

ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) PARA CRIANÇAS OUVINTES: UMA PROPOSTA BILÍNGUE E INCLUSIVA

TEACHING BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS) FOR HEARING CHILDREN: A BILINGUAL AND INCLUSIVE PROPOSAL

Diany Akiko Lee (UFSCar)

diany@estudante.ufscar.br

<https://orcid.org/0000-0002-3423-5479>

Poliana Bruno Zuin (UFSCar)

polianazuin@ufscar.br

<https://orcid.org/0000-0002-0435-440X>

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar o ensino da Língua Brasileira de Sinais como mediadora do desenvolvimento das diferentes linguagens das crianças por meio de atividades articuladas à proposta metodológica bilíngue e bimodal de Lee (2023), para crianças ouvintes de dois a cinco anos de idade. Para tanto, trazemos dados relativos a um período de seis anos, de 2018 a 2023, do projeto de ensino, pesquisa e extensão Ensino e Aprendizado de Libras na Educação Infantil, que compreende práticas e processos de ensino e aprendizagem amparadas em um referencial teórico que entende a linguagem como atividade constitutiva nas relações de alteridade. Ressaltamos a importância da mediação intencional e da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O trabalho tem caráter etnográfico e participativo, com coleta de dados por meio de fotos, vídeos e relatos dos familiares. Os dados apontam para o fato de que a prática bilíngue com a Libras se constitui como uma importante mediadora do desenvolvimento das diferentes linguagens das crianças, possibilitando a apropriação do idioma materno e contribuindo para desenvolvimento motor e cognitivo. Nossos resultados também indicam a aquisição de uma segunda língua, revelando a potencialidade do ensino de Libras para ouvintes como uma verdadeira atividade inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de línguas; língua brasileira de sinais; educação infantil.

ABSTRACT: The objective of this article is to present the teaching of Brazilian Sign Language as a mediator of the development of children's different languages through activities linked to Lee's bilingual and bimodal methodological proposal (2023), for hearing children aged two to five years old. To this end, we bring data from a six-year span, from 2018 to 2023, of the teaching, research and extension project Teaching and Learning Libras in Early Childhood

Education, which comprises teaching and learning practices and processes supported by a theoretical framework that understands language as a constitutive activity in relationships of otherness. We emphasize the importance of intentional mediation and articulation between teaching, research and extension. The work is ethnographic and participatory in nature, with data collection through photos, videos and reports from family members. The data point to the fact that bilingual practice with Libras constitutes an important mediator in the development of children's different languages, enabling the appropriation of the mother tongue and contributing to motor and cognitive development. Our results also indicate the acquisition of a second language, revealing the potential of teaching Libras to listeners as a truly inclusive activity.

KEYWORDS: *language teaching; Brazilian sign language; early childhood education.*

1 Introdução

Com o objetivo de ensinar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para crianças ouvintes, e a fim de aprimorar suas diferentes linguagens durante a Educação Infantil por meio de atividades pedagógicas intencionais, foi criado, no ano de 2018, um projeto de extensão denominado Ensino e Aprendizado de Libras na Educação Infantil – ProEx-UFSCar (23112.004283/2018-34), sob a coordenação da docente Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin e com a participação voluntária da discente e ensinante de Libras Diany Akiko Lee, que realizou a sua pesquisa para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade Federal de São Carlos. Este projeto está localizado no âmbito do programa de extensão Linguagens na Educação Infantil - LEDIF (LEDIF- ProEX- UFSCar). Vale ressaltar que, de 2018 até o presente momento, em 2023, houve algumas participações de outras colaboradoras no projeto, tanto de alunas de pós-graduação em Linguística como também de alunos de graduação em Pedagogia. Há de se considerar a participação indireta dos(as) estagiários(as) remunerados das salas em que atua a docente coordenadora do projeto e, também, a participação de graduandos voluntários que atuam em outros projetos de extensão no âmbito do Programa LEDIF, assim como outras(os) pesquisadoras(es) de iniciação científica e pós-graduação. Diante deste contexto, essa atividade de extensão, ensino e pesquisa ocorre há seis anos na unidade de Educação Infantil situada na Universidade Federal de São Carlos, tendo como escopo o ensino da Libras como atividade mediadora e ferramenta pedagógica para o ensino de crianças ouvintes de dois a cinco anos. A atividade culminou no desenvolvimento de uma proposta metodológica de ensino de Libras para crianças ouvintes, apresentada em

dissertação de mestrado em 2023 e, agora, como pesquisa de doutoramento pelo mesmo programa de pós-graduação (PPGL-UFSCar). Ressalta-se que o desenvolvimento deste projeto junto às crianças ocorreu em um período pré-pandemia, durante e pós-pandemia, tal como podemos observar: em 2018 e 2019, o trabalho foi desenvolvido de modo presencial, e, de 2020 até meados de 2022, de forma remota. A partir do segundo semestre de 2022, retomou-se ao ensino presencial.

Por que ensinar a Libras para crianças ouvintes e não para surdas? Podemos nos pautar pela legislação a fim de responder a esse questionamento. No ano de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/15), promulgada no dia seis de julho, sendo também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Uma das premissas desta lei é assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e à promoção de sua cidadania. Em seu Capítulo IV, do direito à Educação, reforça o dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade em assegurar educação de qualidade às pessoas com deficiência, destacando, em seu inciso IV, a oferta de educação bilíngue em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Vale destacar que, no inciso VI desta mesma lei, afirma-se a necessidade de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva para o ensino inclusivo (sugestão).

Nesta perspectiva, analisou-se o quanto a Libras pode se constituir como atividade mediadora na Educação Infantil, sendo possível analisar seus impactos no desenvolvimento das crianças no que tange às suas diferentes linguagens. Quando a criança tem contato com o segundo idioma, esse também passa a mediar diferentes linguagens do/no desenvolvimento infantil. Especificamente, podemos afirmar que, devido aos seus parâmetros linguísticos, por ser uma língua de modalidade visuoespacial, e diferentemente da língua portuguesa, que é oral-auditiva¹, e até mesmo da oralidade, a Libras aprimora linguagens como: orientação geoespacial, corpórea e extracorpórea, lateralidade, coordenação motora ampla e fina. A partir disso, surgiram outras questões advindas de leituras e pesquisas sobre o ensino de línguas na Educação Infantil, e percebeu-se que pouco se fala na literatura acadêmica sobre o ensino da Libras para crianças e, especificamente, para crianças ouvintes. Mais escassos ainda são

¹ Os resultados dessa afirmação podem ser encontrados na dissertação de mestrado de Lee (2023).

materiais que tragam contribuições sobre o ensino de línguas em modalidades diferentes. A proposta metodológica que norteia o ensino da segunda língua visuoespacial para crianças ouvintes se ancora em teóricos como o pedagogo brasileiro Paulo Freire, o filósofo russo Mikhail Bakhtin e seu círculo, o psicólogo Lev Vigotsky, o linguista Stephen Krashen e a educadora Tracy Terrel. Leva ainda em consideração contribuições como as de Carlos Skliar, Oliver Sacks e Sherman Wilcox, que trazem discussões sobre a surdez e as linguagens, orientando, por meio de analogias e transposições, o desenvolvimento deste trabalho com as crianças ouvintes aprendendo o idioma surdo.

Na sociedade, há muitas e diversas situações de exclusão que deixam os surdos à margem de questões sociais, políticas, culturais, educacionais, de segurança e até mesmo relacionadas ao lazer, além do histórico de maus tratos desde os tempos da Antiguidade (SILVA, 1987; MOURA, 2000; SACKS, 2010). Para a medicina, a surdez está associada à experiência de falta de um dos sentidos e, logo, é entendida como deficiência – que, semanticamente falando, tem conotação de uma desvantagem, devido à falta do que a maioria possui, a audição e oralidade para comunicação e aprendizado.

Wilcox afirma que a surdez pode ser explicada sob dois ângulos distintos. Numa ótica patológica, o surdo é classificado como um ouvinte deficiente; o cerne dos problemas enfrentados em sua vida é físico, está dentro do indivíduo; e o objetivo principal da educação é remediar esse problema físico da melhor forma possível (i.e. fazendo uso de próteses, cirurgias ou submetendo-o a um treinamento de oralização), buscando adaptar o indivíduo surdo ao mundo ouvinte. Numa ótica sociológica, no entanto, o surdo não é um deficiente, mas uma pessoa que tem uma forma de ver o mundo distinta da sociedade majoritária; os problemas enfrentados em sua vida não são físicos e intrínsecos ao indivíduo, mas de natureza política e relacional, pois residem precisamente no ponto de contato do indivíduo com uma sociedade despreparada para recebê-lo; nesse sentido, o objetivo principal da educação é o de estruturar-se para receber o surdo adequadamente dentro das particularidades que ele apresenta, estimulando-o ao máximo em suas potencialidades (WILCOX, 2010 *apud* LEITE, 2008).

Concordamos com Wilcox (2010) quando ele afirma que, quando aceitamos a surdez como patologia, automaticamente aceitamos que o conhecimento é externo ao indivíduo, ou seja, assumimos que a surdez é a fonte e raiz das dificuldades de aprendizado da criança surda. Se entendermos a surdez do ponto de vista sociológico, isso equivale a aceitar a surdez como uma diferença na comunicação. Nessa perspectiva, a surdez não é uma deficiência ou uma doença que deve ser tratada, mas uma condição que é superada através da comunicação. Outro pesquisador que contribui com esse pensamento é Skliar (1998), que ressalta a importância de se

[...] optar pelo caminho em que a surdez é vista como uma diferença política e uma experiência visual e, assim, pensa-se as identidades surdas a partir do conceito de diferença, e não de deficiência [...] A surdez como diferença nega uma atribuição puramente externa do ser surdo a uma característica marcante, como, por exemplo, não ouvir (SKLIAR, 1998, p. 20).

As barreiras comunicativas relacionadas à língua criam uma incompreensão das estruturas mentais e cognitivas do surdo, embora se saiba que o surdo é capaz de ter um desenvolvimento cognitivo e aprender habilidades como qualquer ouvinte. A ênfase não deve ser dada à falta do sentido da audição como uma deficiência, mas sim à dimensão sociolinguística e sócio-cultural-histórica. O surdo não é diferente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades diferentes das dos ouvintes, baseadas na experiência visual, que envolvem diferenças na questão de significado/significação e na aquisição do idioma, que possui modalidade diferente dos idiomas orais. Com base no exposto, o projeto de ensino de Libras para as crianças ouvintes almeja que crianças ouvintes tenham um contato com este segundo idioma, aprimorando suas linguagens e potencialidades, a fim de proporcionar um primeiro contato com o idioma surdo. Possivelmente, em um primeiro contato com uma criança surda, a potencialidade da identificação seja um fato a contribuir com a redução do preconceito, para que haja, assim, a inclusão. Quando há identificação e a comunicação ocorre, mesmo que a Libras seja a mais básica e/ou até mesmo bimodal, ou que o idioma seja oralizado ou sinalizado, já não há mais surdez. Skliar (1998) acredita na potencialidade dos sujeitos surdos quanto à aquisição do idioma, desenvolvimento de estruturas e funções cognitivas visuais; também acredita nas potencialidades quanto a uma vida comunitária e ao desenvolvimento de processos culturais específicos, bem como nas potencialidades da identificação das crianças surdas com seus pares e com adultos surdos. Seguindo este raciocínio, a potencialidade da identificação pode ser estendida à identificação das crianças surdas com crianças ouvintes que também falem/sinalizem em Libras.

Sabe-se que atualmente há diversas políticas públicas, leis e decretos nacionais (BRASIL, 1996; 2000; 2001; 2002; 2005) que abordam a questão da inclusão no ensino regular. Antes de causar algum equívoco no entendimento dos termos “educação regular”/”educação especial”, esclarecemos: a maioria das pessoas considera que a escola que não é especial, ou seja, destinada a alunos com necessidades educacionais especiais, é a escola regular. A escola é regular quando oferece o ensino seriado desde os anos iniciais até o Ensino Médio, o que compõem a Educação Básica no Brasil (BRASIL, 2018). Até mesmo o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) considera que uma escola especializada na educação de surdos é regular, pois oferece o

ensino seriado desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. A modalidade de educação que não se encaixa nessa definição de ensino/escola regular é o ensino supletivo, que se caracteriza por não ser seriado, e sim concretizado por meio de componentes curriculares ou disciplinas isoladas. Sendo assim, não estamos falando aqui de escolas apenas para alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais, mas, sim, da Educação Básica no Brasil de forma geral.

As atuais políticas nacionais de inclusão escolar estão baseadas na Lei nº 9.394 de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil. Esta define Educação Especial como modalidade escolar para educandos “portadores de necessidades especiais”, preferencialmente na rede regular de ensino (capítulo V, artigo 58):

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

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

Parágrafo Único: O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996, n. p.)

Ou seja, atualmente, surdos e ouvintes convivem e aprendem em uma mesma sala de aula, e o projeto de ensino de Libras para crianças ouvintes ainda vem ao encontro das atuais legislações vigentes no Brasil sobre inclusão. A cultura, a linguagem e o diálogo são fatores essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos desde o seu nascimento.

2 Referencial teórico da proposta metodológica para o ensino de Libras

Conforme citado, a proposta metodológica de Lee (2023) para o ensino da Libras para crianças ouvintes tem base em cinco principais autores: Paulo Freire, Mikhail Bakhtin, Lev Vygotsky, Stephen Krashen e Tracy Terrel. Freire (1987, 1996, 2011) contribui com sua prática pedagógica de autonomia e liberdade para o ensino de crianças, entendendo-as como sujeitos sócio-históricos a serem respeitados como tal, e não mais como “mini-adultos”, como se fazia na visão antiga de infância (ARIÈS, 1978). O pedagogo defende ainda a pedagogia com o outro, tendo em vista o processo de humanização dos sujeitos ao longo de seu desenvolvimento. Também considera a educação como prática libertadora, respeitando-se os sujeitos ao mesmo tempo em que os ensina a terem autonomia para se expressar, se comunicar, interagir e agir, o

que contribui para que o ser humano, desde a mais tenra idade, perceba-se e constitua-se como um ser social, histórico e cultural capaz de transformar o meio em que está e o mundo ao seu redor, tendo, assim, papel ativo na sociedade em que está inserido. Essa prática dialoga ainda com pesquisas e estudos de Bakhtin e seu círculo, que nos dizem que não somos sem o *outro* e que ele nos constitui. Todas as relações sociais e culturais são relações entre identidades e diferenças indiferentes às singularidades. Logo, são opositivas e, ao mesmo tempo, complementares. De acordo com Bakhtin (2017, p. 18), essa situação propicia o apagamento da alteridade: “[...] na melhor das hipóteses, vigora a tolerância do outro que pertence ao gênero [...] cuja diferença é a da identidade do conjunto a que pertence”. Viver e experienciar a partir de sua própria singularidade não significa fazê-los por conta própria, mas reconhecer que “é somente de seu próprio lugar único que é possível o reconhecimento da não-indiferença pelo outro [...] e por um outro concreto, também singular” (PONZIO, 2012, p. 23). A ação responsável de cada indivíduo é que exprime a unicidade de ser e sua singularidade no mundo de encontro com a singularidade do outro. Tais diferenças e singularidades tornam cada sujeito único, numa relação com o outro que, por sua vez, constitui o primeiro. Dessa forma, sem o outro, não haveria essa forma de caracterizá-lo como pertencente ou não a uma ou outra categoria, atribuindo-lhe, mesmo que sem querer, características distintivas. Para Bakhtin (2003, p. 37), a relação que constitui os sujeitos *eu/outro* “determina o regresso a nós mesmos, retorno não coincidente com a forma como me represento e como recebo o olhar do outro”.

É pela percepção do outro que nos vemos como parte do mundo. É pela percepção do outro que não podemos rejeitar nossa própria existência. O *eu* não tem sentido por si próprio, somente o tem na relação com o todo social e com outros (BAKHTIN, 2003 *apud* MORAES, 1996, p. 97).

A identidade é construída em relação ao grupo a que se pertence em oposição a outro, com o qual se estabelece uma relação. Ela é constituída ainda por diferentes papéis sociais em diversos tipos de interações e relações sociais. Transpondo tal fala a esta pesquisa, não teríamos ouvintes se não tivéssemos o surdo – não como sujeitos opostos, mas, sim, sujeitos que se complementam e se constituem como viventes em uma mesma sociedade. Para o surdo, a Libras é um poderoso símbolo de identidade, e, apesar de não haver crianças surdas na classe desde o início do trabalho, consideramos as crianças como sujeitos históricos e culturais que, por ventura, possam vir a ter um futuro contato com o surdo e sua comunidade – sem restringir o pensamento do contato com o surdo apenas a uma classe, mas também no convívio em sociedade, seja em lazer e/ou outras atividades e interações sociais além do ambiente escolar,

através do compartilhamento do sentimento identificador cultural e com a Libras como mediadora inicial dessa relação.

E, falando em interação, a teoria sociointeracionista de Vigotsky (1989a, 1989b) fala sobre a relação entre a linguagem e o pensamento. Para ele, o desenvolvimento da linguagem é um fator primordial para o pensamento abstrato. Em sua teoria, o sujeito, desde criança, é considerado um indivíduo sócio-histórico. Ou seja, a criança adquire linguagem devido à sua interação com o ambiente sócio-histórico e cultural em que nasceu e em que vive ao longo de seu desenvolvimento. A linguagem é essencial para o ser humano estabelecer relações, expressar o pensamento e aprender, ao passo que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento das linguagens. Nesse ponto, Vigotsky introduz os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal, Potencial e Real:

a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial [...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento (VIGOTSKY, 1989b, p. 97).

Nesse sentido, uma importante noção de Vigotsky é a percepção da linguagem não apenas como meio de comunicação, mas também como função reguladora do pensamento. É pela linguagem que se constitui o pensamento do indivíduo. Assim, a linguagem está sempre presente no indivíduo, mesmo nos momentos em que esse não está se comunicando com outras pessoas. A linguagem constitui o indivíduo, bem como a forma como esse recorta e percebe o mundo e a si próprio. A aquisição da linguagem dá-se através de canais sensoriais, sendo a audição um canal sensorial de extrema importância.

O processo de aquisição da linguagem pela criança segue do sentido exterior para o interior, ou seja, do meio social para o individual, nas palavras de Vygotsky:

A natureza do próprio desenvolvimento se transforma do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inato, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas (VIGOTSKY, 1989a, p. 44).

O psicólogo russo analisou ainda as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, enfatizando a importância dos processos de aprendizagem. A aprendizagem não é um dos processos de desenvolvimento, mas é um aspecto necessário do processo de desenvolvimento das funções psicológicas. Isso não quer dizer que a aprendizagem de determinado conteúdo é o que irá impulsionar o desenvolvimento de determinadas funções mentais:

A mente não é uma rede de capacidades gerais como observação, atenção, memória, julgamento etc., mas um conjunto de capacidades específicas, cada uma das quais, de alguma forma, independe das outras e se desenvolve independentemente. O aprendizado então é a aquisição de capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas (VIGOTSKY, 1989b, p. 93).

Com base na teoria sobre o desenvolvimento da linguagem e pensamento de Vigotsky, a proposta metodológica do ensino de Libras para as crianças ouvintes auxilia no desenvolvimento dos pequenos tanto nas esferas comunicacionais e na socialização como também no pensamento e internalização de novos conceitos e significados para as palavras, de modo que, por exemplo, palavras que elas conhecem de forma oral e visual por um desenho ou objeto físico também possam ser representadas com gestos das mãos, ressignificando-se ainda o próprio conceito. Há grande cuidado na seleção de sinais para o ensino da Libras para os pequenos ouvintes, pois há de se respeitar seu desenvolvimento etário, cognitivo e físico. Por exemplo, com crianças de dois a três anos, foca-se nos sinais que os auxiliem no desenvolvimento de coordenação motora ampla e gradativamente fina. Para as crianças de três a quatro anos, há maior foco em sinais que auxiliem no aprimoramento da coordenação motora fina em diferentes graus de dificuldade (movimentos síncronos e depois assíncronos com uma ou duas mãos). Tudo está sempre relacionado à literatura infantil e a temas do interesse das crianças (animais, família, alimentos preferidos, lugares, meios de transporte, cores e formas, cumprimentos e músicas). Sinais mais complexos, como sinais compostos e com movimentos assíncronos, são evitados com os mais novos, para não gerar um sentimento de frustração em sua não realização. Sinais mais fáceis, que não apresentam grau de dificuldade devido ao domínio da coordenação motora, também são evitados com as crianças mais velhas. Isso fugiria do escopo de trabalho que dialoga com a teoria de Vigotsky sobre as Zonas de Desenvolvimento, além de causar uma possível desmotivação no interesse pelo aprendizado. Ao nos referirmos aos sentimentos e emoções que as crianças apresentam durante o aprendizado, temos o apoio dos estudos e contribuições de Krashen (1982; 1983; 1985) e Krashen e Terrel (1983) na forma do Método Natural para o ensino de segundas línguas às crianças. O método está baseado em 5 hipóteses básicas para o processamento da aquisição do idioma adicional: hipótese da aquisição e a aprendizagem; a hipótese do monitor; a hipótese da ordem natural; a hipótese do insumo/*input* e a hipótese do filtro afetivo/*affective filter*. Nossa proposta metodológica apoia-se, principalmente, em três delas: a aquisição, o insumo e o filtro afetivo, sem descartar totalmente a importância e relevância das outras duas durante o processo de ensino-aprendizado.

A aquisição da segunda língua segue uma ordem semelhante à ordem em que as crianças adquirem a língua materna, mas ela não é idêntica. Por exemplo, as crianças falam e se comunicam no idioma materno sem domínio das regras e normas dessa língua, que são aprendidas posteriormente na escola. Para Krashen e Terrel (1983), essa é a ordem de aquisição e é natural nessa faixa etária (até 5 anos – período pré-alfabetização em escolas) (KRASHEN, 1982). Ainda sobre a aquisição de língua, discute-se ainda a importância do erro: “uma vez que os processos de aquisição da língua materna e da segunda língua se assemelham é de se imaginar que os erros façam para deste processo, para quem adquire uma nova língua assim como para uma criança adquirindo a língua materna” (OLIVEIRA, 2011, p. 338).

A naturalidade na aquisição da segunda língua pode apenas ser considerada como hipótese desse método se as crianças se sentirem confortáveis com o ambiente e com os mediadores (insumos/*input*), bem como estarem motivadas a aprender, sem correções incisivas e palavras negativas e com níveis de dificuldades que estejam de acordo com sua faixa etária e desenvolvimento cognitivo, como nos mostra Vigotsky, seja por parte do docente, do adulto responsável ou até mesmo dos demais colegas da classe. É preciso baixar o filtro afetivo/*affective filter* com fala calma e motivadora, orientações positivas e com explicações com estruturas frasais diferentes para melhor compreensão – quantas vezes for necessário, sem demonstração de irritação, cansaço ou frustração caso a criança não consiga realizar o sinal em Libras. A prática de tais atitudes ao longo das atividades favorece um ambiente confortável, que transmita segurança para que a criança sinta-se livre para tentar o novo idioma e reduza a ansiedade, a vergonha e a timidez.

Quando nos referimos ao ensino da segunda língua para crianças de dois a cinco anos, não estamos garantindo que a criança terminará o ano escolar dominando o idioma adicional. A proposta metodológica desenvolvida ensina às crianças alguns sinais em Libras, e não regras e estruturas linguísticas. Outro ponto a ser destacado é que o ensino da segunda língua nessa faixa etária, mesmo em idioma oral-auditivo, também não deve carregar esse pressuposto, visto que as crianças dessa idade ainda estão adquirindo o idioma materno em imersão, além de não estarem em idade própria para alfabetização. Logo, neste trabalho, não se faz uso da Libras em tempo contínuo durante um período todo. Tal idioma é usado apenas no momento da roda de conversa, um momento dialógico breve, com duração de 30 a 40 minutos, onde os sinais são apresentados de forma oral, visual, com livros e sinalizada. Apesar do uso de alguns sinais no ensino deste idioma, as autoras reconhecem a Libras como um idioma e não a reduzimos a uma

simples linguagem gestual. Entretanto, neste trabalho, ela é usada como um mediador para aprimorar as linguagens das crianças. Considera-se primordialmente que a aquisição da linguagem é um fator importante no desenvolvimento da criança, pois essa aquisição permite sua entrada no mundo simbólico, preparando-a para a alfabetização e também para uma diversidade de tipos de interações sociais e comunicacionais em que, para se manter um diálogo mais longo, requer-se maturidade emocional e cognitiva.

3 Aplicação da proposta metodológica

A proposta metodológica tem sido desenvolvida desde 2018 até o presente momento em 2023 e tem caráter etnográfico. Ela é resultado de um período de seis anos de desenvolvimento e aplicação das atividades em Libras com crianças na Educação Infantil para obtenção de dados., e contou com a participação ativa da primeira autora junto às visões e impressões dos participantes sobre esse projeto, buscando estudar as qualidades e características da proposta metodológica em si e também as linguagens da criança, como as crianças se comportam e como interagem entre si, como se dá a apropriação e aquisição dos idiomas bimodais e como os comportamentos podem variar em diferentes momentos e circunstâncias na vida do sujeito além do âmbito escolar. Os tipos de dados coletados foram qualitativos e obtidos de forma escrita, oral e/ou visual (foto e/ou vídeo).

Durante os anos de ensino presencial (2018-2019 e 2022-2023), a atividade com a Libras aconteceu no momento da roda de conversa. Ao longo desses anos, foram diversas turmas participantes com crianças de dois a cinco anos, compreendendo os grupos 2 (dois a três anos), 3 (três a quatro anos) e 4 (quatro a cinco anos). As turmas não se repetiram; ou seja, as crianças do grupo 2, por exemplo, não continuaram com a mesma professora quando foram para o grupo 3, então as turmas sempre foram diferentes. Em alguns anos, a atividade aconteceu pela manhã, e, em outros, pela tarde. Cada turma possui em média 12 a 15 crianças, e, basicamente, a rotina escolar é: acolhimento com brincadeiras na sala, higienização, lanche, momento da roda de conversa, atividade externa ao espaço físico da sala, higienização, almoço e despedida. A atividade em Libras acontece uma vez por semana a cada 15 dias e tem duração média de 30 a 40 minutos. Esse momento específico pode ser descrito da seguinte forma: com todos sentados em roda (seja no tatame, em cadeiras ao redor da mesa ou de forma circular), cantamos a música “Bom dia/boa tarde” em Libras e também de forma oralizada. Depois,

dialogamos sobre uma criança do livro *Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo*, de Anabel Kindersley e Barnabas Kindersley, editado pela Ática em associação com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Durante esse diálogo, falamos sobre a criança do livro – suas preferências por comidas, frutas, sua escola, hobbies, animais de estimação, membros da família, brinquedos e brincadeiras – e estendemos o diálogo às crianças, que também falam sobre suas preferências. Com base nesse diálogo, são apresentados alguns sinais em Libras, por vezes previamente preparados e por vezes a pedido das próprias crianças, a depender de como acontece a conversa naquele momento. Após essa breve leitura, é feita uma entrevista com uma criança da turma (ao longo do ano letivo, todas são entrevistadas). As perguntas dizem respeito às suas preferências e ao que foi dialogado sobre na roda. Depois, todos fazem um desenho do(a) amigo(a) entrevistado. As atividades são sempre registradas por meio de fotos ou vídeo e então arquivadas pelas autoras, com o consentimento das famílias através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorização pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 30231920.1.0000.5504). As análises dos registros são feitas periodicamente, no máximo a cada seis meses após o início da aplicação. A atividade em Libras inicia junto ao ano letivo escolar e finda junto ao mesmo, ou seja, ocorre durante o ano todo. Os resultados das análises são compartilhados com as famílias na reunião de pais, quando se fala de forma geral sobre o desenvolvimento de todas as crianças durante aquele semestre. Alguns pais já fizeram perguntas de forma particular, e os resultados foram apresentados a eles. Houve ainda sugestões de temas para as atividades com as crianças, e, em sua grande maioria, eles foram atendidos. Por exemplo, foi sugerido que se trabalhasse mais as cores ou alguns animais em específico, porque esses são temas de grande interesse da criança naquele momento.

No período da pandemia, do ano 2020 até o primeiro semestre de 2022, a atividade aconteceu de forma remota, com a criança em casa, e foi mediada principalmente pelos adultos da família. Não foi usado o mesmo livro das atividades presenciais, mas um livro de literatura infantil previamente selecionado pela professora da classe durante o planejamento escolar. Cada história era trabalhada por duas semanas, através de diversas atividades de artes plásticas, musicalização e brincadeiras, entre outras sugestões de atividades que as famílias pudessem desenvolver com as crianças em casa durante alguns minutos. Realizava-se uma proposta de atividade por dia da semana. Todas as atividades eram pensadas para ter duração máxima de uma hora, para não cansar a criança e os pais/responsáveis e, assim, se tornar algo entediante,

envolvendo a Libras em um desses momentos. No primeiro semestre de 2020, a atividade era composta pela gravação de vídeos em Libras com seis a oito sinais, gravados em um único vídeo. A partir do segundo semestre de 2020, com a ajuda e orientação das famílias, os vídeos ficaram mais curtos e eram enviados no máximo três sinais relacionados a algum personagem da história, algum animal e sentimento, fruto da moral da história ou vivido pelo personagem principal. Os sinais sempre eram enviados com antecedência, para que as famílias pudessem ver os materiais e se organizar para fazer as atividades. Essas atividades não tinham o caráter de tarefa a ser feita, registrada e enviada às professoras, mas de uma forma de acolhimento, para que as famílias tivessem um momento pedagógico com as crianças em casa. Nas atividades enviadas, sempre constavam as orientações quanto ao que observar no desenvolvimento da criança e à sua finalidade de aplicação. No que se refere especificamente às atividades em Libras, algumas famílias entraram em contato com a pesquisadora para entender e ter ideias de como conversar sobre a atividade com a criança para então realizá-la. Assim como no período presencial, as turmas eram compostas por, em média, 12 a 15 crianças, e sempre mais da metade das famílias fazia as atividades e nos relatava o desenvolvimento, às vezes com fotos e vídeos, outras vezes apenas através de diálogos no WhatsApp. O registro é importante para o acompanhamento da verificação da Libras como mediadora na Educação Infantil. Entretanto, com base no método de ensino para segunda língua, nada deveria ser “forçado” e/ou possível causador de algum sentimento negativo na criança, de modo que nem sempre foi possível coletar registros imagéticos. Todas essas questões sobre a metodologia proposta sempre foram esclarecidas para os pais, que se sentiam confortáveis com atividades que deixassem seus filhos à vontade, seja para realizá-las ou não. Outra questão a ser considerada é que, devido à diversidade das rotinas familiares, nem sempre a atividade acontecia no mesmo dia e/ou no mesmo horário, pois os adultos estavam em *home office* ou situação similar. Enquanto alguns preferiam aplicar a atividade pela noite em algum dia da semana, outros preferiam aplicá-la pela manhã cedo ou apenas nos fins de semana. A rotina e periodicidade foi decidida pelas próprias famílias. Assim como no período das atividades presenciais, foi solicitado às famílias o consentimento para uso das imagens compartilhadas para a análise da Libras como mediadora das linguagens das crianças, e, de forma geral, as famílias perguntavam com certa frequência sobre o desenvolvimento de seus filhos(as). Os resultados eram compartilhados individualmente com cada família, geralmente a cada três ou seis meses. Outro ponto diz respeito à orientação aos familiares para respeitarem o momento da própria criança em suas

escolhas de querer ou não realizar a atividade, além de desejar ou não ser gravado e/ou fotografado, por qualquer que seja o motivo: vergonha, timidez, cansaço, doença, estresse, agitação etc. Foi recomendado às famílias que não fizessem correções incisivas sobre os possíveis erros, como “você não fez direito, faz de novo” e “tá errado, não parece nada com o vídeo”, já que frases assim desmotivam a criança. Entendemos as tentativas como um processo de aprendizado: até que haja o domínio da realização dos sinais, a criança ainda está se apropriando da língua. Isso ocorre ao longo do tempo e no tempo de cada criança, e não imediatamente, ou porque viu o vídeo algumas vezes. Por se tratar de um processo demorado, é preciso tempo, paciência e calma para a realização da atividade e para que ela não seja algo mecânico, mas um momento divertido com a família.

A análise dos registros não visa comparar as crianças umas com as outras e/ou com tabelas cognitivas de sucesso ou fracasso na execução de tarefas e/ou movimentos. A análise foi feita com base no desenvolvimento da própria criança. No caso de uma criança de dois anos que inicia o ano letivo com pouco domínio da coordenação motora ampla e pouca oralidade (seja por timidez e/ou outros motivos), verifica-se, através dos vídeos das atividades ao longo das semanas, se ela está com a coordenação motora ampla mais definida e firme, se faz movimentos síncronos e/ou assíncronos amplos com segurança, se está à escuta das orientações para a realização do sinal, se tem oralidade para dizer se conseguiu ou não realizá-los, se quis compartilhar algo durante o momento da roda de conversa e se está tentando realizar sinais que envolvam mais a coordenação motora fina. Também se verifica seu domínio das orientações de localização geoespacial e corporal, se começa a dominar movimentos de coordenação motora fina e as associações que a criança faz com outras palavras, gestos e/ou até mesmo sinais. Com base nessas análises da criança em seu próprio tempo de desenvolvimento, os resultados são compartilhados com as famílias e com a academia.

A análise periódica dos dados também favorece a organização para a apresentação de sinais em Libras conforme o grau de dificuldade condizente com o desenvolvimento das crianças, respeitando-se sempre as que tem maior facilidade e maior dificuldade. Logo, os sinais apresentados durante o momento da Libras são mistos em seus graus de dificuldade e adequados às linguagens das crianças, pois a faixa etária indica apenas um certo nível que a criança deveria atingir em seu desenvolvimento, não retratando a realidade de seu desenvolvimento atual. Quando dizemos “respeitar seu próprio tempo de desenvolvimento”, queremos nos referir à criança como um todo. Se, por exemplo, percebe-se, em uma turma com crianças de três a

quatro anos, que mais da metade das crianças ainda possui dificuldade com sinais de movimentos amplos com as duas mãos e de movimentos assíncronos, evitamos apresentar sinais que requeiram movimentos de coordenação motora fina e movimentos assíncronos, ou até mesmo sinais compostos. Isso porque, nesse caso, o grau de dificuldade dos gestos seria maior, e a sua não realização implicaria uma possível redução de participação. Ademais, tentativas erradas de fazer os sinais por parte da criança podem gerar certa frustração e ansiedade por querer fazê-los e não conseguir. Outro motivo é evitar a comparação entre as próprias crianças que conseguem e as que não conseguem realizar os gestos; a atividade não tem intuito competitivo, mas sim participativo e democrático. Assim, sempre são apresentados sinais para os quais as crianças possuam já certo domínio de movimento, e aos poucos são incluídos movimentos novos – não deixando de apresentá-los, para que as crianças aprendam a dominar movimento novos. Não queremos evitar para sempre o avanço no grau de dificuldade dos sinais, mas inseri-los aos poucos para que a criança, conforme ganhe confiança na realização dessa nova atividade, sinta-se encorajada e motivada a aprender.

4 Resultados e considerações

Os resultados ao longo dos anos têm se mostrado positivos e satisfatórios com relação ao desenvolvimento das crianças e suas linguagens, bem como à grande aceitação e interesse por parte dos pais que acompanham a rotina e atividades das crianças, tanto no período presencial quanto no período da pandemia. Com o decorrer do tempo e ao longo das atividades, recebemos vários relatos das famílias de que a criança faz os sinais em casa para nomear objetos, animais e cores, além de ensinar Libras às famílias (pais, mães, irmãos e irmãs, tios, tias, primos, primas, amigos e professoras de outra escola). O que se ressalta como um ponto negativo do projeto é a timidez inicial das crianças devido à exposição à câmera para gravação, ao contato com uma nova pessoa na classe (a pesquisadora no início do ano letivo) e à nova modalidade de aprendizado (o vídeo) com mediação dos pais/mães em casa. Ao final de todos os anos, com as intervenções e propostas das atividades, algumas famílias relataram que a criança havia de fato se apropriado de alguns sinais em sua rotina pessoal e os usava para nomear objetos. Essa ocorrência se deu em todas as turmas ao longo dos seis anos de atividade com o projeto, mas não necessariamente com todas as crianças. Não consideramos isso um resultado negativo, pois a criança também possui seus próprios interesses nas atividades, e não

ter mais interesse nessa atividade do que em outra não é errado ou motivo para considerar o projeto ou o aprendizado da criança um fracasso. É preciso respeitar as escolhas da criança, suas preferências, gostos e facilidades. No geral, todas são sempre convidadas a participar e aprender junto; o momento é oportunizado igualmente a todos(as) da classe, sem distinção e/ou favoritismo, sendo as crianças livres para participar ou não, desde que os que não desejam fazê-lo não interfiram e/ou atrapalhem os que queiram, mantendo-se uma relação de respeito entre as próprias crianças.

O desenvolvimento linguístico e a aprendizagem de uma língua são fundamentais para a formação da cognição, tanto do surdo quanto do ouvinte. Sendo assim, por que não criar a possibilidade para crianças ouvintes e surdas interagirem, se constituírem e aprenderem umas com as outras? Como proporcionar uma educação de qualidade e bilíngue para um surdo se ele não tiver com quem se comunicar e interagir além do espaço escolar e/ou, em alguns casos, familiar? Essas questões são alguns dos mobilizadores para darmos continuidade ao desenvolvimento do projeto de ensino e extensão, bem como aos trabalhos de pesquisa em relação a esta temática, uma vez que ela se constitui como uma prática da verdadeira inclusão.

Por fim, é necessário ressaltar que as práticas de ensino de Libras para crianças ouvintes não apenas abarca o campo linguístico de Ensino e Aprendizagem de Línguas ou da Educação Infantil, mas também incorpora questões e problemas sociais que nos fazem refletir sobre formas de reduzir o distanciamento entre crianças surdas e ouvintes, entendendo e compreendendo que essa prática levaria a uma *práxis* realmente inclusiva.

REFERÊNCIAS

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

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

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. *Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 10 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, [2005]. Disponível

em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2000]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2002]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

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

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KINDERSLEY, Anabel; KINDERSLEY, Barnabas. *Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo*. Ática, 2009.

KRASHEN, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

KRASHEN, Stephen. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman, 1985.

KRASHEN, Stephen. D. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New Jersey: Pergamon Press, 1983.

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

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

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

LEE, Diany Akiko. *Língua Brasileira de Sinais (Libras) como proposta metodológica na Educação Infantil: uma análise do processo de ensino e aprendizado em uma sala da Unidade de Atendimento à Criança – UAC/UFSCar*. 2023. 183f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, São Carlos, 2023.

LEITE, Tarcísio de Arantes. Língua, identidade e educação de surdos. *Ponto Urbe*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 1-27, dez. 2008.

OLIVEIRA, Paulo Bruno da Silva. Language acquisition e language learning: A teoria de Stephen D. Krashen e suas implicações no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 1, 2011, São Cristovão. *Anais [...]*. v.1. Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 2011. p. 336-342.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. P. 9-40.

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

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

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

WILCOX, Sherman. Signed languages. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (Orgs.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 1113-1136.

Artigo submetido em: 15 ago. 2023

Aceito para publicação em: 09 out. 2023

DOI: <https://dx.doi.org/10.22456/2238-8915.134822>