



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
PRÓ-REITORA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LIBRAS - EaD**

GERLÂNDIA LEONIDAS BATISTA SILVA

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LIBRAS: O
BRINCAR COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA O TRABALHO COM
CRIANÇAS SURDAS**

**PATOS - PB
2021**

GERLÂNDIA LEONIDAS BATISTA SILVA

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LIBRAS: o brincar
como recurso metodológico para o trabalho com crianças surdas**

Artigo apresentado à Coordenação do Curso de Especialização em Libras-EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – *Campus* Patos, como requisito para a obtenção do título de Especialista em Libras.

Orientador (a): Ma. Joseilda Alves de Oliveira

**PATOS - PB
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DE PATOS/IFPB

S586e Silva, Gerlândia Leonidas Batista
A educação infantil e o ensino e aprendizagem de libras: o brincar como recurso metodológico para o trabalho com crianças surdas/ Gerlândia Leonidas Batista Silva. - Patos, 2021.
30 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Libras - EAD) - Instituto Federal da Paraíba, 2021.
Orientadora: Ma. Joseilda Alves de Oliveira

1. Libras 2. Educação infantil 3. Brincar 4. Ensino
5. Aprendizagem I. Título.

CDU – 376-056.263

GERLÂNDIA LEONIDAS BATISTA SILVA

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LIBRAS: o brincar
como recurso metodológico para o trabalho com crianças surdas**

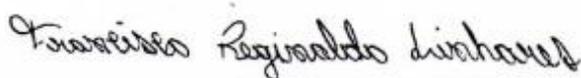
Artigo apresentado à Coordenação do Curso de Especialização em Libras-EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – *Campus* Patos, como requisito para a obtenção do título de Especialista em Libras.

APROVADO EM: 02/02/2021

BANCA EXAMINADORA



Profª. Ma. Joseilda Alves de Oliveira - Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba



Profª. Me. Francisco Reginaldo Linhares - Examinador
Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Pilões – RN



Profª. Ma. Ana Maria Zulema Pinto Cabral da Nóbrega - Examinadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

Dedico este trabalho ao meu esposo Renan e a meu filho Elizeu Lucas pela compreensão e apoio durante meus estudos. Aos meus avós Cirilo (*Em Memória*) e Josefa pela educação que me foi dada. E, a minha tia Daguia, a representa um modelo de amor e dedicação à profissão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, pela sabedoria, coragem de buscar meus objetivos, a capacidade de aprender e por em prática os conhecimentos adquiridos durante esses anos de estudo.

A minha família pela motivação e força nos momentos mais difíceis e, aos meus amigos que sempre tiveram presentes me ajudando todas as vezes que eu precisei.

Aos meus professores, tutores e colegas, por sempre compartilharmos conhecimentos. E ao Instituto Federal da Paraíba - IFPB pela oportunidade de estudo.

E principalmente a minha orientadora Profa. Ma. Joseilda Alves de Oliveira pela paciência e conselhos dados, que fez com que fosse possível a elaboração desse artigo.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

CEB – CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

DCNEI – DIRETRIZES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

RCNEI – REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

SciELO – SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE

RESUMO

Esta pesquisa buscou trazer discursões sobre as contribuições do brincar na Educação Infantil para a aprendizagem de crianças surdas, e tem como objetivo investigar a importância do brincar como recurso para o ensino e aprendizagem da criança surda na Educação Infantil. Para tanto, no intuito de compreender a importância da brincadeira para o processo de ensino e aprendizagem da criança surda, intencionamos, mais especificamente i) investigar o que dizem as publicações sobre o brincar como recurso metodológico para o trabalho com Libras na Educação Infantil; ii) analisar como o brincar pode contribuir para o ensino e aprendizagem da Libras por crianças surdas na Educação Infantil. Para dar conta da pesquisa objetivada recorreremos a Vygotsky (1989) e Bakhtin (2003,2011) sobre linguagem, bem como em Kishimoto (1994) e Friedmann (2012) nas questões relacionadas ao brincar, e, autores da linguística da Libras como Skliar (2017); Gesser (2009); Quadros e Karnopp (2004), dentre outros que tratam da Libras como língua natural do surdo. Para a realização desse estudo, foi feito um levantamento bibliográfico utilizando como recurso a base de dados da SciELO, e a partir disso, foram selecionados três artigos para compor nosso *Corpus*, dos quais foram retirados, da seção de Resultados e Discussão, três excertos de cada artigo para análise. Nossa análise se caracteriza como interpretativa com abordagem qualitativa e, a partir dos resultados apontados nas análises, foi possível constatar que a brincadeira é um recurso metodológico necessário no processo de ensino e aprendizagem da Libras por crianças surdas, e que, quando a brincadeira é motivadora, essa aprendizagem acontece de forma natural e divertida. A análise aponta ainda que o brincar se constitui um recurso importante na relação com o outro na Educação Infantil, proporcionando interação e sociabilidade.

Palavras-chave: Libras. Educação Infantil. Brincar. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

This research sought to bring discourses on the contributions of playing in Early Childhood Education for the learning of deaf children, and aims to investigating the importance of playing as a pedagogical source to teach Libras in Kindergarten Educational level. To do that, and trying to comprehend the importance of playing during the process of teaching-learning of deaf kids, we can say that specifically we intend to: i) investigate what specialized published text say about playing as a methodological resource in the teaching process of Libras in the kindergarten: ii) analyze how playing can contribute to Libras teaching and learning of deaf children in the kindergarten. To achieve the purposes of this research we took contribution theory by Vygotsky (1989) and Bakhtin (2011, 2016) about language as well as in what is related to questions of about playing, We also took Libras Linguistics' scholars: Skliar (2017); Gesser (2009); Quadros and Karnopp (2004), among other ones that lead with Libras as deaf people natural language. To do this study, we achieve a bibliographic compilation using SciELO as our data base, so, taking that into our starting point we had three scientific article selected as our research corpora. We had separated from those articles from the sections of Results and Discussion, three excerpts of each article over which we did our analysis. Our analyzes is characterized as interpretative having a qualitative approach. Considering data analysis we can say that playing is a methodological resource highly need in the teaching learning process of Libras by deaf children. When playing is motivating learning occurs in a joyful and natural way. The analyzes also point out that playing in a very important tool in its relation to Kindergarten Education, just proposing interaction and sociability.

Key words: Libras. Kindergarten Education. Playing. Teaching. Learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	10
2.1 A LINGUAGEM E A RELAÇÃO COM O OUTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	10
2.2 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: É HORA DO BRINCAR!.....	12
2.3 O BRINCAR COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A AQUISIÇÃO/DESENVOLVIMENTO DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	15
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	16
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	16
3.2 CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	17
3.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE.....	18
4. CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
REFERÊNCIAS.....	27

1 INTRODUÇÃO

O crescimento de estudos na área da surdez vem contribuindo com a discussão levantada pelos estudiosos e profissionais da área, sobretudo, os linguistas e educadores. Uma das grandes preocupações dos pesquisadores têm sido trazer para o centro desse debate as questões relacionadas à aquisição da língua natural do sujeito surdo, a língua de sinais. Um dos grandes problemas na aquisição da língua pelo sujeito surdo compreende o acesso tardio e, muitas vezes limitado, à língua de sinais, o que acaba por comprometer o desenvolvimento linguístico e cognitivo do surdo (SILVA, 2006).

Compreendemos, pois, que os processos linguísticos e cognitivos não se constituem vinculados, exclusivamente, à experiência individual (SILVA, 2006), mas, pela interação, e, assim, são transformados pelas vivências/contextos sociais, “consolidados nos processos de significação da palavra/do mundo” (SILVA, 2006, p. 122). E, entendemos ser nesse íterim que a interação proporcionada pela ludicidade, pelo brincar possa contribuir para o processo de aquisição da língua (Libras) pela criança surda.

Em se tratando do espaço de educação, muitos são os questionamentos quando se trata de trabalhar a aprendizagem da língua do aluno com surdez, que na maioria das vezes, só tem acesso a sua língua natural quando chegam à escola, considerando que muitas dessas crianças são de famílias com pais ouvintes (GESSER, 2009).

É diante do desafio de incluir o aluno surdo na sala de aula, no espaço comunicativo e de proporcionar a aprendizagem da língua natural do seu povo, que o professor se pergunta: o que fazer? Como trabalhar a aquisição e desenvolvimento do aluno na sua língua natural? Como ensinar a Libras nessa fase da vida estudantil, na Educação Infantil?

Pesquisas relacionadas à ludicidade e aprendizagem da criança surda como a de Silva (2006), Martins, Albres e Sousa (2015) e Pinto e Santos (2017), apontam para a relevância do brincar nesse processo de desenvolvimento linguístico, social e intelectual. Esta pesquisa busca investigar a importância do brincar como recurso para o ensino e aprendizagem da criança surda na Educação Infantil. E, no intuito de compreender a importância da brincadeira para o processo de ensino e aprendizagem da criança surda, intencionamos mais especificamente i) investigar o que diz as publicações sobre o brincar como recurso metodológico para o trabalho com Libras na Educação Infantil; ii) analisar como o brincar pode contribuir para o ensino e aprendizagem da Libras por crianças surdas na Educação Infantil.

A escolha do tema foi elaborada a partir de um conhecimento prévio sobre aquisição de língua por crianças surdas, e também, a motivação para ajudar nesse campo de estudo defendendo a importância da brincadeira nesse processo, principalmente na Educação Infantil.

Este trabalho tem como ancoragem teórico-metodológica as contribuições de Vygotsky (1998) e Bakhtin (2011, 2016) sobre linguagem, bem como em Kishimoto (1994) nas questões relacionadas à ludicidade e ao brincar, e, autores da linguística da Libras como Skliar (2017); Gesser (2009); Quadros e Karnopp (2004), dentre outros que discutem sobre o ensino da Libras como língua natural.

A metodologia utilizada nesse trabalho é caracterizada como uma pesquisa de natureza interpretativa e de abordagem qualitativa, visando investigar o trabalho com Libras na educação infantil, considerando o brincar como recurso para o ensino e aprendizagem da criança surda.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: além da presente introdução, apresentamos uma seção teórica, em que discutimos sobre a linguagem e a relação com o outro na Educação Infantil, o lúdico na Educação Infantil, o brincar como proposta metodológica para o trabalho com a Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil; uma seção metodológica, na qual apresentamos o percurso metodológico assumido na pesquisa; em seguida apresentamos nossas análises, e, por fim, as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A LINGUAGEM E A RELAÇÃO COM O OUTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente, tornou-se ainda mais importante tratar da relação do eu com o outro. Não é de hoje que a perspectiva bakhtiniana contempla a constituição do sujeito na e pela linguagem, assim como, também, destaca a importância do outro para a existência do eu (BAKHTIN, 2011). Nesse sentido, essa relação com o outro tem sido mais evidenciada na fala dos sujeitos, nesse momento de pandemia.

Compreendemos que a humanidade tem diante de si, uma série de protocolos e recomendações para diminuir, ou até mesmo conter, a transmissão do novo (Coronavírus) vírus e, dessa forma, pensar a relação eu/outro tem tomado mais espaço na vida dos sujeitos. E, diante desse contexto, devemos pensar a necessidade de se trabalhar, desde cedo, a relação com os outros sujeitos. Para o filósofo russo Bakhtin:

O modo como eu vivencio o eu do outro difere inteiramente do modo como vivencio o meu próprio eu; isso entra na categoria do outro como elemento integrante, e essa diferença tem importância fundamental tanto para a estética quanto para a ética. Basta mencionar a desigualdade essencial de valores do eu e do outro do ponto de vista da moral cristã: não se deve amar a si mesmo mas se deve amar o outro, não se deve ser indulgente consigo mesmo mas se deve ser indulgente com o outro (BAKHTIN, 2003, p.35)

Pensar o outro como parte constituinte de mim, faz com que eu compreenda e construa valores humanos, que signifiquem a importância desse outro para minha existência. É nesse viés de pensamento apontado por Bakhtin (2003) para a valorização do outro e a partir da relação linguagem, interação e constituição do sujeito que podemos refletir acerca do papel da Educação Infantil para a formação do educando, enquanto sujeito constituído com e para o outro, de forma que seu agir seja para o bem estar da sociedade, ou seja, do outro.

Contemplando a questão da linguagem, compreendemos que para Bakhtin (2011) as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas a (à) utilização de enunciados. Dias (2014, p. 2) em seus estudos a partir das contribuições de Bakhtin em relação à linguagem, interação e socialização, considera a linguagem como:

Uma produção da humanidade e constituída, portanto, como uma prática social. Através dela o homem tem a possibilidade de tornar-se sujeito, capaz de construir sua própria trajetória, tornando-se, assim, um ser histórico e social. Nesse sentido, a linguagem vai além de sua dimensão comunicativa, pois os sujeitos se constituem por meio das interações sociais. A linguagem é, por isso, uma atividade humana, histórica e social. Então, podemos afirmar que é na/pela que o ser se constitui. Assim, a ação humana se faz pela linguagem, ou seja, a linguagem pode ser entendida como um mecanismo de ação do sujeito; agimos mediados pela linguagem. (DIAS, 2014, p.2- 3)

Essa definição retira da linguagem sua totalidade apenas na dimensão comunicativa, e abre espaço para a uma concepção de linguagem que considera a ação humana, sendo, portanto, uma prática histórica e social, responsável pela constituição do homem através das interações sociais.

Nessa linha de pensamento Vygotsky (1989), afirma que o homem se constitui na/pela linguagem, visto que, é na interação com outro sujeito que formas de pensar são estabelecidas através da assimilação do saber do grupo social em que está inserido. Ainda, para o autor, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

Nessa perspectiva, a linguagem é um fator social de natureza ideológica, que refletira os interesses do sujeito que enuncia (BAKHTIN, 2011). Nessa linha de compreensão, podemos sugerir, em diálogo com Bakhtin (2011) que a interação acontece entre os

participantes de um diálogo ou de uma enunciação. E, nesse processo de interação o indivíduo negocia com seu interlocutor, também recebe informações, que interferirão em toda organização do enunciado (BAKHTIN, 2011).

Compreendemos, que o aluno surdo dentro desse contexto de aquisição da língua e a relação com o outro, precisa ser levado em consideração, visto que, como menciona o escritor argentino Carlos Skliar (2016, p. 27), “todas as crianças surdas podem adquirir a língua de sinais, desde que participem das interações cotidianas com a comunidade surda, como acontece com qualquer outra criança na aquisição de uma língua natural”. E, nesse contexto de educação é importante que o professor considere o espaço de sala de aula, como mencionada por Oliveira, Silva e Bessa (2020, p. 127-128) “um ambiente instigante e sedutor, para que possamos ter aprendizagens significativas e mobilizadoras para a ação e a transformação social”.

Em diálogo com Bakhtin (2011), compreendemos que o sujeito se constitui pela linguagem, portanto não é difícil entender que o artefato linguístico compreende a construção da identidade do surdo, ou seja, a construção do ser surdo. Em concordância com esse pensamento, Quadros (2005, p. 31) menciona que “a língua é um instrumento de poder nas relações”, o que dá ao artefato linguístico o poder de transformação e de constituição do ser.

Entendemos que espaço escolar propicia momentos enriquecedores, práticas pedagógicas como as brincadeiras e jogos que têm a finalidade de trabalhar o desenvolvimento do educando, estimulando a interação com os demais colegas, criando ambientes de discussão, de troca de conhecimento, vontade de ajudar ao próximo, tornando-se assim, um espaço de trabalho da relação eu/outro, um espaço de constituição de relações (MIOTELLO, 2018). Nesse espaço de sala de aula, as relações professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno, são momentos de constituição dos sujeitos, pois, é nas relações dialógicas que os sujeitos se constituem como ser inconcluso, inacabado.

2.2 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: É HORA DO BRINCAR!

Quando uma criança nasce, a responsabilidade sobre ela é de todos. Com isso, devemos garantir os princípios básicos que lhe dá o direito de ser criança em sua totalidade. Como está assegurado no artigo 227 da Constituição Federal de 1988:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de

negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

Para complementar, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, no seu Art. 16 Inciso IV apresenta o “brincar, praticar esportes e divertir-se”, como um dos aspectos que compreende o direito à liberdade já citada a cima. Também no ECA, o Art. 2, considera criança: pessoas até doze anos incompletos.

As Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2010), em seu artigo 4º, define criança como:

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

Ainda referenciando o DCNEI, no seu artigo 9º, os eixos estruturantes da prática pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são a interação e a brincadeira, experiências pelas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos. Por meio dessas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

A Educação Infantil é a primeira etapa escolar, é essencial que a mesma apresente estratégias pedagógicas que auxilie e estimule o desenvolvimento de seus educandos, respeitando suas limitações e habilidades (BRASIL, 1996). É na Educação Infantil que a criança começa a descobrir o mundo, interagir com outras pessoas, aprender a conviver com as diferenças e respeitar o próximo, tudo isso, fora do seu convívio familiar. São princípios que aprenderão dia a dia, cabe a Educação Infantil tornar esses momentos em aprendizado, garantindo a criança o direito a ser criança, e as brincadeiras é a melhor forma de juntar aprendizagem e diversão (BRASIL, 1996).

A partir disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 sugere que, esse nível de escolarização, a Educação Infantil, precisa:

Criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2018, p.40)

A criança é um ser em formação, segundo Kishimoto (2000, p. 19), “a infância é também a idade do possível”. Entendemos, juntamente com a autora, que nessa fase podemos projetar a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral. Ressaltamos a

função da Educação Infantil no processo de formação da criança, visto que, é nessa etapa da vida que a criança tem seu primeiro contato com a educação de forma sistemática.

Nessa perspectiva de espaço de formação, essa etapa da vida também se constitui em um espaço privilegiado para as brincadeiras. E, essas brincadeiras são capazes de transformar o ambiente escolar em um lugar mais natural para a criança. Para Friedmann (2012, p. 47) “o brincar espontâneo abre a possibilidade de observar e escutar as crianças nas suas linguagens expressivas mais autênticas”, proporcionando ao professor uma oportunidade de observação da linguagem da criança de forma natural, espontânea.

Esse brincar incentiva a criatividade e constitui um dos meios essenciais de estimular o desenvolvimento infantil e as diversas aprendizagens. Já para quem cria a cultura do brincar no dia a dia, o brincar precisa deixar de ser um processo inconsciente – para ser trazido à consciência, como linguagem simbólica, essencial ao desenvolvimento do ser humano. (FRIEDMANN, 2012, p. 158).

A brincadeira proporciona a participação de todos, fazendo com que os envolvidos se sintam parte daquele lugar. Para que esse sentimento de pertencimento aflore na criança, é necessário que ela seja compreendida, seja aceita na brincadeira e, nesse aspecto, a criança surda ainda enfrenta alguns desafios relacionados à comunicação e aceitabilidade na hora da brincadeira, pois, ao brincar, como menciona Oliveira (2011, p. 140), “as crianças produzem ações em contextos sócio-histórico-culturais concretos que asseguram a seus integrantes, não só um conhecimento comum, mas a segurança de pertencer a um grupo e partilhar de identidade que o mesmo confere a seus membros”. Ainda, segundo Oliveira (2011), o brincar como atividade aprendida na cultura que possibilita,

Que as crianças se constituam como sujeitos em um ambiente em contínua mudança, onde ocorre constante recriação de significados, condição para a construção por elas de uma cultura de pares, conjunto relativamente estável de rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e partilham na interação com companheiros de idade (OLIVEIRA, 2011, p. 140)

A criança surda enfrenta grandes desafios ao ingressar na Educação Infantil, primeira etapa de ensino da educação básica, pois, a maioria das escolas não tem (têm) uma metodologia de trabalho que considere o brincar na cultura do aluno surdo. Muitas vezes, a criança surda só começa a ter contato com a língua de sinais, após ingressar nas instituições de ensino, partindo do princípio de que muitos são filhos de pais ouvintes que utilizam gestos inventados para se comunicarem. E, o brincar nem sempre faz parte da vida familiar desse aluno.

A criança surda tem o direito de aprender a Libras como sua língua natural, a educação deve fornecer esse direito, as instituições de ensino devem estar preparadas para dar todo

suporte a esse aluno. Incluir o aluno surdo no ensino regular, não significa apenas colocá-lo junto com as demais crianças. Mas sim, buscar subsídios e conhecimento para que o educando com surdez se desenvolva e participe de todas atividades propostas, que é imprescindível para o acesso linguístico.

2.3 O BRINCAR COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CRIANÇA SURDA

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) retrata a brincadeira como uma linguagem infantil quando menciona que “a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o não-brincar”. (RCNEI,1998, vol.1, p.27). Nesse sentido, o RCNEI chama nossa atenção para a importância do uso dessa linguagem, pois, é possível compreender o brincar como uma construção simbólica da linguagem que pode desenvolver as potencialidades da criança na realidade em sala de aula.

Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe favoreceu argumentos para sua realização. Sendo assim, para brincar é necessário apoiar-se de elementos da realidade imediata de tal forma atribuir-lhes a novos significados. Essa particularidade da brincadeira ocorre através da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é a imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade antes vivenciada. (RCNEI,1998, vol.1, p.27).

Apesar do brincar ser um grande elo no processo de desenvolvimento e socialização, de expressão das emoções entre as crianças na Educação Infantil, Góes (2002) destaca a carência desse brincar no dia a dia de crianças surdas e aponta que, muitas vezes a falta de interação da criança surda com os pais ouvinte pode se tornar um problema e ser perceptível na atividade lúdica. Para a autora o fato dos pais ouvintes não terem conhecimento da língua de sinais, esse brincar com a criança surda acaba sendo menos praticado, o que pode acarretar em um prejuízo na aquisição e desenvolvimento da linguagem, assim como, na criatividade e no desenvolvimento imaginário.

Nessa perspectiva, compreendemos que “a linguagem no brincar da criança surda é um tema que tem recebido pouca atenção e que merece um esforço investigativo maior, pois envolve uma forma de atividade peculiar à infância, de grande relevância para a formação do sujeito” (GÓES, 2002, p. 3). Assim, se faz necessário uma reflexão sobre as práticas de sala

de aula da Educação Infantil do sujeito surdo, visto que, nessa fase da escolarização o brincar se faz necessário para o processo de socialização e do desenvolvimento humano.

Portanto, compreendemos que a brincadeira possa potencializar a comunicação entre as crianças na Educação Infantil e ampliar a capacidade de expressividade e proporcionar uma relação eu/outro constituinte dos sujeitos de forma amorosa. E, em se tratando da criança surda sugerimos em diálogo com Silva (2002) que a brincadeira se constitui um espaço importante para se trabalhar a relação entre a imaginação e o uso da língua de sinais, sobretudo, nessa fase infantil, na qual a criança ainda se encontra em busca do domínio do uso da língua, artefato essencial para a comunicação e para a constituição do ser, pois,

É através da língua nos constituímos plenamente como seres humanos, comunicamo-nos com nossos semelhantes, construimos nossas identidades e subjetividades, adquirimos e partilhamos informações que nos possibilitam compreender o mundo que nos cerca. (GESSER, 2009, p.76-77).

Logo, para que seja possível o desenvolvimento da criança surda na escola de ensino regular, a Libras deve ser aceita por todos, pois a “[...] medida em que a língua de sinais garante maior aceitação, especialmente em círculos escolares, registra-se o aumento no vocabulário denotando referentes técnicos” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 35).

Compreendemos que professor, enquanto mediador da aprendizagem do aluno deve realizar a tarefa de se colocar no lugar do outro, neste caso, do aluno surdo, e refletir sobre as potencialidades que este aluno apresenta. “É fundamental que o surdo seja aceito como uma pessoa que tem capacidade para construir uma outra linguagem. E isso só acontecerá quando sua língua, a língua de sinais, for, de fato, respeitada” (SILVA, 2005, p. 47), e dessa forma, compreender o sujeito como ser social e em constante aprendizagem, porém, respeitando suas singularidades.

Compreendemos que a presença do aluno com surdez no ambiente escolar deve levar o professor a reavaliar suas metodologias de ensino e pensar a brincadeira como forma de comunicação e de desenvolvimento cognitivo e social, não apenas para os surdos, mas para todos, fazendo com que a aprendizagem seja encarada de forma natural e amorosa.

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente trabalho insere-se no domínio das ciências humanas como das reflexões de Bakhtin (2016). Esse modo de compreender a pesquisa em ciências humanas compreende que o trabalho do pesquisador, nesse sentido concebido por Bakhtin, é construir compreensões sobre o texto pesquisado (OLIVEIRA, SILVA E BESSA, 2020). Por esse viés assumido, nosso estudo é de natureza interpretativa. Além disso, nosso estudo pode ser caracterizado como de abordagem qualitativa, visto que buscamos “compreender e interpretar os sentidos e dizer ‘coisas significativas e substanciais’” sobre o objeto de pesquisa (BESSA, 2016, p. 47, grifo do autor) sem generalizações.

3.2 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Com a realização de um levantamento bibliográfico foi possível identificar a ocorrência de 65 (sessenta e cinco) trabalhos no período de 2001 a 2020. A partir das leituras de título, palavras-chaves e resumos, chegamos a um levantamento amplo em relação às publicações envolvendo o brincar na Educação Infantil. Para realizar a busca, utilizamos como recurso a base de dados da SciELO, e utilizamos palavras-chaves. O resumo do nosso percurso de busca está representado no quadro abaixo.

Quadro 1- Representação do levantamento realizado na SciELO.

Palavra-chave	Quantidade encontrada
Aquisição da língua AND crianças surdas	14
Aquisição da língua AND Libras	17
Aquisição da língua AND surdez	18
Educação infantil AND língua de sinais	8
Educação infantil AND Libras	7
Brincar AND Libras	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A partir desse levantamento foi realizada uma leitura mais aprofundada dos trabalhos para seleção do nosso *Corpus*. Após as leituras compreendemos que 3 (três) artigos atendiam melhor ao nosso propósito de trabalho. Portanto, nosso *Corpus* para análise para 3(três) textos, e, para essa seleção final, optamos por trabalhar com os textos mais recentes por compreendermos que as pesquisas mais recentes poderiam apresentar avanços nos trabalhos

com a Libras. A seguir pode ser observado o quadro representativo dos artigos selecionados com local e ano de publicação.

Quadro 2- Representação dos artigos com título, local e ano de publicação

	TÍTULO	Revista/Ano
A1	Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas	Pro-Posições v. 26, n. 3 (78) p. 103-124 set./dez. 2015
A2	A contribuição das brincadeiras para o aprendizado de Libras por crianças surdas	The Specialist Volume 41 Número 1 Ano 2020
A3	A criança surda “falando” pela brincadeira: infância, corpo e ethos ¹ surdo	DESIDADES. número 26 . ano/año 8 . jan/ene - abr 2020

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

3.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Com o objetivo de investigar como o brincar pode contribuir para o ensino e aprendizagem da Libras na Educação Infantil, delineamos uma abordagem de análise que evidenciasse, com base em Skliar (2017), Quadros (2004), Vygotsky (1989) e contribuições de Strobel (2016), Lacerda (2004) e Gesser (2009) o tratamento ao trabalho com a língua na Educação Infantil, e, nos pressupostos bakhtinianos de linguagem e as vozes que foram mobilizadas para a construção do conteúdo nos textos analisados. De acordo com Bakhtin (2016), é pelo tratamento dado ao conteúdo que compreendemos como o autor descreve o tema.

Na intenção de cumprir com o propósito do nosso estudo, o tratamento de procedimento de análise de nossa pesquisa aconteceu da seguinte forma, a) leitura inicial dos artigos; b) realização de releitura observando aspectos comuns, objetivos, e resultados das pesquisas; c) concretização do corpus para análise, a partir dos conteúdos apontados nos resultados; d) realização de análise qualitativa do *corpus*, focalizando o brincar como recurso metodológico para o ensino e aprendizagem da Libras.

4. CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CRIANÇA SURDA

Nessa seção nos concentraremos no exame dos textos selecionados para nossa investigação, uma vez que nos interessa discutir sobre a importância da ludicidade para o processo de ensino e aprendizagem da criança surda, considerando o brincar como recurso metodológico para o ensino e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil de criança surda.

Sistematizamos nossas análises em três momentos: no primeiro apresentamos a análise do A1, publicado em 2015; no segundo momento trazemos o A2, publicado em 2020 e por fim, o A3, publicado em 2020. Com base nesses direcionamentos, passemos à análise. Consideramos importante destacar que para cada artigo selecionado, destacamos 3 fragmentos para análise, todos retirados da seção de resultados e encontram-se codificados em (A1E01; A1E02; A1E03; A2E01; A2E02...). Dadas essas informações, iniciamos com o texto A1.

A1 (Excerto 01)

Um dia, no momento do Ateliê de brincadeiras, a aluna Talita pegou peças de lego e começou a montar um cenário. Sentada com mais quatro coleguinhas ouvintes, a aluna surda tentou esboçar um sinal em Libras para uma das colegas ouvintes e, sem respostas, iniciou uma brincadeira sozinha: encenava com seus dedos pessoas caminhando pelo cenário escolar que ela criou com o lego. A professora bilíngue, observando a cena, tentou aproximar Talita dos colegas ouvintes, traduzindo a brincadeira. Então Talita sinalizou, dizendo: “brinca você comigo, eles não brincam direito esse tipo de brincadeira, só no parque”. (p. 117)

Analisando a cena relatada, podemos perceber a importância da língua de sinais para o desenvolvimento da criança surda, e que, a brincadeira pode ser um grande elo de interação com o outro, contribuindo assim, para a formação do sujeito, pois, considerando as palavras de Bakhtin (2011), é pela relação de interação com o outro que o ser se constitui na e pela linguagem.

Percebemos, nesse momento de fala explicitado no excerto, que criança surda se isolava das demais, por saber que não era compreendida e que não havia aceitação por partes das outras crianças, pois, quando uma deficiência é notada, as pessoas julgam pelo que não somos capazes de fazer, como vítimas de nossa incapacidade (LARA, 2013). Porém, é perceptível que esse isolamento se encerra no momento em que ela encontra uma companhia para a brincadeira, o que nos faz refletir sobre a importância desse brincar para o desenvolvimento intelectual, social e pessoal dessa aluna, visto que, como menciona Dias

(2013, p.7) “existem diversas razões importantes para destacar o brincar, desde o prazer até a importância do desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança”.

Outro tocante assunto, é referente à formação docente, a necessidade de professores bilíngues na sala de aula para que a Libras se torne presente no ambiente educacional. Podemos compreender, no trecho destacado que se a criança surda entra em um ambiente que não é compreendida, nesse caso, por existir uma barreira linguística, haverá uma grande possibilidade de desmotivação em permanecer naquele local, sobretudo, desmotivação para aprendizagem, em um espaço onde os outros não se aproximam por não compartilhar a mesma língua e a julga incapaz. Compreendemos que nesse aspecto o papel da professora de Talita foi de fundamental importância para o processo de interação e inclusão da aluna no espaço de aprendizagem, visto que, a professora foi brincar com Talita para que ela não ficasse sem a participação, sem a interação e pudesse criar, ampliar seu repertório simbólico e desenvolver as capacidades cognitiva, afetiva e social, inserindo a aluna e tornando a atividade significativa (LACERDA, 2006).

Toda essa descrição da cena envolvendo a criança surda faz com que as autoras defendam salas bilíngues na Educação Infantil, para que haja a inclusão na sua totalidade. Não apenas inserir a criança com surdez na sala de ensino regular, mas sim, dar suporte para o seu total desenvolvimento, intelectual e social, “pensando atividades que possam ser integradoras e significativas para surdos e ouvintes” (LACERDA, 2006, p.183).

Compreendemos, portanto, que as interações sociais interferem na formação da criança, por isso a sala de aula deve ser um local acolhedor, por ser o segundo ambiente social da criança, depois da família, é onde coisas novas são apresentadas, novos relacionamentos são construídos, permitindo novas percepções, como podemos observar no próximo excerto.

A1 (E02)

Outro ponto a ser retomado é o fato de a aluna perceber em quais momentos do brincar é possível relacionar-se com os colegas ouvintes: no parque. E não em qualquer atividade, mas em algumas, no pula-pula, na gangorra e em outras atividades que envolvam mais o corpo. Ainda assim, há necessidade de mediação da professora bilíngue, que se coloca na fronteira entre ser educadora e intérprete de língua de sinais. (p. 118)

O segundo excerto destacado, refere-se à percepção da aluna surda sobre o tipo de brincadeiras que se torna possível a interação com os colegas. Para a aluna, as brincadeiras que se utilizam mais o corpo e os movimentos repetitivos, não necessitam de um diálogo construído por palavras e isso possibilita maior interação com as outras crianças.

Nessa fala fica perceptível a importância do uso da língua de sinais desde a Educação Infantil, pois, ao citar os brinquedos pula-pula e a gangorra, entendemos que a aluna faz a assimilação do objeto a sua função, entendendo que naquele tipo de brincadeira não necessita de diálogo, apenas de movimento e do corpo, considera que nesse momento há interação com os colegas. No entanto, também demonstra a frustração pela falta de acessibilidade linguística (SKLIAR, 2017), considerando que para a brincadeira em sala, fica evidente a necessidade da acessibilidade linguística por meio da professora que se coloca, para esse momento, na condição de intérprete da língua de sinais.

Entendemos que, mesmo diante de situações espontâneas do brincar, faz-se necessário o domínio da língua, e a acessibilidade linguística. E, nesse aspecto, a mediação do professor, a sensibilidade para com o outro é de fundamental importância, como foi importante a sensibilidade da professora de Talita. Para Lacerda (2006, p. 29), “o professor é responsável por mediar e incentivar a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas”, portanto, coautor e orientador do desenvolvimento cognitivo e social do aluno e corresponsável por promover a interação. Vejamos a seguir.

A1(E03)

(...) mostramos uma cena na qual a falta de interlocutores surdos desmotiva o brincar, sendo esta atividade pilar na Educação Infantil. Além disso, mostramos, por meio da apresentação dialógica da aluna surda, que a língua de sinais, quando aprendida desde cedo, exerce as mesmas relações linguísticas de outras línguas para o sujeito: mobiliza o pensamento, promove interações discursivas, coloca o sujeito no universo simbólico (p. 121).

Aqui, a aluna surda é desmotivada a brincar por não ter colegas que a compreendam e pela falta de outros surdos naquele ambiente escolar, tornando impossível a construção de um diálogo na brincadeira. Nesse ponto, percebe-se a importância da Libras na sala de aula e a falta de inclusão da aluna, já que, não é possível a inclusão do surdo se as pessoas não sabem Libras (DOMANOVSKI; MEYER, 2016), compreendendo que não há inclusão sem comunicação.

O fragmento destacado também aponta para a importância da Libras na Educação Infantil fase da escolarização em que a criança tem maior desenvoltura para a aquisição da língua, (VYGOTSKY, 1989). E, pensando no trabalho com a língua, para a criança surda, a Libras é uma língua completa, como qualquer língua humana natural (GESSER, 2009), portanto, “capaz de oferecer ao aluno surdo, todos os recursos de que necessita para o seu

desenvolvimento cognitivo pleno” (NADER, 2011, p. 941), o que fará com que a criança surda construa relações com as outras crianças sem ter que enfrentar barreiras linguísticas.

Podemos pensar que, se as vivências sociais interferem na formação da aluna surda, é necessário dar condições para que essa aluna consiga se relacionar com todos a sua volta, e a presença da língua de sinais em sala de aula, pode ser compreendida como um dos primeiros passos para promover o desenvolvimento pleno desta aluna.

O próximo excerto, retirado do texto codificado de A2, chama nossa atenção para a necessidade de motivação para o trabalho com a brincadeira, como observamos abaixo.

A2 (E01)

Mesmo que a brincadeira tenha uma função pedagógica, ou seja, de ensino, a professora reconhece que é importante as crianças estarem interessadas no momento e que isso proporciona maior atenção, complexidade e continuidade. Além disso, a professora é o agente que potencializa o brincar no sentido de buscar a interação com os alunos, linguisticamente e imaginariamente (do brincar); ela complementa a atividade a cada momento, buscando objetos novos, aumentando a diversidade e os elementos na brincadeira. (p. 12)

Podemos observar, pelo excerto destacado, que ato de brincar deve ser prazeroso, mesmo quando essa brincadeira é direcionada para aprendizagem. Para os autores, a ludicidade, o encantamento da brincadeira não deve ser rompido pela função pedagógica, o que coaduna com a fala de Kishimoto (2001), quando aponta que a função pedagógica precisa ter cuidado para não tirar a função do brincar.

Nesse sentido, entendemos que os autores se preocupam com o planejamento do brincar, sugerindo que o lúdico, enquanto metodologia de ensino deve ser planejada pelo educador para que no ato de brincar a criança seja capaz de se desenvolver individualmente e socialmente, potencializada pela progressão da brincadeira, pela criatividade e pela interação.

Ainda, no mesmo excerto, aparece a figura do professor posto como agente motivador e potencializador da brincadeira, conseqüentemente, podemos compreendê-lo como corresponsável por potencializar o desenvolvimento cognitivo e social do aluno, visto que, como colocado por (FRIEDMANN, 2012), ao planejar as brincadeiras, o professor orienta o aluno a desenvolver habilidades e competências linguísticas, imaginárias, emocionais, dentre outras diversas aprendizagens. E, ainda, promover a participação significativa dos alunos nas atividades, como é apontado no próximo excerto.

A2 (E02)

Ela (a estagiária) busca propiciar a participação do aluno G., que ele tenha contato com a temática da brincadeira e também com a língua – fator relevante, embora o menino tivesse apenas um ano e pouco interagia com os demais alunos. É importante para ele ter esse contato com crianças surdas, até mesmo de idades diferentes da sua (mais velhos) e também adultos, que sejam usuários da língua de sinais e tornem-se modelos, para favorecer o seu desenvolvimento linguístico e social. (p. 13)

No excerto selecionado, percebemos a preocupação em tornar a participação do aluno em uma ação significativa para o sujeito enquanto ser social. A tentativa em colocar o aluno em relação com a temática da brincadeira e com sua língua natural aponta para o compromisso assumido pela estagiária, que desempenha o papel de mediadora da construção social do aluno, assumindo assim, o que Bakhtin (2011) chama de ato responsável.

O fato de se tratar de uma sala multisseriada (que envolve várias séries no mesmo espaço), não foi visto como um empecilho, mas como um enfrentamento necessário e com possibilidades de maior aproveitamento, pois, mesmo a criança sendo muito pequena, a estagiária a colocou nas experiências vivenciadas na sala de aula, na expectativa de que o compartilhamento daquelas vivências proporcionasse ou potencializasse a aquisição da língua e o ajudasse a amenizar as barreiras linguísticas futuras, compreendendo que como sugerido por Santos e Gil (2012) que se tratando de Libras, ambientes linguísticos precisam ser oferecidos para que as crianças considerem as vivências como experiências construtivas de conhecimento.

Compreendemos, juntamente com Góes (2002) e Bakhtin (2011), que essa interação pela brincadeira é de grande relevância para a formação do sujeito e, entendemos que o aluno foi colocado para dialogar com seus pares e estimular a criatividade e a autonomia de forma amorosa e cuidadosa, de forma que pudesse proporcionar uma abertura para o diálogo, para a construção do sujeito.

A2 (E03)

Outra barreira apresentada é a realização da brincadeira somente entre dois sujeitos, em que há um processo mais lento de envolvimento, de estabelecer um complemento entre as ações. A professora aparenta ter uma postura que demonstra depender sua motivação do aluno. Dessa forma, ela busca a interação com ele, mas o aluno demora a responder, até que encontra um objeto da temática para brincar. (p. 15-16)

Analisando a fala destacada para esse momento, entendemos que para que ocorra um processo de interação, faz-se necessário que os sujeitos estejam abertos ao diálogo (BAKHTIN, 2011), mesmo que esse diálogo não ocorra verbalmente, compreendemos ser necessária a disponibilidade para com o outro.

Quando a criança surda é colocada em um ambiente onde ela não consegue se comunicar, torna cada vez mais difícil interagir com os colegas, fato que a professora não compreendeu e esperou que o aluno tivesse motivação em um ambiente sem comunicação. E, a motivação só ocorre quando ele busca um elemento visual para construir uma relação de interação e compreensão do mundo.

Ressaltamos a importância dos recursos visuais e manuseáveis para a aprendizagem do aluno surdo. Ao ver o objeto ou a imagem o educando consegue dar significado a brincadeira, como sugere Oliveira (2003, p. 66), “o brincar provê assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados”. Também compreendemos, nessa fala, a relevância quanto ao estímulo pela brincadeira, pois, apesar de ser considerada uma linguagem infantil, o brincar exige motivação para que sua função ocorra de forma plena.

Nossos próximos excertos foram recortados do texto que se encontram codificados de A3. Inicialmente, apresentaremos o excerto 01 que aponta para a importância do faz-de-conta.

A3 (E01)

O faz-de-conta surgiu como possibilidade de as crianças recriarem a situação cotidiana, trazendo seu olhar e sua forma própria de ação. Com relação ao começo da brincadeira, podemos avaliar que não houve uma combinação anterior entre as crianças sobre o tema, tampouco o papel que cada uma teria na situação imaginária. Já as regras foram sendo construídas ao longo do processo. Uma criança pegou a caixa registradora e sentou-se no chão. Essa ação foi o pontapé para o início da cena lúdica. (p. 33)

Nesse excerto, os autores apontam o ato de brincar, como um espaço em que a criança pode recriar cenas vivenciadas no seu cotidiano, momentos que estão habituados a passar com sua família ou vistas com frequência na comunidade, não repetindo ações do adulto, mas reelaborando-as do seu próprio jeito, como sugere Portilho e Tosatto (2014, p. 742), ao mencionar que a criança “pensa e elabora ideias próprias sobre esse mundo”, ou seja, ela transforma e ressignifica a realidade.

O fato de não haver, antecipadamente, uma combinação para a temática da brincadeira, sugere que o agir espontâneo para desenvolver as competências, as relações, e, as interações dialógicas ocorrem mesmo sem uma organização prévia. compreendemos ser em momentos assim, que o lúdico cumpre com a função e que a relação pedagógica torna-se um efeito da função ímpar do brincar.

Ainda nesse excerto, quando a aluna surda ao ver a máquina registradora, dar início a uma nova brincadeira, chamando a atenção dos colegas, que entendem a ação da aluna surda e começam a dar sentido e continuidade à brincadeira, acrescentando elementos, e dando novas funções aos objetos presentes naquele local, cria-se um espaço de imaginação, da presença do lúdico na função primeira de desenvolver o imaginário e a criatividade, aprendendo a agir na esfera cognitiva (VYGOTSKY, 1989).

Nesse cenário, as crianças surdas conseguem interagir, e contribuir com a brincadeira, mesmo sem uma comunicação comum, as regras vão surgindo, cada aluno vai assumindo ou criando seu papel e sua função na brincadeira. São reflexos da influência da cultura que estão inseridos, por isso, é importante salientar, que o contato da criança, o mais cedo possível com a cultura surda ou surdos fluentes na Libras, fará com que a aquisição da língua seja feita de forma natural e espontânea.

A3 (E02)

A partir das ações, a brincadeira foi se constituindo e as regras e ações foram sendo conduzidas coletivamente. Algumas crianças, um pouco mais desenvolvidas no processo de aquisição de língua, utilizavam sinais em LIBRAS durante a brincadeira. Entretanto, na maior parte do tempo, a comunicação era feita por gestos, gestos caseiros e expressões corporais e faciais. (p. 33-34)

Nesse excerto, a brincadeira é destacada como uma grande aliada no processo de inclusão e interação do aluno surdo. Entendemos, pela fala descrita acima que alguns alunos, ainda, estavam no processo de aquisição da língua, mesmo assim, isso não impediu que a brincadeira se desenvolvesse e um momento lúdico entre as crianças acontecesse. Porém, se observarmos um pouco mais, podemos compreender que essa comunicação por gestos, mencionada no excerto, sugere a necessidade do domínio da língua natural pelo sujeito surdo, o que reflete a importância de se trabalhar a língua natural do surdo (SKLIAR, 2017), desde a Educação Infantil.

Compreendemos que quando o ambiente favorece o uso da língua, há maior chance de comunicação entre os sujeitos envolvidos na situação (GESSER, 2009) e, quando no excerto,

é marcada a participação de crianças com mais desenvoltura na língua, é possível pensar nas possibilidades de interação e aprendizagem proporcionadas pelos colegas que estão no processo mais avançado de aquisição da língua, considerando que a brincadeira pode ajudar para que a comunicação através da Libras aconteça de forma natural e divertida (LACERDA, 2006). E, ainda, possibilitar a criança se distanciar, um pouco, da cultura ouvinte e se aproximar mais da cultura surda, observações que podemos fazer no excerto abaixo.

A3 (E03)

[...] como uma constatação de que as crianças surdas estão inseridas em uma cultura que é também ouvinte, vemos que se utiliza de símbolos que fazem parte do mundo ouvinte, como foi o caso do uso do “celular”. Neste caso, nos aproximamos do que Vigotski disse sobre a brincadeira como tempo-espaco de realização de desejos não realizáveis imediatamente. Na brincadeira, tudo seria possível, mesmo uma criança surda utilizar o celular para ouvir e falar. Isso mostra o quanto as crianças estão atentas ao mundo a sua volta e reelaboram aquilo que observam em seu meio social (p. 34).

Mais uma vez trazemos a temática de que a criança é um reflexo da cultura da qual está inserida. Quando, no excerto, é apontado que a criança surda reproduz as ações do ouvinte ao brincar com o celular, percebemos o que Strobel (2016) chama de distanciamento da cultura surda, falta de pertencimento, falta de ser o sujeito surdo.

Podemos considerar que, o tempo-espaco dessa criança, o desejo de realizar aquilo que não lhe é possível no momento, destoa da sua cultura, do seu mundo, da sua condição de ser surdo e que seus posicionamentos lúdicos em uma sociedade linguística oral (SILVA, 2006), podem ser entendidos como ações excludentes da cultura surda.

A brincadeira, mais uma vez, é colocada como a expressão dos seus anseios, uma expressividade interior, que só pode ser observada no momento em que a criança se sente confiante e segura de suas ações. Ao observar as atitudes dos colegas no momento lúdico, a criança surda começa a entender todo contexto e acrescenta a brincadeira, a seu conhecimento adquirido na comunidade, como muitos não tem (têm) contato direto com outros surdos, suas ações são frutos da comunidade ouvinte.

A partir desse contexto, percebe-se que a brincadeira é fundamental na Educação Infantil, e que no ato do brincar, a criança cria relações entre os colegas e traz experiências vividas para esse momento. Mas, para que a brincadeira se desenvolva é necessário que haja comunicação e a construção dialógica aconteça.

A brincadeira entra na discussão como a linguagem infantil, a quebra de barreiras entre as diferenças. No ato de brincar várias formas de comunicação surgem, mas quando se tem uma necessidade de diálogo entre os envolvidos, as diferenças linguísticas atrapalham, e a brincadeira não consegue prosseguir como o planejado. Ocorre um conflito na relação com o outro, e o que deveria aproximar as crianças, pode acabar causando um distanciamento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do interesse em contribuir com a discussão sobre a Libras na Educação Infantil, nesse trabalho tivemos como objetivo investigar a importância do brincar como recurso para o ensino e aprendizagem da criança surda na Educação Infantil, focalizando como o brincar pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da língua.

Para dar conta dessa pesquisa, implicou em considerar um diálogo com teóricos da linguagem, a exemplo de Vygotsky (1989) e Bakhtin (2011) e estudiosos e linguistas da área de Libras como Skliar (2017), Gesser (2009), Quadros e Karnopp (2004), e contribuições de Kishimoto (1994), sobre o brincar. Com base nas leituras efetivadas realizamos a análise da contribuição do brincar como recurso metodológico para o ensino e aprendizagem da Libras na Educação Infantil.

Nossa análise mostra que a brincadeira pode ser considerada como recurso metodológico relevante para a aprendizagem da Libras por crianças surdas, considerando que ao brincar a criança utiliza várias formas de expressão e compreensão da linguagem, o que possibilita uma ampliação das competências da criança no processo de aquisição e desenvolvimento da língua.

A análise aponta ainda que o brincar se constitui um recurso importante na relação com o outro na Educação Infantil, visto que, proporciona momentos de interação de forma lúdica e natural, o que é compreendido por Bakhtin (2011) e Vygotsky (1989) como essencial para o desenvolvimento da língua(gem) por qualquer ser humano, visto que o sujeito se constitui na e pela interação.

Com isso, compreendemos que a brincadeira é uma grande aliada para o processo de inclusão do aluno surdo e para a aprendizagem da língua, e que a Educação Infantil, como primeiro contato da educação escolar, precisa promover momentos lúdicos para o total desenvolvimento desses alunos surdos.

Assim, esperamos que a experiência aqui reportada e a leitura que realizamos neste trabalho provoquem a resposta de outros pesquisadores/estudiosos, no sentido de que eles

possam explorar outras vivências, outros sujeitos e outras experiências de sala de aula, para que, desse modo, possamos mobilizar mais pesquisadores e professores para contribuições sobre o ensino de Libras na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 1.ed.São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 336- 357

BAKHTIN, **O autor e a personagem na atividade estética.** In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.3–192.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de Dezembro de 1988.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Vol. 1 e Vol. 2, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

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

BESSA, J. C. R. **Dialogismo e construção da voz autoral na escrita do texto científico de jovens pesquisadores.** 2016, 385 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.

DIAS Elaine. **A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil** Revista Educação e Linguagem – Vol. 7, n ° 1 (2013) Disponível: <https://silo.tips/download/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-na-educacao-infantil>. Acesso em 21 de dezembro de 2020.

DIAS, Rosangela Hane. **Linguagem, interação e socialização:** contribuições de Mead e Bakhtin. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

DOMANOVSKI, Marilene; MEYER, Vassão Adriane. **A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR DO SURDO.** Caderno PDE, Vol.1 - Paraná, 2016.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão**. 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2012.

GESSER, Audrei. **Libras?: que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **O brincar de crianças surdas: examinando a linguagem no jogo imaginário**. Tese de Mestrado em Educação. UNIMEP. São Paulo, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LABATUT PORTILHO, Evelise Maria; TOSATTO, Carla Cristina. A criança e o brincar como experiência de cultura. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v. 14, n. 43, p. 737-758, jul. 2014. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1927>. Acesso em: 27 dez. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.043.DS05>.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cades*, v. 26, n. 69, maio/ago., Campinas, 2006.

LARA, L. F. A gestão de pessoas e o desafio da inclusão das pessoas com deficiência: uma visão antropológica da deficiência. *Revista Capital Científico - Eletrônica*, v. 11, n. 3, p. 121-142, 2013.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. **Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 103-124, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000300103&lng=pt&nrm=iso. acessos em 21 dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507805>.

PINTO, Milena Maria; SANTOS, Lara Ferreira dos. **A contribuição das brincadeiras para o aprendizado de Libras por crianças surdas**. *The Specialist*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 2-18, 2020. DOI:<https://doi.org/10.23925/2318-7115.2020v41i1a3>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42412>. Acesso em 21 de dez. 2020.

MIOTELLO, V. **Bakhtin e o lugar da linguagem na psicologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 95p.

OLIVEIRA, J. A; SILVA, N. K.O; BESSA, J.C.R. Entre dizeres e pensares de Freire e Bakhtin: uma análise da constituição dialógica do dizer do aluno na produção textual. *Revista Tabuleiro de Letras*, v. 14, n. 01, p. 123-138, jan./jun. 2020.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Jogos de papéis – um olhar para as brincadeiras infantis**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2003.

QUADROS, Ronice; KARNOPP, Lodenir. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália. **Surdez e Bilinguismo**. 1ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v. 1, p. 26-36.

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

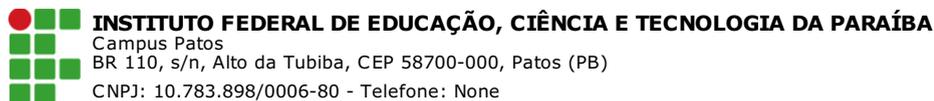
SILVA, Daniele Nunes Henrique. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate?. *Cad. CEDES, Campinas*, v. 26, n. 69, p. 121-139, Aug. 2006. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200002&lng=en&nrm=iso. access on 27 Dec. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200002>.

SKLIAR, C. **A SURDEZ: um olhar sobre as diferenças**. 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SKLIAR, C. **As diferenças e as pessoas surdas**. *Revista Forum*, N. 35, jan-jun, 2017.

TORRES, Maria Carmen Euler. A criança surda “falando” pela brincadeira: infância, corpo e ethos¹ surdo. **Desidades**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 25-38, abr. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822020000100003&lng=pt&nrm=iso. acessos em 27 dez. 2020.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



Documento Digitalizado Restrito

TCC versão final

Assunto: TCC versão final
Assinado por: Gerlandia Silva
Tipo do Documento: Dissertação
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Restrito
Hipótese Legal: Direito Autoral (Art. 24, III, da Lei no 9.610/1998)
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- Gerlandia Leonidas Batista Silva, ALUNO (201916320074) DE ESPECIALIZAÇÃO EM LIBRAS - CAMPUS PATOS, em 13/05/2021 20:14:49.

Este documento foi armazenado no SUAP em 21/05/2021. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifpb.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 233820

Código de Autenticação: ae9c4770ef

