sinais. Sua comunicação era baseada em leitura labial e apontamentos. A aluna, muitas vezes, posicionava-se como se estivesse falando, mas não era um ato concreto, apenas mexia os lábios e emitia alguns sons; consideramos assim, que era apenas uma imitação dos modelos que tinha. Ela possuía contato com a Libras apenas no período em que ficava na escola. Tinha boa interação com os demais alunos e não tinha problemas em momentos junto aos alunos ouvintes, mas suas relações não possuíam uma comunicação baseada em uma língua, apenas em gestos e ações não-verbais.

O aluno Cebolinha tinha 05 anos, frequentava a sala Multisseriada Instrução Libras desde outubro de 2015, sendo o aluno mais antigo na escola, no período da pesquisa. Sua família também era constituída por ouvintes. Tinha contato com a Libras somente na escola e nos atendimentos fonoaudiólogos, em que a profissional tinha o conhecimento da língua de sinais. O aluno tinha uma maior compreensão quando a professora conversava com ele, em relação aos outros da turma, e também uma maior independência para interagir com funcionários, professoras e alunos. Porém, em momentos de parque, por exemplo, tinha dificuldade em brincar junto com os demais, passava a maior parte do tempo sozinho, com a professora bilíngue e/ou estagiária, às vezes com os outros alunos surdos.

O aluno Cascão tinha apenas 01 ano quando entrou na escola, em agosto de 2017. Sua mãe é ouvinte e seu pai é surdo, ou seja, a língua predominante em seu contexto familiar era a Libras. Os pais, desde bebê, estimulavam sua visualidade e o contato com a sinalização, assim, não estranhava o ambiente escolar e a comunicação com os demais. Por sua idade, ainda não sinalizava e não emitia muitas respostas. Passava a maior parte do tempo sob os cuidados da estagiária ou da professora.

A professora bilíngue tem 40 anos, possui formação em magistério, é graduanda em Pedagogia, realizou o curso de extensão em Atendimento Educacional Especializado na área da Surdez e na área de Tecnologia Assistiva. Trabalha com alunos surdos desde Outubro de 2011, sendo docente da sala Multisseriada Instrução Libras desde então. Teve diversos alunos surdos, atualmente a maioria frequenta o Ensino Fundamental no mesmo Programa Bilíngue. A

professora contava com o apoio do instrutor surdo da escola, porém no período de pesquisa este não estava presente.

A estagiária (e pesquisadora) era graduanda do sexto semestre em Licenciatura em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Tinha realizado as disciplinas de Libras I e II, participou como monitora do curso de Libras do Instituto de Línguas da UFSCar, dessa forma tinha um bom repertório na língua de sinais. Realizou o Estágio I e II na área da surdez, em contexto bilíngue. Frequentava a sala duas vezes por semana, sendo este seu único contato com os alunos.

Os momentos de brincar aconteciam duas vezes em sala, uma vez durante o parque<sup>4</sup>. Havia certo isolamento do aluno Cascão em relação aos demais. Este passava a maior parte do tempo sob o cuidado da professora e/ou da estagiária. Dificilmente tinha participação igualitária nas atividades em relação aos outros alunos. Ficava uma parte do tempo no colo e geralmente não se sentava independentemente na cadeira. Quando as brincadeiras eram no chão, ele tinha maior liberdade.

As atividades eram organizadas de acordo com o planejamento da professora, de acordo com temas seguidos em cada mês. Assim, a estagiária podia opinar e ajudar em conteúdos e metodologias.

## **2.2. Forma de apresentação dos dados e da análise dos resultados**

No que se refere à transcrição dos dados selecionados, considerando que as relações observadas no espaço da brinquedoteca se dão prioritariamente em Libras, a pesquisadora realizou as transcrições, visto que é usuária da Libras, e, posteriormente, as mesmas foram encaminhadas a um tradutor e intérprete de Libras/língua portuguesa profissional, a fim de corrigir possíveis falhas durante o processo de transcrição. Como um dos objetivos da pesquisa é compreender a mediação e a interação da criança em relação à brincadeira, aos outros sujeitos da relação, ao espaço e a Libras, considera-se relevante a realização da transcrição – e não da tradução para o português -, a fim de manter as marcas da língua de sinais presentes nos

---

<sup>4</sup> Em sala de aula participavam das brincadeiras os três alunos surdos, a professora bilíngue e a estagiária, que são os momentos presenciados nos dados da pesquisa. No parque, participavam todas as turmas do ensino infantil da escola, e as professoras apenas observavam.

diálogos. Para isto as transcrições dos episódios em Libras seguiram o procedimento de notação proposto por Lacerda (1996), com algumas alterações, que podem facilitar a compreensão dos leitores. As principais formas de registro foram as seguintes:

EM CAIXA ALTA - enunciados em língua de sinais;

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

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

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

<b>Legenda dos enunciados nos episódios<sup>5</sup></b>	
P	professora bilíngue
E	estagiária <sup>6</sup>
Cebolinha	aluno surdo
Mônica	aluna surda
Cascão	aluno surdo

Buscou-se, conforme citado no item anterior, a partir do banco de dados disponível, selecionar episódios em que fosse possível observar o desenvolvimento infantil, com enfoque no desenvolvimento e apropriação da língua de sinais, e apresentar momentos importantes, etapas desse processo de desenvolvimento.

Intentamos uma aproximação metodológica da análise microgenética, proposta por Góes (2000); esta se refere, principalmente, às pesquisas em que há uso de videogravação, envolvendo o domínio de estratégias para a filmagem e a trabalhosa atividade de transcrição. Visa a análise sob o olhar atento do pesquisador para os detalhes dos acontecimentos interativos, com enfoque nos sujeitos e nas relações, e também para a interação social presente no acontecimento observado. Tal análise permite captar detalhes do processo observado. Esse método propõe uma interpretação de dados com base na matriz histórico-cultural, focando na

<sup>5</sup> Os nomes destinados aos alunos são baseados em personagens de desenho infantil.

<sup>6</sup> A pesquisadora atuava como estagiária nessa turma, como descrito anteriormente. Dessa forma, em alguns vídeos, é agente participativo das brincadeiras e não apenas agente observador.

investigação e análise da constituição do sujeito no contexto social. A abordagem metodológica análise microgenética é muito utilizada na área da educação e da psicologia por proporcionar e enfatizar a importância de uma análise detalhada.

Os episódios selecionados e apresentados neste estudo versam sobre 03 temáticas, sendo nomeadas como: “O castelo”; “A doceria”; “Cozinha: fazendo suco”.

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

## CAPÍTULO III

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentaremos os resultados da pesquisa e as análises. Para isto serão expostos os episódios de interesse, antecedidos por uma breve contextualização da situação observada. Em seguida foram realizadas as discussões de cada episódio, conforme é possível observar a seguir.

#### **Episódio 1 - O Castelo**

Neste episódio estavam presentes o aluno Cebolinha., a professora bilíngue e a estagiária. A videogravação (brincadeira) tem duração de cerca de 14 minutos.

A professora pede para o aluno e a estagiária sentarem, enquanto ela escolhe o brinquedo; o brinquedo escolhido foi uma caixa contendo bonecas “princesas”, alguns bonecos e um castelo de brinquedo. A professora coloca a caixa sobre a mesa e fecha a porta. A estagiária começa a organizar as bonecas em cima da mesa, enquanto o aluno pega o castelo para explorar. Sentando-se à mesa, a professora chama a atenção do aluno para explicar a brincadeira.

(A professora move as mãos em frente ao rosto do aluno, buscando seu contato visual e puxa o castelo para perto de si, colocando de lado para o aluno olhar para ela e para o objeto. A estagiária permanece observando a cena.)

**P.:** BRINCAR, FESTA, CASTELO. FESTA, ESCOLHER, DANÇAR. *“par, baile”*

(Mostra os objetos da brincadeira, em cima da mesa. Pega uma das bonecas)

(O aluno pega o castelo e coloca a sua frente, lugar que estava anteriormente)

**P.:** PRINCESA. (sinal feito com uma mão. Solta o objeto. Refaz o sinal.) PRINCESA.

(A professora retoma o castelo para dar continuidade da explicação. O aluno pega um dos bonecos da mesa. Em seguida, puxa o castelo de volta para si.)

(A estagiária tenta chamar sua atenção com gestos. Mas o aluno não corresponde e começa a brincar com o boneco no castelo.)

(O aluno brinca de jogar os bonecos do telhado do castelo, enquanto a professora e a estagiária se mantêm organizando os bonecos em cima da mesa.)

**P.:** DANÇAR JUNTO. ESCOLHER. (gesticula para o aluno observar sua próxima ação. Ela pega uma boneca e um boneco e os posiciona frente a frente.)

**P.:** DANÇAR JUNTO. O QUÊ? (Pega a boneca oferecida pelo aluno.)

**P.:** JUNTO COMIGO, ORGANIZAR.

(O aluno volta sua atenção para o castelo e a professora organiza as bonecas em pares. A estagiária auxilia nesse processo. A professora chama a atenção do aluno novamente.)

**P.:** OLHAR. ORGANIZAR TUDO FESTA CASTELO.

(O aluno não está prestando atenção na professora. Assim, ela puxa o castelo e refaz os sinais.)

**P.** CASTELO.

(O aluno brinca com as bonecas nas portas do castelo. A professora ia retomar seus sinais, porém começou a desistir da atenção do aluno. Ela retira o castelo da mesa e começa interagir com o J e com a E. O aluno fazia alguns barulhos enquanto brincava com uma moto de brinquedo que tinha encontrado. A professora para a brincadeira.)

**P.:** POR FAVOR, QUIETO. GRITAR NÃO! (pede a atenção dele por meio de gestos e repete.) PARAR, GRITAR NÃO, POR FAVOR, PARAR! (pede sua atenção novamente.) PARAR. OK? AGORA VAMOS, FESTA! QUAL. (aponta para o brinquedo na mão do aluno) QUERER? ENCONTRAR AMIGO, ENCONTRAR AMIGO QUAL?

**Cebolinha.:** *Caminhão, lá.* (aponta para a estante de brinquedos. O aluno está brincando com o personagem do Homem-Aranha em uma moto. A professora tenta conversar sobre isso na brincadeira, levando outro boneco ao encontro do personagem.)

**P.:** BOM! OI. TUDO BEM?

(O aluno continua sem olhar para a professora. A estagiária tenta intervir, mas ele passa com a moto em cima dos demais brinquedos. A professora retoma.)

**P.:** BOM... AJUDAR-ME RESPEITAR. NÃO! (aponta para o brinquedo na mão do aluno e continua) BOM, AJUDAR-ME NÃO (refaz o gesto do aluno desmontando os brinquedos organizados) NÃO.

(O aluno levanta e vai para a prateleira de brinquedos. A professora sinaliza para ele voltar à mesa.)

**P.** VOLTAR AQUI, BRINCAR. (aponta para a cadeira.) BRINCAR JUNTO.

(O aluno retorna para a mesa levando um ônibus de brinquedo. Apoia-se na mesa e começa a brincar com o ônibus e com a moto anterior. A professora tenta retomar a brincadeira, segurando um boneco, e aponta para ele.)

**P.:** ELE (aponta para boneco) LIGAR AMIGO. HOMEM-ARANHA DEMORAR. ELE ESPERAR AMIGO HOMEM-ARANHA. (pega dois bonecos e tenta seguir. O aluno apoia-se no ônibus e não olha para ela) CONVERSAR (aponta para um dos bonecos) HOMEM-ARANHA DEMORAR. (apoia o boneco no ônibus que está com o aluno.) AJUDAR-ME? (leva o boneco do Homem-Aranha até o ônibus novamente.)

(O aluno novamente deita-se no ônibus. A professora dirige-se à estagiária)

**P.:** NÃO-CONSEGUIR BRINCAR, ELE DEITAR.

**E.:** DIFÍCIL...

**P.:** DUAS OPÇÕES: EU NÃO-SABER BRINCAR JUNTO.

**E.:** EU TAMBÉM IMAGINAR.

**P.:** CULPA MINHA PARTICIPAR, SOZINHO BRINCAR.

(A professora dirige-se ao aluno, pega o ônibus que ele estava brincando e começa a brincadeira em outro contexto. Colocando o brinquedo como se estivesse voando.)

**P.:** HOMEM BRAVO PEGAR. (aponta para o objeto.) ELE. (ela tenta fazer o sinal de ônibus, mas não consegue pois está segurando com uma das mãos o objeto, apontam para a estagiária que faz o sinal corretamente.)

**E.:** ÔNIBUS.

**P.:** HOMEM MAU! (O aluno tenta pegar o brinquedo na mão da professora. Mas não o alcança.)

**P.:** PEGAR! (aponta para o objeto. Pega um boneco com a outra mão e entrega para o aluno.) VOAR.

(O aluno sobe na cadeira para chegar a altura do ônibus para tentar alcançá-lo. Ele leva um dos bonecos até o objeto. A professora coloca o ônibus na mesa, e a estagiária ajuda organizar o espaço. A professora pega um novo boneco)

**P.:** PESSOA ÔNIBUS MELHOR. HOMEM FORTE! (dirige o boneco ao ônibus e finge que o boneco esta carregando, mas acaba jogando o objeto.) HOMEM. JOGAR!

(O aluno pega o ônibus e começa a batê-lo na mesa. A professora olha para a estagiária insatisfeita.)

**P.:** MORRER PRINCESA...

**E.:** HOMEM MAU. (Aponta para debaixo do ônibus, onde tinha uma das bonecas.)

**P.** MEDO A-R-I-E-L.

**E.:** HOMEM MAU! EMBAIXO OUTRO.

**P.:** A-R-I-E-L (A professora começa a guardar as bonecas que não estão sendo usadas e retira o ônibus da mão do aluno.) ACABAR. (E guarda o ônibus.)

**Cebolinha.:** (o aluno cutuca a professora e sinaliza) COMER.

**P.:** HORA COMER NÃO, COMER NÃO.

(A estagiária pega a caixa com os brinquedos e coloca em cima da mesa, para facilitar guardá-los. O aluno cutuca a professora novamente. E ajuda a guardar.)

**Cebolinha.:** COMER.

(O aluno ajuda as demais a guardar os brinquedos.)



Consideramos nesse episódio reflexões não somente sobre o brincar, mas da importância que a temática do brincar desperte o interesse do aluno em participar do momento e buscar continuidade nele. Como apontado, a brincadeira foi escolhida somente pela professora e o aluno permanece desmotivado, desatento em boa parte do momento. É possível perceber quando ele buscava objetos como o ônibus, a moto com o herói; ressalta-se que a partir do momento em que a professora entra em sua brincadeira, cede a temática para ele desenvolver, ele não fica mais deitado na mesa, busca outros brinquedos que estavam a sua vista e mantém maior contato visual tanto com a professora quanto com a estagiária. Nesse episódio percebemos também a ausência da interação da estagiária com o aluno, que passa a maior parte do tempo apenas observando e não busca ter contatos na linguagem e na brincadeira com o aluno.

[...] no brinquedo, a criança segue o caminho de menor esforço,- ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer - e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (VYGOTSKY, 1998, p.130).

Compreendemos, assim, que o desejo de brincar tem de partir da criança, e não do adulto; este, deve se aproveitar do momento e da indicação da criança por suas preferências para promover o desenvolvimento de linguagem, caso contrário a interação será truncada, como a que observamos.

Nota-se que a professora demora a entender que com as suas regras o aluno não quer brincar, e assume que não consegue trazê-lo para o diálogo. Mas mesmo diante do reconhecimento aceita a brincadeira dele parcialmente, tentando inserir elementos do seu desejo com a finalidade de ensino. Há indícios (pelo direcionamento do olhar e comportamento do aluno) de que o aluno percebe a intenção da professora e sua estratégia é fugir da brincadeira proposta.

O ensino de Libras como primeira língua para surdos na Educação Infantil mostra-se bastante recente, e as discussões sobre a temática surgiram a partir da publicação do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005). O trabalho desenvolvido pela professora é planejado de maneira mais instintiva, de acordo com a necessidade do local, com flexibilizações diante o momento,

considerando a participação dos sujeitos. A proposta de brincar neste episódio não teve sucesso, e a criança, ao longo de toda a atividade sinalizou apenas duas vezes; pode-se inferir a partir deste dado que talvez algumas estratégias utilizadas pela professora precisem ser revistas, de modo a favorecer as trocas linguísticas, aproveitando as cenas e contextos que o aluno busca, principalmente em relação aos objetos que ele gostaria de inserir na brincadeira.

Devemos, todavia, questionar e direcionar o olhar para este brincar e o que se espera dele. Em alguns momentos do episódio é possível perceber que a professora – e a pesquisadora, no momento das análises também – espera que o aluno surdo brinque da mesma maneira que o aluno ouvinte. Devemos nos lembrar que as vivências/experiências do sujeito surdo são bastante diversas do sujeito ouvinte, pois não contam com pares que dialogam na mesma língua com ele. Talvez fosse necessário, ao menos nesta etapa, rever a compreensão do brincar especificamente para este público.

## **Episódio 2 - A Doceria**

Neste episódio estavam presentes na brincadeira a professora bilíngue, a aluna Mônica e o aluno Cebolinha. Após, a estagiária e o aluno Cascão também.

A professora pede para os alunos se sentarem à mesa enquanto pega a caixa de brinquedos. Assim, leva a caixa para a mesa com os alunos e senta-se. Os objetos são doces de brinquedos, alguns complementos como pequenos morangos, chocolates, granulados que são partes soltas dos objetos maiores. Os alunos se empolgam e começam a disputar a abertura da caixa. A professora intervém:

**P.:** CALMA ESPERAR. BRINCADEIRA SORVETE, GOSTOSO! (A aluna Mônica aponta para a caixa e emite alguns sons. A professora continua) SORVETE, CALMA. (tenta organizar alguns objetos mas sente a falta de algo.) CALMA. ESPERAR. (vai até a estante com a caixa na mão e volta com uma caixa menor, nova. Nela continham cédulas e moedas de brinquedos.) DINHEIRO, SORVETE COMPRAR TER DINHEIRO. (Começa a distribuir os objetos para os alunos.) 5-0. REAIS. (entrega para Mônica) 5-0. REAIS. (entrega para Cebolinha.).

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

(A estagiária chega ao local com o aluno Cascão e sentam-se à mesa. Quando sentados, Cascão começa a chorar, então a estagiária levanta-se e muda de lugar, favorecendo o ângulo de gravação também. O

aluno Cascão não participa da entrega de notas feita pela professora e brinca com a tampa da caixa enquanto isso<sup>7</sup>. A professora entrega algumas notas para a estagiária brincar junto.)

**E.:** OBRIGADA. (recebendo os objetos da professora.)

**Cebolinha:** (O aluno cutuca a estagiária.) O QUE?

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

**Cebolinha.:** MEU. (mostrando o que tem na mão)

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

**E. TODOS SURDOS CALMA.**

(Todos ajudam a professora organizar os brinquedos.)

**P.:** OBRIGADA. OBRIGADA. OBRIGADA. (sinalizando para cada aluno.)

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

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

**Mônica.** ESTE. (A P. pega o sorvete apontado na caixa e mostra para Mônica)

**P.** SORVETE MAÇÃ, SIM.

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

**P.** UVA GOSTAR.

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

**P.** DINHEIRO FALTAR (faz gestos pensativa)

(O aluno escolhe outra nota para entregar.)

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

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

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

---

<sup>7</sup> O aluno Cascão permanece no colo da estagiária durante a brincadeira. Não tinha o costume de sentar-se sozinho à mesa.

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

**P.:** (A professora aponta para o aluno Cascão) ELE NÃO-TER. ( professora começa a vasculhar a caixa. Aponta para a E.) MAMÃE FILHO DELA, BEBÊ QUERER SORVETE.

**E.:** (A estagiária pega uma das partes de sorvete na caixa, e a professora monta o objeto.) GOSTOSO!

( P. entrega o sorvete para E.)

**E.:** OBRIGADA! ESTE DINHEIRO QUANTO?

**P.:** ESTE MENOS DINHEIRO: 1-0.

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

**P.:** QUERER OUTRO? ACABAR JÁ?

**Mônica:** SIM.

Percebemos aqui a diferença de envolvimento que todos os participantes têm quando há maior número de sujeitos, a brincadeira dessa forma flui melhor. A professora e a estagiária, diferentemente da outra atividade, estão mais flexíveis, à vontade para desencadear a brincadeira, para modificar e complementar as cenas. Mesmo que a estagiária fique mais no centrada no aluno Cascão, não deixa de participar, interagir com os outros e buscar que o aluno fique posicionado de forma que consiga visualizar a língua presente, entrega alguns objetos para ele conhecer os brinquedos envolvidos.

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

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

Mesmo que a brincadeira tenha uma função pedagógica, de ensino, a professora reconhece que é importante as crianças estarem interessadas no momento, que isso proporciona maior atenção, complexidade e continuidade. Além disso, a professora é o agente que

potencializa o brincar no sentido de buscar a interação com os alunos, linguisticamente e imaginariamente (do brincar); ela complementa a cada momento, buscando objetos novos, aumentando a diversidade e os elementos na brincadeira. Por exemplo, ao aproveitar o tema de doceria para envolver o tema compra-venda, envolver quantidade e valores (usando as referências de dinheiro).

Porém, neste contexto, pensamos na possibilidade da professora dar funções diferentes às crianças, de diferentes papéis, como personagens de vendedor, confeitiro (fazer os doces), nos quais ela poderia ter explorado diferentes diálogos e usos da língua, fazendo perguntas aos alunos, esperando a recepção e continuação do diálogo estabelecido. Refletimos, por outros olhares, o sentimento de percepção e a capacidade de sentir diante de cada situação o envolvimento dos sujeitos, da professora no momento do brincar, sendo que sua postura é essencial para o desenvolvimento dos alunos. Percebemos em alguns momentos, a falta dessa sensibilidade em explorar o contato com os alunos, a interação entre eles e também a participação da estagiária. Concordamos com Santos e Gil (2012, p.70) quando afirmam:

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

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

**E.:** VENHA! AJUDAR-ME PROCURAR, CALMA.

(Abre a caixa, o aluno se aproxima para ver as peças. A estagiária coloca algumas peças como xícaras e pratos em cima da mesa. Enquanto isso, Cebolinha e Mônica brincam montando conjuntos de doces, junto com a professora. A estagiária entrega ao Cascão um brinquedo em forma de cupcake, que pode ser desmontado, alterando os “sabores”.)

**E.:** DELÍCIA! PODER TROCAR (Segura o brinquedo, junto com as mãos do aluno e mostra como desmontá-lo)

(A aluna Mônica se interessa nos afazeres da E. e de Cascão e vai até eles.)

E.: ESTE BOLO! PARABÉNS! (a estagiária simula a comemoração de aniversário com a aluna, mostrando-lhe o bolo, fazendo a música sinalizada e assoprando a “vela”. Entrega uma parte do brincado para Mônica e a outra para Cascão. Dessa forma, a estagiária, Cascão e Mônica criam uma nova cena na brincadeira, pegando novos brinquedos na caixa, da mesma temática. Enquanto isso, Cebolinha e a professora continuam brincando na mesa.)

Neste recorte percebemos a alteração no posicionamento da estagiária, que avança tanto no contato com os alunos quanto no envolvimento na brincadeira. Ela busca propiciar que o aluno G<sup>8</sup> participe, tenha contato com a temática da brincadeira e também com a língua. É importante para ele ter esse contato com crianças surdas, até mesmo de idade diferente da sua (mais velhos) e também adultos, que sejam usuários da língua de sinais e tornem-se modelos, para favorecer o seu desenvolvimento linguístico e social. Dessa forma, ela cria oportunidades para o desenvolvimento do aluno Cascão, que durante as atividades, na maioria das vezes fica mais afastado do contexto linguístico e social.

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

Nesta cena, observa-se o interesse da aluna Mônica. em participar do momento, havendo duas situações simultaneamente, mas que todos os sujeitos estejam inseridos no momento do brincar e tentem se complementar, de alguma forma. Esta nova cena também permite que a aluna tenha um contato com o Cascão e ajude a desenvolver o momento, sendo três participantes diferentes (estagiária, alunos Cascão e Mônica) - aumentando a diversidade, diferentes aspectos e visões para o brincar, oportunizando explorar o desenvolvimento de

---

<sup>8</sup> Como já descrito, o aluno é pequeno, com apenas 01 ano e tem maior dependência dos adultos. Dessa forma, geralmente realiza atividades separadas dos demais ou tem posicionamento passivo durante as atividades com outros alunos.

linguagens que ocorrem durante a brincadeira e atribuir diferentes significados a objetos utilizados.

### **Episódio 3 - Cozinha: fazendo suco**

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

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

**Cebolinha.:** BRINCAR ÔNIBUS.

**P.** HORA BRINCAR POUCO DIFERENTE. FAZER COMIDA, OK? (A professora começa indicar os brinquedos expostos na mesa.) FAZER SUCO LARANJA, LARANJA. (aponta para a estante que tinha algumas frutas e alimentos) PROCURAR LARANJA, MAÇÃ, LÁ PROCURAR.

(O aluno pega alguns objetos, que estão mais próximos.)

**P.:** BRINCAR (apontando para o objeto. O aluno pega o liquidificador e a jarra para o suco).

(A professora aponta novamente para a estante, lembrando do pedido anterior.)

**P.:** MAÇÃ PRECISAR! DEPOIS ÁGUA, DEPOIS MAÇÃ. (Apontando para as frutas novamente.)

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

**P.:** (sinaliza que sim com a cabeça.)

(O aluno começa a brincar com o microondas e o liquidificador, a professora começa a escolher alguns brinquedos também. Cebolinha não vai buscar as frutas que P. pediu, assim ela muda o foco.)

**P.:** SUCO PRECISAR GELO, FRIO! (Aponta para o brinquedo na mão da criança.) MICROONDAS QUENTE, SUCO PRECISAR GELO. (O aluno pega o microondas) ÁGUA QUENTE? POR QUE?

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

**P.:** FAZER SUCO, PRECISAR GELO ÁGUA, LIQUIDIFICADOR GELO SUCO.

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

Percebe-se também (como no episódio 1) que o aluno em questão tem frequentemente o mesmo interesse: brincar com o ônibus. Talvez em decorrência de sua experiência de locomoção até a escola, o tema seja tão presente para o aluno. Neste caso compreende-se que a professora, embora deva flexibilizar a proposta de ensino para favorecer o interesse e aprendizado da criança, deve também “tirar” o aluno do lugar comum, dos conhecimentos já adquiridos e proporcionar novos aprendizados. E é isto que ela tenta fazer a todo o momento – às vezes com sucesso, às vezes nem tanto. Silva (2002), em seu estudo sobre as formas de brincar das crianças surdas, traz como autor de referência Vygotsky; recorremos a um esclarecimento da autora que se adéqua a este momento:

[...] a criança brinca para preencher necessidades em sua compreensão do mundo adulto. O brincar está permeado pelo desejo, no preenchimento de necessidades que não podem ser satisfeitas; é, portanto, guiado por sua dimensão afetiva, pelos recursos da imaginação (p.59).

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

Outra barreira apresentada é a realização da brincadeira somente entre dois sujeitos, que tem um processo mais lento de envolvimento, de estabelecer um complemento entre as ações. A professora aparenta ter uma postura em que sua motivação dependente do aluno, assim busca a interação com ele, mas este demora a responder, até que encontra um objeto da temática para



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

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

## CAPÍTULO IV

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como abordado inicialmente, a principal referência para o desenvolvimento da criança durante a Educação Infantil é o momento do brincar, que permite que as crianças explorem todo o ambiente em que estão inseridas, tendo como elementos presentes objetos, sujeitos, temáticas diversas e conseqüentemente, a língua. O brincar fornece um conjunto de significados e apropriações a criança, desde os papéis que são incorporados no brincar às funções dos objetos/brinquedos presentes, que buscam articular o desenvolvimento imaginário trazendo ações da realidade. “A ação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que afeta o imediato, mas também pelo significado daquela situação.” (VYGOTSKY, 1991, p.114).

Quando a brincadeira ganha um contexto, os sujeitos devem estar envolvidos neste para que consigam desenvolvê-los. O brincar exige mais que uma relação determinada sujeito-objeto, exige que a temática proposta atenda ao aluno proporcionando a motivação e o interesse, para que ele consiga desenvolver mais do que lhe é oferecido, tendo parte na brincadeira de papel inovador, que lhe surjam ideias, melhorem e ampliem contextos/conhecimentos. Nesse sentido, a linguagem pode proporcionar que o mesmo objeto adquira significados diferentes e propicie situações diferentes. Esta questão é discutida por Vygotsky (1991, p. 116), ao afirmar que “toda a percepção humana é feita de percepções generalizadas e não isoladas e que, por exemplo, para crianças, o objeto está subordinado ao significado que é lhe atribuído no brincar”.

No processo de significação, cria-se a relação da linguagem-objeto. Dessa maneira, “a criança faz com que o objeto influencie o outro semanticamente. Ela não pode separar o significado de um objeto ou uma palavra do objeto”(VYGOTSKY, p. 117). A transferência de significados é facilitada pelo fato da criança reconhecer numa palavra (sinal) a propriedade de um objeto.

Antes de a criança ter adquirido linguagem gramatical e escrita, ela sabe como fazer várias coisas sem saber que sabe. No brinquedo, espontaneamente, a criança usa sua capacidade de separar significado do objeto sem saber o que está fazendo. (...) Dessa forma, através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou

de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto (VYGOTSKY, p. 117).

Percebemos estas afirmações neste presente estudo, quando a criança, durante os episódios, reconhece o sinal que é feito, sabe o significado e a função que lhe é atribuída. Quando, por exemplo, na situação em uma doceria, que é utilizado um bolo na brincadeira e a criança cria a cena de uma pessoa fazendo aniversário e conseqüentemente começa uma comemoração, indo para a situação de apagar a vela. O contexto permite a utilização de um objeto relacionado a um significado de uma determinada situação já vivenciada por ela, que não exige a presença de um sinal para “aniversário, parabéns e assoprar vela”; isso acontece naturalmente quando há um envolvimento na brincadeira e os sujeitos incentivam a continuidade dela, elevando sua complexidade e os elementos que podem ser utilizados.

O agrupamento de crianças surdas em um mesmo contexto educacional bilíngüe, proporciona o desenvolvimento linguístico necessário; desta forma, as crianças contavam com seus pares surdos, com a professora, com a estagiária para dividirem experiências e terem maior contato com a língua de sinais. Com a ausência do instrutor surdo, a estagiária tinha o papel de dividir com a professora o modelo linguístico fluente para as crianças, que muitas vezes foi ausente, e isso influenciava diretamente a postura dos alunos. Quando a estagiária tinha maior contato com o aluno durante a brincadeira, este também tinha mais recursos que poderiam ser aproveitados, pois ele buscava mais objetos para a brincadeira, mais situações que envolvessem o uso da língua. Além disso, a distinção de situações vivenciadas pelo aluno de idade menor e os demais, era de observação para o desenvolvimento da atividade. Segundo Lodi e Lacerda (2009, p. 34) “o desenvolvimento da linguagem, tem seu início a partir de interações do bebê com as pessoas ao seu redor”.

A sala multisseriada, conseguia atender os alunos de idade próxima de maneira diferente do aluno bebê, pois ele passava mais tempo no colo e tinha uma dependência maior em realizar tarefas, uma participação mais passiva durante as brincadeiras também, que consistia em brincar com algum objeto sem estar ligado diretamente ao contexto que estava sendo trabalhado. Quando o aluno explorava o ambiente, como aconteceu em um episódio, às vezes os outros alunos tentavam o acompanhar e criavam uma situação enriquecedora, que contava com a presença de um adulto com repertório amplo na língua de sinais, outro com um

repertório em desenvolvimento e ele com apenas os primeiros contatos com a língua de sinais. O que era essencial para a exploração do contato e estímulos visuais que fazem parte do desenvolvimento de surdos. Além disso, ressaltamos a importância do papel do outro, como referência de construção social e linguística. “Pode-se dizer assim que a linguagem da criança, desde seu início, é essencialmente social desenvolvendo-se no plano das interações sociais, nas relações interpessoais, no decorrer dos processos de significação realizados pelos adultos relativos às ações para com a criança”(LODI; LACERDA, 2009, p.34).

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

Nesse processo de interação, o brincar segundo Vygotsky (1979), configura-se como prática social fundamental para a constituição dos sujeitos pois é na brincadeira que a criança se apropria do mundo que ainda não é seu, preenche suas necessidades mais imediatas e compreende o mundo dos adultos(LODI; LACERDA, 2009, p.35).

Esse processo, no entanto, só é possível porque toda a atividade lúdica é permeada pela linguagem, instrumento que vai permitir a construção, pela criança, de conhecimentos, levando-a à ampliação e à conservação das experiências sociais culturalmente determinadas por ela vivenciadas, de uma forma qualitativamente diferente da real, pois pela linguagem, a criança poderá distanciar-se da realidade concreta e construir um conhecimento indireto dessa realidade (ROCHA, 2000).

Constatamos assim, que o desenvolvimento das atividades do brincar possui variáveis, mas que alguns pontos são essenciais e que permitem o desenvolvimento, aquisição da Libras no momento da brincadeira: os modelos de língua que lhe são passados; o uso de objetos e funções que ela já conhece e/ou que ela se interessa; ter agentes que modificam e complementam o ambiente; ter pares com quem ela consiga se identificar igualmente em sentido social; que ela busque o brincar, a interação entre objeto-sujeito; e também um contexto adequado que proporcione isso à ela, ou seja, uma sala bilíngue que possui modelo de brinquedoteca, propondo um desenvolvimento educacional e lúdico.

A relação entre o desenvolvimento, o brincar e a mediação são primordiais para a construção de novas aprendizagens (...) assim pode-se afirmar a sua relevância sócio-cognitiva para a educação infantil. As atividades lúdicas podem ser o melhor caminho de interação entre os adultos e as crianças entre si para gerar novas formas de desenvolvimento e de reconstrução de conhecimento (ROLIM et al, 2008, p. 180).

Percebemos a importância de referências adultas no desenvolvimento das crianças. Durante as brincadeiras, o papel exercido pela professora e/ou pela estagiária tinham interferência direta no desenvolvimento linguístico, social e lúdico. As oportunidades de contato com a língua, de transição de significados, de mudança de temáticas e também na busca de contato entre os objetos e os sujeitos. Quando havia maior interferência da professora, os alunos buscavam objetos, diferentes contextos, tentando deixar a brincadeira mais rica, em sentido de interação e de língua. Como discutido, ter o contexto bilíngue permite o desenvolvimento na língua de sinais das crianças, essas que tem uma dependência do contato em ambiente escolar, considerando ser a maioria de famílias ouvintes, que o ambiente oferece o contato apenas com a língua oral. Embora o modelo linguístico mais adequado para crianças surdas seja um adulto surdo fluente na Libras, na sua ausência outros adultos acabam assumindo esse papel e assegurando seu desenvolvimento.

Durante a gravação dos vídeos, foi possível perceber um avanço em interações e processos de significações entre os alunos. As atividades iniciais não aconteciam com naturalidade como as posteriormente realizadas. Os alunos, durante o período retratado, foram utilizando dos momentos de brincar para se sentirem mais livres, seguros, buscar novos conhecimentos e experiências, Além disso, a compreensão da língua também se alterava; no

último episódio o aluno já sinaliza frases e intenções com maior independência, buscando o contato, diálogo e argumentação junto a professora.

Por fim, ressaltamos que a aquisição e o desenvolvimento linguístico humano são processos contínuos. O sujeito deve estar ligado diretamente, frequentemente à sua língua de compreensão para que esta ganhe função e uso no cotidiano, que tenha referência e pares sinalizantes da mesma língua, havendo uma identificação linguística em seu contexto. Dessa forma, as crianças, que têm o contato com a Libras na Educação Infantil, devem encontrar modelos bilíngues de aprendizagem em outras fases, para garantir um percurso educacional de qualidade que proporcione seu desenvolvimento adequadamente.

Pretendemos, com este estudo, indicar alguns resultados e também possibilidades de novas pesquisas; esperamos contribuir com os estudos na área da educação de surdos em idade precoce, visando um aprofundamento das discussões e melhorias futuras para uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BETTI, L. de C.; CAMPOS, P.R.I. Caminhos para uma educação inclusiva de alunos surdos: desafios para a gestão escolar. In: LACERDA, C. B. F. et al. **Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Paulo, 2016. p. 29-44.

CAMPOS, M. A.; LACERDA, C. B. F. Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 4, 2010.

CARVALHO, M. F. R S. Libras: Aquisição e Importância na Educação do Surdo. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual de Goiás – UnU, Pires do Rio. 2010

GÓES, M. C. R. de. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade**. Caderno CEDES, 2000, vol. 20, no. 50. p. 9-25.

LACERDA, C. B. F. de. **Os Processos Dialógicos entre Aluno Surdo e Educador** Conhecimentos. 1996. 165f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

LACERDA, C. B. F. ;LODI, A. C. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 1ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 33-50.

LACERDA, C.B.F. et al. Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. In: LACERDA, C. B. F. et al. **Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Paulo, 2016. p. 13-28.

GURGEL, T. M. A. et al. Aquisição de Libras na educação Infantil: um trabalho a partir de narrativas. In. LACERDA, C. B. F. et al. **Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Paulo, 2016. p. 65-78.

KARNOPP, L.B. **Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais**: estudo longitudinal de uma criança surda. Porto Alegre: Instituto de Letras e Artes - PUCRS, 1999.

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R.T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A. C. B. ; LACERDA, C. B. F. de (Org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

MOYLES, J.R. **Só Brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. São Paulo, 2001.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Editora Unijui, Rio Grande do Sul, 2000.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. F. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v.23, n.2, p. 176-180. jul/dez. 2008.

SANTOS, L. F.; GIL, M. S. C. A. Do gesto ao sinal na Educação Infantil: o aprendizado de Libras por crianças surdas. **Revista ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012.

SILVA, L.O. et al. Desenvolvimento Cognitivo do sujeito surdo no processo da língua de sinais - LIBRAS. **Humanidades**, v. 4, n. 1, fev. 2015.



SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

TELLES, M.T; SENNA, R. A incompletude da língua. **Espaço Informativo Técnico Científico do INES**, Rio de Janeiro, n ° 13, p. 3-6, 2000.

TURETTA, B. A. R. **A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue**. 2006. 90f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

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

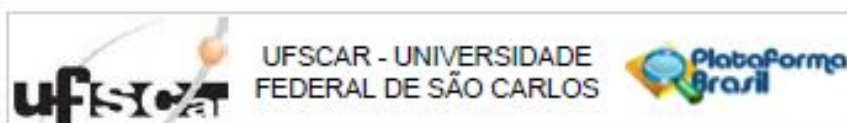
VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SOUZA, F. F.; SILVA, D. N. H. O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 705-712, 2010.

# ANEXOS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Aquisição da língua de sinais através de jogos e brincadeiras

**Pesquisador:** Lara Ferreira dos Santos

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 88161618.4.0000.5504

**Instituição Proponente:** Departamento de Psicologia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

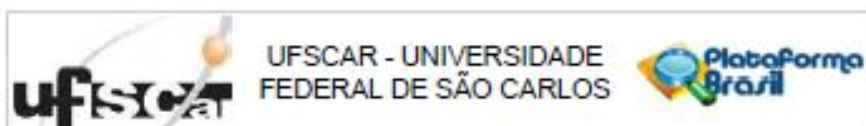
**Número do Parecer:** 2.652.759

#### Apresentação do Projeto:

##### Resumo:

Esta pesquisa pretende compreender o processo de desenvolvimento da língua de sinais por crianças surdas por meio de brincadeiras e jogos, na educação infantil. A pesquisa utilizará de vídeo gravações realizadas durante o período de 01 (um) ano a fim de analisar, de forma cronológica, crianças no momento do brincar. Será observada a interação entre as crianças, a forma e o momento em que utilizam a língua de sinais para se comunicar, a presença da língua durante a brincadeira. Os participantes são crianças da Educação Infantil, de uma escola pública do Interior de São Paulo, que possui um Programa de Educação Bilingue para surdos, cuja proposta é proporcionar a Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua durante toda sua trajetória escolar, e a língua portuguesa escrita como segunda língua. O interesse pelo tema surge da constatação da importância da linguagem no desenvolvimento humano e, especificamente, na aquisição da língua por crianças surdas. É de extrema relevância os surdos terem oportunidade, desde pequenos, de contato com a língua de sinais, assim como ouvintes têm com a língua portuguesa. A brincadeira será utilizada como referência na pesquisa por ser a base das atividades infantis, do aprendizado e dos primeiros contatos escolares. Os episódios de interesse serão selecionados, recortados e transcritos; as análises e discussões dos resultados estarão amparadas nos pressupostos de Vygostky, bem como por autores da área da surdez.

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.965-905  
**UF:** SP **Município:** SÃO CARLOS  
**Telefone:** (16)3361-0993 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.052.759

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

O objetivo geral deste estudo é compreender o processo de aquisição da língua de sinais por crianças surdas por meio de jogos e brincadeiras na educação infantil.

**Objetivo Secundário:**

Os objetivos específicos deste estudo são: - Identificar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem por crianças surdas na educação infantil;- Compreender a mediação e a interação da criança em relação à brincadeira, aos outros sujeitos da relação, ao espaço e a Libras;- Caracterizar aspectos que promovem a interação linguística e o desenvolvimento de língua e linguagem;- Estabelecer o papel da brincadeira na educação infantil e para as crianças surdas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os possíveis riscos envolvidos na pesquisa durante a realização das observações estão relacionados ao conforto dos participantes e os possíveis constrangimentos. Para amenizar essas possibilidades algumas medidas serão tomadas: esclarecimento do uso das vídeo gravações aos pais e/ou responsáveis pela(s) criança(s) - que será somente para fins acadêmicos e não permitirá a identificação dos sujeitos; exclusão do participante se necessário e/ou solicitado. Caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores. A recusa do sujeito em participar da pesquisa não envolverá prejuízos ou comprometimentos na relação com a pesquisadora ou com a instituição responsável.

**Benefícios:**

Essa pesquisa tem grande relevância, pois, ao avaliar a aquisição da Libras por crianças surdas, pode-se identificar potencialidades e fragilidades deste processo e, assim, propor adequações que favorecerão o desenvolvimento linguístico e integral dos sujeitos surdos - e de futuros alunos surdos em escolas que ofertem ensino de Libras. Além disso, contribuirá em muito para os estudos na área da Surdez.

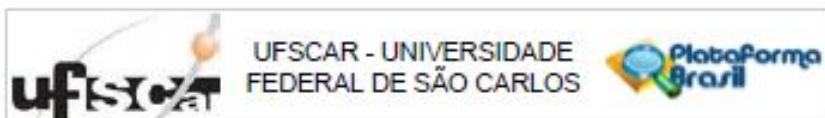
**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa descritiva sobre a aquisição de linguagem de sinais durante a brincadeira de crianças em período de aquisição da linguagem falada e escrita.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Não estão presentes todos os Termos de apresentação obrigatória.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235 CEP: 13.565-906  
 Bairro: JARDIM GUANABAIRA  
 UF: SP Município: SÃO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9693 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.652.759

**Recomendações:**

Recomenda-se o pesquisador efetue o TALE ou o encaminhamento de um pedido de isenção justificado.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Recomenda-se o pesquisador efetue o TALE ou outras formas de garantir o assentimento da criança ou o encaminhamento de um pedido de isenção justificado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1053335.pdf	03/04/2018 15:47:19		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOfinal2018.pdf	03/04/2018 15:43:58	Lara Ferreira dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/04/2018 15:42:28	Lara Ferreira dos Santos	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoinssinada.pdf	03/04/2018 15:38:10	Lara Ferreira dos Santos	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 14 de Maio de 2018

Assinado por:  
Priscilla Hortense  
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABAIRA CEP: 13.565-906  
UF: SP Município: SAO CARLOS  
Telefone: (16)3361-0883 E-mail: cep@ufscar.br

Página 02 de 02

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Aquisição da língua de sinais através de jogos e brincadeiras**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos, docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Essa pesquisa terá como objetivo geral compreender o processo de desenvolvimento da língua de sinais por crianças surdas por meio de brincadeiras e jogos, na educação infantil. Essa pesquisa tem grande relevância, pois a partir das observações e análises de vídeos que compõem um banco de dados (com diversas videografações), será possível reconhecer a construção da língua de sinais, o repertório de crianças surdas dentro do seu ambiente escolar, considerando sua participação em contexto bilíngue. Na escola, as crianças se apropriam da língua de sinais através de jogos e brincadeiras, e analisar esta situação é nosso interesse. A análise permitirá também uma reflexão e discussão da educação infantil no contexto bilíngue, bem como as formas de conduzir o ensino para essa faixa etária. Assim, contribuirá em muito para os estudos na área da Surdez.

Você foi selecionado(a) para participar da pesquisa, pois é responsável pela população escolhida para a mesma, que se trata de crianças surdas matriculadas na educação infantil, da sala multisseriada Instrução Libras. Sua participação deverá ser voluntária e não é obrigatória. A participação no estudo não acarretará custos para você, visto se tratar de atividade já realizada e videogravada dentro do próprio ambiente escolar; e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes, sendo utilizados nomes fictícios. Você poderá interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A sua recusa em participar da pesquisa não envolverá prejuízos ou comprometimentos na relação com a pesquisadora ou com a instituição responsável.

Esta pesquisa envolve os seguintes procedimentos: 1. Observação de videografações (que compõem um banco de dados, arquivado na escola participante), para uso exclusivamente acadêmico/científico, que contém brincadeiras e jogos realizados na sala multisseriada Instrução Libras. 2. Análise dos vídeos.

A sua participação, portanto, consistirá em autorizar a realização desses procedimentos. Os possíveis riscos envolvidos na pesquisa durante a realização das observações estão relacionados ao conforto dos participantes e os possíveis constrangimentos decorrentes das discussões e análises dos vídeos. Para amenizar essas possibilidades algumas medidas serão tomadas: esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa sempre que for necessário; interrupção da participação quando/se solicitado. Caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos e ressarcimento serão assumidos pelos pesquisadores.

As informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa serão informados a mim e poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, sem que a minha identidade seja revelada. Receberei uma cópia deste termo, no qual deverá constar o nome, o telefone e o endereço do pesquisador principal para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto, além do nome telefone e endereço da orientadora dessa pesquisa. Poderei solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo com minha participação.**

**A pesquisadora 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@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Sujeito da pesquisa:

---

Nome

Assinatura

Pesquisadora Responsável
<p>Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lara Ferreira dos Santos</p> <p>Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFScar)</p> <p>Endereço: Rod. Washington Luís km 235 - SP-310 - São Carlos CEP 13565-905.</p> <p>TEL: (16) 3306-6464/ (16) 98238-8133 E-mail: <a href="mailto:larasantos.ufscar@gmail.com">larasantos.ufscar@gmail.com</a></p>