

DO GESTO AO SINAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O APRENDIZADO DE LIBRAS POR CRIANÇAS SURDAS

Lara Ferreira dos Santos¹

Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil²

laraforti@ig.com.br

mscagil@ufscar.br

RESUMO: A investigação da aquisição da Libras por crianças surdas tem um desafio adicional, pois a maioria delas convive com pais ouvintes e tem acesso limitado à língua. Comumente essas crianças usam gestos caseiros para se comunicar, mas durante a escolaridade podem adquirir a Libras. Neste estudo visou-se identificar aspectos do processo de aprendizado de uma criança surda, na Educação Infantil, focalizando como ela passa do uso de gestos ao uso de sinais. Episódios de interesse foram selecionados de um banco de dados de pesquisa já realizada e foram transcritos, analisados e discutidos. Alguns aspectos foram identificados como fundamentais para o aprendizado da língua e para a inclusão escolar efetiva, como: atenção visual ampliada, convivência com iguais e fluentes em Libras em um ambiente linguístico favorável. A partir dos resultados verifica-se que a criança surda pode transformar sua comunicação, anteriormente gestual e informal, em língua, por meio de trabalhos contextualizados e que respeitem sua condição diferenciada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Surdez; Libras; Inclusão Educacional.

INTRODUÇÃO

Há alguns anos as instituições de Educação Infantil deixaram de ser concebidas apenas como um local no qual os pais deixavam as crianças para que fossem cuidadas enquanto realizavam seus trabalhos (Oliveira *et al.*, 1993). A imprescindível articulação do cuidado e da educação está presente na proposta de política pública apresentada nos parâmetros curriculares nacionais para a Educação Infantil que atestam a mudança da perspectiva exclusiva do cuidado para a compreensão de que cuidado e educação são atributos da Educação Infantil (Brasil, 2009). Além deste, a Educação Infantil passa por um novo desafio, ao considerar a orientação de que toda criança deve ser matriculada na rede regular de ensino:

¹ Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

² Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

receber crianças com deficiências e fazer as modificações, adaptações e alterações necessárias para oferecer um ensino de qualidade tornando efetiva a inclusão escolar (Mendes, 2006; 2010).

No que diz respeito à surdez, crianças surdas têm chegado à escola bastante cedo e trazem consigo uma questão importante que pode transformar toda a estrutura deste espaço: a diferença linguística com relação às demais crianças, que são ouvintes e usuárias do português oral. O destaque dado à aquisição da linguagem no desenvolvimento global da criança - por seu impacto nas competências cognitivas, de sociabilidade e de possibilidade de autonomia em uma sociedade complexa - bastaria para indicar os desafios que as crianças surdas enfrentam na sua escolarização inicial (Almeida e Gil, 2010).

Uma criança ouvinte é exposta, desde seu nascimento, à língua utilizada por sua família e comunidade: a língua oral. O convívio e a participação ativa em uma comunidade linguística constituem a oportunidade de a criança adquirir uma língua natural e que é a condição, por excelência, da comunicação com a família, os conhecidos, enfim, a comunidade na qual vive (Almeida e Gil, 2010). Além das condições de comunicação, o domínio de uma língua tem relação estreita com as possibilidades de representação e de aquisição das capacidades simbólicas que caracterizam as diferentes culturas que dão diferentes conformações às diversas experiências no ambiente (Dizeu e Caporali, 2005).

Fernandes (2006) afirma que para os surdos as vivências em uma língua efetiva são mínimas, considerando que, em sua maioria, eles nascem em famílias ouvintes e crescem em ambientes de pessoas falantes de uma língua sem significação para eles. Na família e na comunidade em geral, as interações são limitadas a poucos gestos realizados no ambiente familiar, e que se constituem em uma linguagem informal, de domínio limitado a um número reduzido de pessoas, restringindo significativamente a possibilidade de dominar as ferramentas simbólicas compartilhadas. A aprendizagem e as trocas linguísticas com o meio social em que vivem são mínimas, já que a criança somente se comunicará com as pessoas de convivência mais próxima e que tenham acesso a essa comunicação.

Muitas vezes, por desconhecimento da família acerca das diferentes abordagens existentes para ensino e atendimento ao surdo, boa parte das crianças surdas não é exposta à língua de sinais durante os primeiros anos de vida. Sem o uso de uma língua em comum e efetiva, os familiares de surdos, e os próprios surdos, buscam e/ou criam estratégias que facilitem a comunicação, especialmente no ambiente doméstico. De acordo com Santana et. al (2008), a criança surda faz uso de gestos icônicos e indicativos para se comunicar com

peças ouvintes, especialmente os familiares, como uma forma de se esquivar do isolamento social e da ausência de uma língua. Os autores denominam esse sistema de comunicação de sinais domésticos (*home signs*); e embora esses gestos/códigos sejam impregnados de significados e sentidos seu uso é restrito, pois não se trata de uma convenção abrangente como ocorre em uma língua.

A gestualidade faz parte da comunicação de todo ser humano e se faz presente na fase de aquisição de toda língua, conforme discutem Caselli e Volterra (1994); os autores desenvolveram estudos a respeito da presença de gestos na comunicação, na década de 1980. Tais estudos trouxeram comparações entre o desenvolvimento comunicativo de crianças surdas e ouvintes, concluindo que são exatamente iguais e, em ambos os casos, o uso de gestos quando da utilização de dêiticos se faz presente nas fases iniciais de aprendizagem para, na fase seguinte, surgirem as primeiras palavras/sinais. Assim, espera-se que, ao longo do tempo e das experiências em uma língua, os gestos diminuam em função de signos, sinais e palavras adquiridos.

A língua de sinais, ou Língua Brasileira de Sinais – Libras, embora reconhecida por lei (Brasil, 2002) e cujo ensino é garantido a partir da educação infantil (Brasil, 2005), é muito recente em nosso país. Além disso ainda há divergências significativas sobre as características de ensino de uma língua para as crianças surdas: há desde a proposta do implante coclear precoce, passando pela imposição da oralização – que priorizam o ensino do português (especialmente o oral) -, até a concepção de que as crianças surdas têm o direito de aprender Libras e português (Moura *et al.*, 1997). Neste último caso, adotam-se os preceitos da Abordagem Bilíngue, que preconiza a exposição precoce do surdo à língua de sinais como primeira língua - e o aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua, na modalidade escrita.

A partir das discussões anteriormente apresentadas suscitamos algumas inquietações: crianças surdas, filhas de pais ouvintes, não dominam espontânea e naturalmente as ferramentas da cultura na qual nasceram devido à barreira linguística imposta; porém, a partir do reconhecimento da Libras, do direito de aprendizado desta língua, e do direito à escolarização em creches e na educação infantil, esta condição de afastamento social pode mudar. Como então oferecer à criança surda a possibilidade de desenvolvimento de linguagem e aquisição de uma língua formal no contexto escolar inclusivo?

Entende-se que é necessário colocar a criança surda em contato com usuários adultos fluentes em Libras considerando que a aquisição plena de uma língua se faz na convivência

com aqueles que a dominam e empregam (Dizeu e Caporali, 2005). Quando uma criança surda é incluída em escola regular devemos refletir se suas necessidades serão atendidas, dentre elas o direito à língua de sinais. A literatura da área propõe que na aprendizagem de Libras é primordial a presença de um adulto surdo; na escola, este adulto é o instrutor surdo, pois sem ele, e sem as oportunidades que sua competência e fluência oferecem, dificilmente haverá inclusão educacional efetiva da criança surda. Ela, provavelmente, permanecerá alijada dos processos de ensino e aprendizagem escolares, e do compartilhamento da cultura do seu grupo familiar ou de iguais, sem a presença deste profissional.

Algumas pesquisas descrevem e discutem iniciativas de Programas de Educação Bilíngue, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, que contam com a presença de instrutores surdos atuando em espaços destinados exclusivamente ao ensino da Libras (Turetta, 2006; Zampieri, 2006; Santos, 2007; Luciano, 2006; Lodi e Luciano, 2009); porém trata-se de uma realidade pouco comum em nosso país e cujas pesquisas ainda mostram-se escassas. Este profissional, embora novo na área educacional, tem sido considerado nas discussões a respeito da inclusão educacional de alunos surdos. O instrutor surdo é um educador que deve trazer para o espaço escolar os valores, aspectos culturais, emoções e percepções da ótica da pessoa surda; além disso, ele é o representante da língua e da cultura surda no espaço escolar, conforme pode ser observado em estudos que focalizaram sua atuação (Perlin, 2000; Gurgel, 2004; Soares e Lacerda, 2004).

Muitas crianças, ao iniciarem a vida escolar, têm pouco ou nenhum conhecimento da Libras e, frequentemente, fazem uso de sinais caseiros ou de códigos familiares. O instrutor surdo tem, então, uma tarefa desafiadora e complexa quando tudo – a escola, a língua, os outros, o mundo - é novidade para a criança surda desta faixa etária: além de propiciar o ensino formal da língua, deve buscar recursos que visem a “transformação” dos gestos caseiros em sinais (visto que o uso de gestos tem um alcance limitado e restrito, e a Libras permite a comunicação entre pares), sem que os significados e sentidos se percam. Para isso, é necessário despertar a atenção visual da criança, promover a descoberta do mundo sob a ótica da surdez. Há que se considerar ainda outro aspecto importante: o uso da Libras implica a capacidade de realizar configurações de mãos nem sempre simples para uma criança para a qual a coordenação motora está em desenvolvimento. O instrutor surdo deve estar atento a todas essas questões, de forma a propiciar um aprendizado efetivo.

O objetivo deste estudo foi, então, identificar aspectos do processo de aprendizado de uma criança surda, na Educação Infantil, focalizando como ela passa do uso de gestos ao uso

de sinais da Libras. Algumas perguntas nortearam a construção desta pesquisa: Como se dá o aprendizado dos primeiros sinais da Libras por crianças surdas pequenas no espaço escolar? Quando, como e em que circunstância se dá a transição do gesto ao sinal? É possível identificar momentos críticos em que essa transição acontece? A seguir explanaremos a construção, discussão e análise dessas questões.

1. MÉTODO

O presente estudo foi desenvolvido a partir do banco de dados de um projeto de pesquisa, desenvolvido nos anos de 2005 e 2006³. Do exame dos registros que compunham o banco de dados foram destacados alguns aspectos relacionados à aquisição de Libras por crianças surdas. O cenário da pesquisa foi uma Escola Municipal de Ensino Infantil (EMEI), num município de porte médio do interior do Estado de São Paulo, que oferecia um Programa de Educação Inclusiva Bilíngue, visando atender às necessidades das crianças surdas atendidas. As Oficinas de Libras foram selecionadas para exame detalhado por serem um espaço destinado ao ensino/uso exclusivo da Libras, conduzidas por um instrutor surdo, no contraturno das aulas.

Os participantes foram nove crianças surdas que frequentavam a escola comum e as Oficinas de Libras oferecidas na própria escola; um instrutor surdo (IS), fluente em Libras, com aproximadamente 19 anos, com experiência de ensino e responsável pelas atividades das Oficinas; uma profissional ouvinte fluente em Libras e uma pesquisadora ouvinte usuária de Libras. As Oficinas ocorreram durante o segundo semestre de 2005, duas vezes por semana, com duração de noventa minutos cada. O participante focal deste estudo foi um menino surdo, aqui chamado Felipe⁴; durante as oficinas observou-se seu comportamento diante da exposição à Libras e também suas relações com os demais presentes. Felipe foi selecionado de acordo com alguns critérios: era a criança mais agitada dentre os colegas de oficinas⁵; apresentava o mais restrito conhecimento de Libras e demonstrou um desenvolvimento claramente identificável da Libras no decorrer do semestre. Ele era filho de pais ouvintes, tinha quatro anos de idade e era sua primeira experiência escolar e com Libras.

³ Projeto de pesquisa desenvolvido e financiado pelo programa FAPIC, no período de 08/2005 à 07/2006, protocolo CONSEPE nº 15405. (Luciano, 2005; Luciano, 2006)

⁴ Trata-se de um nome fictício para proteção da identidade do participante.

⁵ Por ser a criança mais agitada era também a que apresentava menor contato visual com os interlocutores, diferente das demais crianças que permaneciam atentas aos enunciados; este fator é imprescindível para o aprendizado de uma língua visuo-gestual, por isto despertou nosso interesse.

Da massa de registros foram selecionados para exame minucioso três Oficinas que ocorreram nos meses de agosto, outubro e dezembro de 2005. Do registro das atividades foram recortados três episódios considerados apropriados para se observar a continuidade no processo ensino-aprendizagem Libras e o desenvolvimento do aluno surdo durante as interações nas Oficinas. Os trechos recortados foram transcritos⁶ e analisados considerando-se: a simultaneidade da apresentação de modelo de sinal pelo IS/reprodução do sinal por Felipe; simultaneidade ou não da presença do sinal e seu correspondente referente; a iniciativa da interação; o número e tipo de participantes das interações (Felipe, IS, colegas, referentes ausentes). Como os diálogos eram em Libras, e o interesse de pesquisa é exatamente a aquisição de sinais/língua, as transcrições preservaram os enunciados dos sujeitos, visando a compreensão destes conforme sua produção. As representações da Libras atenderam ao procedimento de notação adaptado de Lacerda (1996). As principais formas de registro⁷ foram as seguintes:

EM CAIXA ALTA – enunciados em Libras;

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

(entre parênteses) – gestos e ações não verbais;

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

A análise dos dados respeitou a cronologia dos eventos e buscou identificar e discutir a aquisição da língua de sinais pela criança surda, no decorrer de quatro meses (Souza, 2000). As análises e discussão destacaram acontecimentos peculiares nos quais os sinais/língua de sinais foram os disparadores, apresentando-se o contexto no qual ocorreram, o seu desenrolar e as suas consequências para o participante.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.1 EPISÓDIO 1⁸ – AGOSTO DE 2005

⁶ As transcrições foram realizadas pela primeira autora deste estudo, pois é fluente na língua e também intérprete profissional de Libras.

⁷ Para melhor compreender a representação da Libras, ver Felipe (2001).

⁸ Legenda para os episódios: IS – instrutor surdo; PO - pesquisadora ouvinte; Felipe: nome fictício da criança surda.

A atividade proposta foi um jogo de boliche com o objetivo da apropriação dos números em Libras, tema abordado anteriormente, conforme os registros. O IS explicou as regras do jogo e, Felipe, durante toda a explicação do IS, esteve agitado: gritava, levantava-se, apoiava-se sobre a mesa e repetia alguns sinais realizados pelo instrutor. O IS dirigiu-se ao menino:

IS: QUANTO NÚMERO? O QUE? NÚMERO? SINAL NÚMERO? (olha para Felipe)
NUMERO QUANTO? (abaixa-se, pega um pino de boliche no chão, aponta para o pino, olha para Felipe) SINAL?

Felipe: (faz o gesto de um com o dedo indicador)

IS: NÃO, UM. CERTO? UM.

Felipe: UM.

IS: UM. (Faz o gesto de um com o dedo indicador) NÃO, UM. UM. UM. (e aponta para o pino) UM.

Felipe: UM. (Felipe grita por aproximadamente 17 segundos) UM, DOIS, UM.

(O IS oferece o sinal correspondente corrigindo Felipe quando ele realiza um gesto⁹. O menino repete o sinal, mas, logo em seguida, realiza gestos, sendo corrigido por IS; predomina a dispersão e os gritos de Felipe com repetição de alguns dos sinais realizados pelo IS. Em continuidade:)

IS: (aponta para um pino) UM. (aponta para o outro pino) DOIS.

Felipe: UM, DOIS, UM, DOIS. (Gritando, realiza o sinal com a mão direita) UM, DOIS. (Com a mão esquerda faz o gesto de um e dois. Aproxima mão direita fazendo sinal e mão esquerda fazendo gesto com olhar fixo para ambas.)

IS: (mostra os dois pinos para os alunos) QUANTO? DOIS!

Felipe: (olha para IS, depois, dirigindo-se a colega em sua frente grita. Movimenta a boca emitindo sons)

IS: (sacode os dois pinos, um em cada mão, olhando para os alunos)

(Crianças sinalizam e gesticulam todas ao mesmo tempo)

Felipe: DOIS.

IS: (abaixa-se em direção aos pinos)

Felipe: (cruza os braços, com a testa franzida, deita-se sobre a mesa, tapando os olhos)

⁹ Embora o gesto realizado por Felipe possa ser considerado um sinal (há duas formas de realizar o sinal desse número), IS chama sua atenção para o sinal considerado “formal”.

IS: (levanta-se, mostra três pinos para os alunos)

Neste primeiro episódio, Felipe teve poucos momentos de atenção e envolvimento com a atividade. Vale lembrar que se tratava da primeira experiência escolar da criança e muito do que era sinalizado não era compreendido por Felipe. Naquele período, Felipe tinha os primeiros contatos com as regras de convivência escolar com outros surdos e com a Libras. Em alguns momentos, a criança interagiu apenas com o IS que ocupava um lugar de referência na Oficina. O fato de IS pedir atenção aos alunos repetidamente criava a oportunidade de Felipe dar algumas respostas direcionadas a ele e não aos colegas. O menino ainda não iniciava narrativas, pois, provavelmente, ainda não possuía vocabulário suficiente e assim atinha-se ao tema abordado e aos sinais relacionados: números.

Um aspecto que merece destaque aconteceu quando Felipe realizou os sinais corretamente com a mão direita (sinais: UM DOIS) ao mesmo tempo em que fazia o gesto com a mão esquerda (gestos de um e dois). Em seguida, atento às mãos, aproximou-as, cada uma delas em uma configuração – sinal e gesto. Não é possível afirmar a compreensão, pela criança, da diferença entre o gesto e o sinal durante o episódio transcrito. Felipe, entretanto, imediatamente depois realizou o sinal corretamente, indicando mudança no domínio do sinal numérico. A aproximação das mãos na configuração de gesto e de sinal, acompanhada pelo olhar direcionado às mãos próximas uma da outra, permite destacar pelo menos dois acontecimentos proporcionados pelas atividades: Felipe reproduziu o sinal repetidamente realizado por IS; ao reproduzir o sinal com a mão direita, manteve a produção gesto que lhe era familiar e usual com a outra mão; tanto aproximar as mãos quanto olhá-las atentamente parecem indicar a percepção do menino sobre a diferença entre o gesto caseiro e o sinal solicitado na escola, o que parece um importante caminho para se identificar o início da aquisição de língua de sinais. Felipe, em seguida, realizou o sinal solicitado pelo IS.

2.2 EPISÓDIO 2 – OUTUBRO DE 2005

A lousa continha desenhos referentes à primavera com árvores, pássaros e a frase: *Viva a primavera*. Crianças e IS estavam sentados ao redor da mesa, que tinha algumas figuras. IS retomou um tema anteriormente abordado, iniciando uma narrativa sobre a necessidade de cuidar da natureza, a partir das figuras sobre a mesa. Inicialmente, Felipe estava disperso e diversas vezes interrompeu a narrativa de IS.

IS: (toca o braço de Felipe) VOCÊS JOGAR LIXO ÁRVORE, LIXO ÁRVORE CHEIRO, RESPIRAR...

Felipe: (toca a mesa, levanta-se, sacode a mão direita em frente ao rosto do IS)

IS: (continua sinalizando, olhando para todas as crianças) SECAR, ÁRVORE SAÚDE FRACA, SAÚDE NÃO, FRACA, ÁRVORE FRACA.

Felipe: (aponta para a janela) ÁRVORE, LÁ! (e toca o braço do IS) ÁRVORE LÁ (e sai andando e apontando em direção à janela).

IS: (segura Felipe pela cintura) SENTAR, SENTAR!

Felipe: LÁ, LÁ! (e aponta para a janela).

IS: NÃO! SENTAR!

PO: ÁRVORE LÁ!

Felipe: (senta-se na cadeira) ÁRVORE.

IS: SENTAR, OLHAR-EU, VER LÁ (e aponta para a janela) ÁRVORE. SECAR, CHUVA, SABER CHUVA (olhando para outra criança, que responde com alguns sinais)

IS: CHUVA (olhando para outra criança, ao seu lado direito, que responde com alguns sinais)

Felipe: (Olha para a janela) DOIS. (Olha para PO) LÁ! (olhando em direção à janela) DOIS, DOIS!

PO: ÁRVORE LÁ ÁRVORE ÁRVORE ÁRVORE

Felipe: MUITO, MUITO.

PO: PODER PAPEL JOGAR? NÃO, SUJAR. BONITO!

Felipe: (levanta-se e gesticula como se estivesse atirando algo. Volta a sentar e permanece olhando para a PO).

PO: MORRER, ANIMAIS, CACHORRO, COELHO...MORRER NÃO, OLHAR ELE (aponta para IS, que já está de pé, em frente a lousa, apontando para os desenhos).

Neste episódio, nota-se que Felipe teve a iniciativa e manteve diálogo por período mais longo, envolvendo mais de um interlocutor, com a ampliação das suas interações e possibilidades comunicativas, bem como diminuição das vocalizações e gritos. Felipe possivelmente estabeleceu relação entre um dos sinais apresentados pelo IS (ÁRVORE) e o referente visto através da janela, bem como estabeleceu relação entre os próprios sinais e os sinais produzidos pelo colega (PO), indicando o estabelecimento de múltiplas relações – o que se pode considerar um maior nível de abstração. Entrelaçou temas diferentes quando realizou o sinal correto do número dois - o tema abordado no episódio anterior, ocorrido dois meses

antes deste. Assim, além de empregar sinais realizados pelo IS, retomou sinais aprendidos apresentando-os no contexto apropriado e com significado correto e, ainda, incorporou ao diálogo uma emissão de PO (ÁRVORE ÁRVORE ÁRVORE) adaptando-a para a apresentação do sinal (MUITO), indicando a incorporação da noção de quantidade, e de uma estratégia usual nas interações que é a de repetir/adaptar parte das emissões do interlocutor. Embora ainda preso à concretude/presença dos objetos, ou de modelos de sinal, a criança demonstrou conhecimento e uso inicial da língua, e da sua efetividade na comunicação interpessoal.

2.3 EPISÓDIO 3 – DEZEMBRO DE 2005

Neste episódio, a atividade proposta era uma brincadeira de *Supermercado*. Havia vários alimentos de brinquedo sobre a mesa; IS e PO atuavam como operadores de caixa do supermercado. As crianças deveriam fazer compras e passar pelo caixa, onde pagavam as compras antes de saírem. No momento em que Felipe foi chamado para fazer a sua parte na brincadeira, IS e PO forneceram as regras e lhe deram dinheiro de brinquedo. Felipe permaneceu atento às orientações, mantendo o olhar dirigido ao IS e à PO. Inicialmente, o menino selecionou os alimentos e os mostrou ao IS; posteriormente, dialogou com uma colega, com IS e PO.

Felipe: (olha para sua sacola, olha para a PO e sinaliza) MUITO. MUITO.

PO: BOM!

IS: (aponta para uma colega da sala e faz o sinal dela) POUCO ELA, VOCÊ PRONTO. PRONTO? (olha para o pé de Felipe e sinaliza para a PO) PÉ, FRIO, FRIO TOSSE, NÃO.

Felipe: (olha para a colega, fecha a sacola e segue em direção à sua cadeira)

PO: (bate palmas em direção a Felipe)

Felipe: (volta em direção à brincadeira; olha para seu pé e olha para o IS)

PO: FEBRE, FRIO.

IS: FEBRE, NÃO-PODER, FRIO. (gesticula para Felipe esperar e pega a sacola de sua mão; levanta-a em direção à PO). (SINAL DE PO) DAR (SINAL DE PO).

Felipe: (entrega a sacola para a PO)

PO: OBRIGADA.

IS: (ergue a blusa de Felipe, pega o dinheiro e coloca em sua mão direita)

PO: (passa os objetos no caixa)

IS: QUANTO DINHEIRO DIGITAR-CAIXA VER SOMAR, ATÉ FIM. DINHEIRO ELA?
DESCULPA! DINHEIRO VER DINHEIRO APRENDER DINHEIRO?

Felipe: (olha para PO, sacode a mão em direção ao IS; aponta um dos objetos na mão da PO)
CASA MAMÃE FEBRE EU. (balança a cabeça para cima e para baixo)

PO: SOMAR...

IS: (dá atenção a outra criança por alguns segundos, e volta a olhar para Felipe)

IS: DINHEIRO?

PO: DOIS.

Felipe: (vai até sua carteira, pega mais uma nota de dinheiro e entrega ao IS)

IS: (pega as notas) VINTE-E-UM, VINTE-E-UM. (PO olha para o IS e sinaliza: UM.)

PO: (olha para Felipe) UM.

IS: UM.

Felipe: UM

PO: NÚMERO UM.

Felipe: (mostra a nota para o IS) UM.

IS: CERTO UM, CERTO.

PO: NÚMERO UM.

Felipe: (sorri e entrega o dinheiro à PO)

PO: VER, LEGAL. (pega o dinheiro e entrega a sacola) TCHAU, BOM, TCHAU!

Assim como no Episódio 2, Felipe iniciou o diálogo. Desta vez ele se manteve atento à atividade enquanto durou. A atividade, naquele momento, requeria que a atenção de IS e de PO estivessem voltadas para o “comprador” Felipe. Destaca-se que, possivelmente, receber atenção visual quase exclusiva cria oportunidade para o menino interagir com os interlocutores e não apenas para lhes pedir a atenção.

O nível de abstração e a complexidade no uso de sinais foram ampliados. O menino não apenas comunicou-se sem necessitar da visualização imediata e simultânea do sinal, como prescindiu de “sinais modelo” a serem reproduzidos por ele. Além disso, introduziu um referencial distante geográfica e temporalmente participando de outro tema (FRIO, FEBRE, CASA e MAMÃE), produzindo sinais que não foram realizados por nenhum dos presentes, em nenhum momento da atividade – embora os sinais não se referissem à atividade proposta, a enunciação disparada pelo IS suscitou a narrativa de Felipe, possivelmente relacionada ao

fato de IS chamar sua atenção por estar descalço. Este fato indica que o menino apropriou-se de diversos sinais, apresentando-os corretamente no contexto do diálogo. Em um estudo, Lacerda e Lodi (2006) afirmam que compreender o processo de estruturação das primeiras narrativas de crianças surdas requer considerar o tempo de exposição da criança à língua de sinais. Felipe era filho de pais ouvintes, e estava iniciando o aprendizado da Libras.¹⁰ A escola mostra-se, portanto, o local onde a criança tem maior exposição à Libras com a presença de diferentes interlocutores: seus colegas de classe, IS, PO, e os outros profissionais presentes na escola em outros momentos. Verifica-se a partir daí a relevância do contexto interacional no desenvolvimento das narrativas de crianças surdas. No episódio descrito, é possível notar que Felipe já não fazia uso de gestos para se comunicar, o que indica alguma apropriação por parte da criança; e em outro momento do episódio, Felipe também dialogou com uma colega de classe, aumentando o número de interlocutores. Outro aspecto relevante a ser destacado foi que, nesta atividade, diferentemente das outras apresentadas, IS manteve-se atento apenas a Felipe na maior parte da brincadeira e desta forma ele cumpriu a proposta e não esteve disperso.

CONCLUSÃO

Os dados analisados possibilitaram a identificação de aspectos do processo de aquisição de Libras por uma criança surda na Educação Infantil. Os episódios transcritos mostram que a comunicação gestual dá lugar à sinalização, e permitiram discutir aspectos relevantes para a análise da aquisição da Libras por crianças pequenas. Permitiu também considerar que durante a aquisição dessa língua há probabilidade de que todas as crianças surdas compartilhem certas mudanças quando se apropriam da língua.

A atenção visual de crianças surdas é fundamental para a aquisição e desenvolvimento da Libras, e sabe-se que a duração da atenção é curta, pois elas conhecem e apreendem as coisas do mundo através da visão – e isso inclui imagens, movimentos, cores, expressões – além da própria língua. Cabe aos seus interlocutores (familiares, adultos surdos, professores) buscar estratégias para ocuparem o campo visual da melhor maneira possível, com o objetivo de dominar a língua. O contato com usuários fluentes da Libras é imprescindível, visto que a

¹⁰ Informação presente na fonte de dados analisados.

criança precisa conviver e estar exposta a um modelo de língua no qual possa espelhar-se para desenvolvê-la.

Notou-se que à medida que os gestos foram substituídos por sinais, ao longo do semestre, ampliava-se o nível de abstração da criança e a complexidade de suas produções/sinalizações. Outro aspecto que merece destaque foi o aumento do número de interlocutores da língua nas interações: a criança passou a dialogar com outros participantes das atividades, possivelmente em decorrência da ampliação de seu léxico, do compartilhamento de regras de convivência, do contato com iguais que aumentaram a comunicação propiciando maior autonomia para o locutor.

Assim, 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. Iniciativas escolares com programas bilíngues mostram-se bastante adequadas para essa faixa etária, já que as escolas ditas inclusivas não apresentam propostas como a descrita neste estudo, que oferecem um ambiente específico para o ensino da Libras, tarefa complexa e que merece maior cuidado, visando a real inclusão educacional de surdos e o respeito por sua condição linguística diferenciada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALMEIDA, Nancy Vinagre Fonseca de; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara. *Contribuições para a estimulação do desenvolvimento de bebês de risco*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
2. BRASIL. *Lei 10.436*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 24/04/2002.
3. _____. *Decreto N. 5.626*. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.
4. _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, 2009.
5. CASELLI, Maria Cristina; VOLTERRA, Virginia. From communication to language in hearing and deaf children. In: VOLTERRA, Virginia; ERTING, Carol J. (Eds.).

From gesture to language in hearing and deaf children. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1994.

6. DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito.; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2007.
7. FELIPE, Tanya A. *Libras em contexto: curso básico*. Recife: EDUPE, 2001.
8. FERNANDES, Sueli. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: BERBERIAN, Ana Paula; ANGELIS, Cristiane C. Mori de; MASSI, Giselle. (Org.). *Letramento: referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006.
9. GURGEL, Taís Margutti do Amaral. *O papel do instrutor surdo na promoção da vivência da língua de sinais por crianças surdas*. 2004. 90f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.
10. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos*. 1996. 165f. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
11. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia. O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: o contexto do grupo e a importância da língua de sinais. *Temas sobre desenvolvimento*, São Paulo, v. 15 (85-86), 2006.
12. LODI, Ana Claudia Balieiro; LUCIANO, Rosana de Toledo. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa 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.
13. LUCIANO, Rosana de Toledo. *O desenvolvimento de linguagem de crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais*. 2005. 44f. Relatório Parcial de Pesquisa de Iniciação Científica. Fundo de Apoio a Pesquisa da Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2005.
14. LUCIANO, Rosana de Toledo. *O desenvolvimento de linguagem de crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais*. 2006. 68f. Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica. Fundo de Apoio a Pesquisa da Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2006.

15. MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33, 2006.
16. MENDES, Enicéia Gonçalves. *Inclusão marco zero-começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2010.
17. MOURA, Maria Cecília de; LODI, Ana Claudia Balieiro.; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. História e Educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, Otacílio. (Ed.). *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Editora Roca, 1997.
18. OLIVEIRA, Zilma de Moraes; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; e ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.
19. PERLIN, Gladis. Identidade Surda e Currículo. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.
20. SANTANA, Ana Paula. *et al.* O estatuto simbólico dos gestos no contexto da surdez. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, abr./jun. 2008.
21. SANTOS, Lara Ferreira dos. *O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue: sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da Oficina de Língua Brasileira de Sinais*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.
22. SOARES, Fabiana Martins Rodrigues; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004.
23. SOUZA, Deisy das Graças de. O conceito de contingência: um enfoque histórico. *Temas em Psicologia da SBP*, v. 8, n. 2, 2000.
24. TURETTA, Beatriz Aparecida Reis. *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.
25. ZAMPIERI, Marinês Amália. *Professor ouvinte e aluno surdo: possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de LIBRAS – língua portuguesa*. 110f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

ABSTRACT: The investigation of the acquisition of Libras by deaf children have an additional challenge, because most of them living with hearing parents and have limited access to language. Usually these children employ gestures to communicate, but at some point in education can acquire Libras. This study aimed to identify aspects of the learning process of a deaf child in kindergarten, focusing as he passes from the use of gestures to the use of signs. Episodes of interest were selected from a database of research already conducted and transcribed, analyzed and discussed. Some aspects were identified as essential for language learning and for effective school inclusion, such as: Extended visual attention, living with and who is equally fluent in Libras in a favorable linguistic environment. From the results it appears that the deaf child can transform your communication, earlier gestural and informal in language, through work in context and to respect their condition differently.

KEYWORDS: Kindergarten; Deafness; Brazilian Sign Language; Inclusive Education.

Recebido no dia 30 de junho de 2012.

Aceito para publicação no dia 13 de agosto de 2012.