



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA



Charlene de Lima Alexandre da Silva

A Narrativa sinalizada da criança surda:
aspectos multimodais na interação em sala do AEE

Orientadora: Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

João Pessoa,
2024

CHARLENE DE LIMA ALEXANDRE DA SILVA

A Narrativa sinalizada da criança surda:
aspectos multimodais na interação em sala do AEE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Linguística da Universidade Federal da Paraíba
como requisito para a obtenção do título de
Mestra em Linguística.
Orientadora: Professora Dra. Marianne Carvalho
Bezerra Cavalcante

João Pessoa
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586n Silva, Charlene de Lima Alexandre da.

A narrativa sinalizada da criança surda : aspectos multimodais na interação em sala do AEE / Charlene de Lima Alexandre da Silva. - João Pessoa, 2024.
119 f. : il.

Orientação: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante. Dissertação
(Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação infantil - Criança surda. 2. Narrativas infantis. 3. Libras. 4. Gestos - Narrativas sinalizadas. 5. Multimodalidade. I. Cavalcante, Marianne Carvalho Bezerra. II. Título.

UFPB/BC

CDU 373.2-053.4-056.263(043)

Agradecimentos

Agradecer significa ter o coração grato pela bem aventurança concebida por todos que passaram na minha vida e me trouxeram até aqui, a todos (as), meus mais sinceros votos de gratitude!

Agradeço em especial a minha querida orientadora, Marianne Cavalcante, por seus ensinamentos trocas e risadas, deixando a vida acadêmica mais leve;

Agradeço principalmente a minha família, pessoas pelas quais dedico minha vida;

Agradeço aos amigos que deixaram esmorecer e aos que conseguiram me tirar de casa para respirar.

Agradeço ao ar que respiro, elemento mais importante que me proporciona estar aqui hoje;

Agradeço a emoção que estou sentindo e as lágrimas que caem na escrita desses agradecimentos, dias duros, dias leves, dias com vários sentimentos que a vida acadêmica traz;

Agradeço em especial a minha querida mãe Marlene e ao meu querido pai Antônio.

Por fim, agradeço à Universidade, às políticas públicas, ao comitê de ética e à CAPES.

“Apesar dos efeitos colaterais, o amor ainda é o melhor remédio.”
Miró de Muribeca (2018)

A Narrativa sinalizada da criança surda:
aspectos multimodais na interação em sala do AEE

RESUMO: Neste trabalho, discutimos acerca das narrativas infantis produzidas por crianças surdas, com as contribuições da professora de Sala de Recursos Multifuncional. Nosso objetivo geral foi analisar a elaboração de narrativas sinalizadas e a interação de uma criança surda na Educação Infantil V com a professora do AEE e sua importância nessa construção numa escola municipal do Jaboatão dos Guararapes-PE. Como objetivos específicos propomos observar os recursos que a criança surda utiliza para participar da narrativa; descrever como se dá o entrelaçamento da tríade: criança surda e professora do AEE ; explorar elementos linguísticos que são produzidos entre a criança surda; demonstrar como o professor do AEE se planeja para utilizar recursos e estratégias de mediação para utilização da narrativa. Na coleta de dados utilizamos a filmagem da narrativa dentro da sala de atendimento Educacional Especializado (SRM) com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como instrumento para o alcance dos nossos objetivos, a professora que ministra aula na Língua Brasileira de Sinais (Libras) no horário do atendimento da criança surda faz um trabalho focado no desfralde. Para fundamentar o nosso trabalho, tomamos como referência as pesquisas de: Cavalcante (1994, 2009); Ávila-Nóbrega (2017); Quadros (2008); McNeill (1992, 1994, 2002); Kendon (1982); Quadros (2007, 2008); Skliar (1999, 1997); Lillo-Martin (2007), Volterra (2006), Sisto (2012), Busatto (2012), dentre outros que se preocuparam em apresentar para a nossa sociedade uma nova forma de enxergar a educação do surdo, a Libras, os gestos, as narrativas e os elementos linguísticos presentes, assim os autores em suas especificidades comungam de um leque de ideias viabilizando estudos voltados para uma discussão ampla acerca do nosso tema. Os nossos dados foram filmados com uma criança surda de 5 (cinco) anos, na sala do AEE, são compostos por 3 sessões de encontros com uma criança, a pesquisadora, a docente do AEE e o pai da criança como responsável pela filmagem com duração de 4 (quatro) minutos e 9 (nove) segundos. Postulamos que a criança numa interação com a professora apresenta interações que se entrelaçam no olhar direcionado, sinal de apontar com componentes linguísticos presentes na Libras como os sinais icônicos e os dêiticos, bastante presentes.

Palavras-chaves: Narrativas infantis; Criança surda; Libras, Gestos; Multimodalidade.

A Narrativa sinalizada da criança surda:
aspectos multimodais na interação em sala do AEE

ABSTRACT: In this work, we discuss children's narratives produced by deaf children, with contributions from the Multifunctional Resource Room teacher. Our general objective was to analyze the elaboration of signed narratives and the interaction of a deaf child in Early Childhood Education V with the AEE teacher and its importance in this construction in a municipal school in Jaboatão dos Guararapes-PE. As specific objectives we propose to observe the resources that the deaf child uses to participate in the narrative; describe how the dyad intertwines: deaf child and AEE teacher; explore linguistic elements that are produced among deaf children; demonstrate how the AEE teacher plans to use resources and mediation strategies to use the narrative. In data collection, we used filming of the narrative inside the Specialized Educational Service room (SRM) with the Specialized Educational Service (AEE) teacher. As an instrument to achieve our objectives, the teacher who teaches classes in Brazilian Sign Language (Libras) during the deaf child's service hours does work focused on potty training. To support our work, we took as a reference the research of: Cavalcante (1994, 2009); Ávila-Nóbrega (2017); Quadros (2008); McNeill (1992, 1994, 2002); Kendon (1982); Quadros (2007, 2008); Skliar (1999, 1997); Lillo-Martin (2007), Volterra (2006), Sisto (2012), Busatto (2012), among others who were concerned with presenting to our society a new way of seeing deaf education, Libras, gestures, narratives and the linguistic elements present, so the authors in their specificities share a range of ideas, enabling studies aimed at a broad discussion about our topic. Our data were filmed with a 5 (five) year old deaf child, in the AEE room, consisting of 3 meeting sessions with a child, the researcher, the AEE teacher and the child's father as responsible for the filming lasting of 4 (four) minutes and 9 (nine) seconds. We postulate that the child in an interaction with the teacher presents interactions that are intertwined in the directed gaze, pointing sign with linguistic components present in Libras such as iconic signs and deictic signs, which are very present.

Keywords: Narratives; Deaf child; Libras, Gestures; Multimodality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Disposição dos participantes	50
Figura 02: Ferramentas presentes no <i>ELAN</i>	59
Figura 03: Capa da obra	59
Figura 04: ei, psiu, presta atenção	
Figura 05: psiu, aqui, atenção	74
Figura 06: Sinal de gestos	75
Figura 07: Registro de sinal icônico	77
Figura 08: Sinal dêitico de apontar	78
Figura 09: O olhar da criança surda na narrativa	79
Figura 10: parte da narrativa, professora correndo com os estudantes para o banheiro	80
Figura 11: O olhar da professora	81
Figura 12: <i>ELAN</i> - Sinal Icônico	82
Figura 13: <i>ELAN</i> - Produção de sinal	83
Figura 14: <i>ELAN</i> - Sinais de interação	86
Figura 15: <i>ELAN</i> Participantes	87
Figura 16: <i>ELAN</i> Datilologia Libras	88
Figura 17: <i>ELAN</i> - Sinais e produção vocal da criança surda	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: O ato de narrar o recomendável e o não	36
Quadro 02: Elementos que enriquecem a narrativa e o que deve se observar com cautela	37
Quadro 03: Continuum de Kendon.....	41
Quadro 04: Dimensões gestuais de MCNeil.....	42
Quadro 05: Observação de entrelaços.....	57
Quadro 06: Ilustrações do livro “A TURMA DOS FRALDINHAS”.....	60
Quadro 07: Interações em cena.....	63
Quadro 08: Interações na Libras.....	91

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DOU - Diário Oficial da União

ELAN - Eudico Linguistic Annotator

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IN - Instrução Normativa

LAFE - Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita

Libras - Língua Brasileira de Sinais

PDIE - Plano de Desenvolvimento Individual do (a) Estudante

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SRM - Sala de Recursos Multifuncional

TCLE - Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	12
1.1 Estado da Arte	16
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1.1 A Linguística e suas contribuições para a Língua de Sinais	26
2.1.2 A escolarização de Surdos	28
2.1.3 O letramento da Criança Surda no contexto do currículo bilíngue	29
2.1.4 A importância do Professor do Atendimento Educacional Especializado	31
2.1.5 A BNCC, a Educação Infantil e a criança surda	33
3 Narrativas Infantis	35
3.1.1 Os Gestos, as Narrativas Infantis e a criança surda	40
3.1.2 A Libras, a datilologia, a escrita e suas especificidades	40
3.1.3 Os gestos e suas variáveis no cotidiano	44
3.1.4 As narrativas como objeto de estudo	45
4. METODOLOGIA	47
4.1.1 Participantes	47
4.1.2 Descrição mais aprofundada da criança surda	49
4.1.3 Caracterização do Município do Jaboatão dos Guararapes	50
4.1.4 Comitê de Ética	50

4.1.5 Gravação da narrativa	52
4.1.6 Coleta de dados	55
4.1.7 Transcrição dos dados	57
4.1.8 Anotação dos dados observados na criança	58
4.1.9 Transcrição da narrativa	59
4.1.10 O livro de histórias	60
5 Análise de dados	63
5.1.1 Sinal Icônico	77
5.1.2 O sinal dêitico	77
5.1.3 Sinal Icônico da narrativa- Relato	82
5.1.4 Produção de sinais entrelaços	83
5.1.5 Cena interativa dêitica- relação com a turma, personagens participantes	86
5.1.6 O <i>ELAN</i> e sua a possibilidade de observação de interação entre as duas participantes	88
5.1.7 Cenas de interação com a Libras	89
5.1.8 Sinal e Produção Vocal	90
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
7. REFERÊNCIAS	100
8. ANEXOS	104
9. APÊNDICES	113

INTRODUÇÃO

Nossa sociedade é composta por pessoas de diferentes idades, e pertencentes às diversas manifestações culturais principalmente pela diversidade que compõe nosso país. As características, subjetividades, especificidades e tantas outras questões são abordadas nas áreas sociais, econômicas e políticas, sendo extremamente abrangentes, complexas e que apresentam diversas nuances.

Nesta multiplicidade de culturas está a criança surda, que faz parte do universo de bilhões de pessoas existentes no mundo. Ao que se refere ao infante surdo, muitas são as possibilidades de manifestações em que eles se apresentam. Dessa forma, além da deficiência, está o direito linguístico promulgado pela lei da Língua Brasileira de Sinais que reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda.

Assim, essas crianças estão nos mais diversos setores da sociedade, sobretudo no seio familiar e posteriormente nas escolas. Com hábitos e ideias, eles manifestam seus pensamentos e precisam de meios hábeis que conduzam a uma educação de qualidade, equitativa e bilíngue, mesmo que seja numa perspectiva inclusiva, condição que mais se apresenta no Brasil, assim, a educação da pessoa surda se torna um desafio às unidades escolares se o foco for os direitos linguísticos em questão.

Quando se caracteriza a criança surda pelo rótulo de uma pessoa com deficiência sem dar as condições necessárias para as questões da língua, já na educação infantil se comete a privação de direitos existentes para este estudante. Dentre eles, estão: poder se expressar em sua língua, poder se relacionar com seus colegas e sentir-se um ser capaz sem padrões estabelecidos por ouvintes.

A “voz”¹ dos surdos são mãos e olhos que se entrelaçam numa função importante de expressão e de querer se comunicar. Quando há o reconhecimento que a Libras é um espaço de fato e de direito numa escola, permite-se que o silêncio seja quebrado e que a interação aconteça. Numa crescente ideia de permitir o acesso e a quebra de barreiras comunicacionais, atitudinais, entre outras, que permeiam a vida do surdo até os dias atuais.

¹ adotamos aqui o termo “voz” de acordo com Sacks (1998), como a experiência visual para uma experiência auditiva correlata, baseada em vivências e associação, em outras palavras, como o surdo enxerga o mundo e se expressa, para os que não ouviram, conceber uma voz que se ouve, uma apreciação rica de um modo inteiramente visual.

A visibilidade da comunidade surda na sociedade continua sendo subestimada e necessita de uma discussão mais profunda para realmente promover a construção de identidades sólidas e cidadãos críticos. É fundamental dar voz e vez a um maior número de pessoas que enfrentam constantemente diversos tipos de preconceito em uma sociedade que muitas vezes as percebe como incapazes, adotando uma mentalidade capacitista ou submetendo-as a estereótipos injustos no dia a dia. A busca por inclusão social, apoio e reconhecimento de direitos ainda é uma luta constante para muitos na comunidade surda, tanto em termos linguísticos quanto culturais. Muitos desses direitos ainda em discussão, lamentavelmente, não são respeitados por todos.

As políticas públicas voltadas aos surdos vêm sendo bastante divulgadas no Brasil, não só pelo aspecto clínico, mas também em áreas acadêmicas, de assistência social, de direitos humanos e outros. Este indivíduo se apresenta como uma pessoa linguisticamente diferente, pois não se percebe o sujeito apenas pela sua deficiência, mas sim pela língua, no caso dos surdos, a Libras, que é discutida dentro dos lares e nas escolas. A maioria das crianças ainda chega na condição de ouvinte, sem o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, o que se torna uma barreira na comunicação com outras pessoas.

Garantir espaço de manifestação dos surdos no contexto educacional inclusivo é um dos maiores desafios dentro da escola. Uma das causas se dá pela falta de conhecimento dos docentes por não dominarem a Libras. Além disso, há poucos profissionais intérpretes de Libras, o que pode originar uma outra barreira importante para as crianças surdas.

Com relação às narrativas, é necessário discutir sobre o papel importante do professor regente de sala de aula e sua responsabilidade em aprender a Libras e trabalhar as narrativas desde a educação infantil. É nessa etapa que a criança surda terá seus primeiros contatos com a língua e sabe-se que as narrativas têm um papel essencial no letramento dessas crianças, além de aguçar a imaginação e contribuir na construção do cidadão.

Os gestos são comumente usados tanto pela criança surda quanto pela criança ouvinte. Quando pequena, a pessoa surda pode não saber o sinal para determinado objeto ou verbo, mas com sua ação e movimento, apontando ou olhando pode, sim, estabelecer uma relação de

comunicação e interação entre gestos e sinais que irão se apresentar ao longo da vida.

Os sinais, diferentes dos gestos, foram organizados a partir de vários estudos ao longo dos anos. Eles tem gramática própria e não podem ser confundidos com os gestos, embora, em alguns momentos eles se entrelassem na comunicação entre surdos e ouvintes, ou surdos e surdos. Os gestos e signos linguísticos podem não ser convencionais, porém, em alguns momentos esta relação acontecerá.

Nesta obra, abordamos os aspectos acima discutidos no contexto do município do Jaboatão dos Guararapes, tomando como amostra uma escola que atua numa perspectiva inclusiva, no turno da tarde, atendida na Sala de Recursos Multifuncional. O interesse pelo tema surgiu a partir de estudos observados na Secretaria de Educação do Município, tendo em vista ser um tema desafiador, pois apesar da existência de leis, decretos, políticas públicas e propostas educacionais, muitos estudantes surdos concluem o Ensino Fundamental sem o nível adequado de letramento ou sem uma língua identitária, de fato. Além da necessidade regional local e do déficit de pesquisas sobre o tema, o meu trabalho busca preencher uma lacuna linguística na Academia, abrindo portas para novos projetos.

Desse modo, o objetivo desta dissertação é analisar a construção de narrativas sinalizadas e a interação de uma criança surda na Educação Infantil V com a professora do AEE e sua importância nessa construção numa escola municipal do Jaboatão dos Guararapes-PE. Como objetivos específicos: observar os recursos que a criança surda utiliza para participar da narrativa; descrever como se dá o entrelaçamento da tríade: criança surda e professora do AEE ; explorar elementos linguísticos produzidos entre a criança surda e demonstrar como professor do AEE se planeja para utilizar recursos e estratégias de mediação para utilização da narrativa. Pretendemos, ainda, esclarecer algumas questões referentes aos surdos e o letramento discente, desse modo, apresentamos a importância da linguística para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a escolarização do surdo e sua realidade no município do Jaboatão dos Guararapes, tomando como base uma escola, na qual discutiremos a importância das narrativas, diferenças entre Libras e gestos e seus desafios para o letramento.

Ao refletirmos acerca do termo “escola inclusiva” e letramento do aluno surdo nas escolas municipais da cidade de Jaboatão dos Guararapes no ano de 2019, percebemos, em nossa realidade, estudantes que saem da Educação Infantil e adentram ao Ensino Fundamental, sem o mínimo de conhecimento das Libras ou de letramento exigido para que se aproprie satisfatoriamente. Entendemos que essa continuidade se dá no Ensino Fundamental, principalmente no ciclo de alfabetização, no entanto, alguns alunos não

receberam nem a introdução dos sinais presentes na Libras.

Quando nos referimos ao nível mínimo, estamos nos reportando a regras mínimas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre leitura ou interpretação básica para o alcance de determinados objetivos. No entanto, até mesmo a BNCC permite dúvidas em questões específicas quando se trata de uma língua utilizada por minorias, como também a problemática dos docentes não dominarem a Libras ou as questões em que o surdo está inserido como “inclusivo”.

Para esta pesquisa estamos ancorados em alguns estudiosos da área como: Cavalcante (1994, 2009); Ávila-Nóbrega (2017); Quadros (2008); McNeill (1992, 1994, 2002); Kendon (1982); Quadros (2007, 2008); Skliar (1999, 1997); Lillo-Martin (2007), Volterra (2006), Sisto (2012), Busatto (2012), dentre outros que se preocuparam em apresentar para a nossa sociedade uma nova forma de enxergar a educação do surdo, os gestos e as narrativas viabilizando estudos voltados para uma discussão ampla acerca do tema.

Nessa perspectiva, o primeiro capítulo, que tem por título Estado da Arte, discorre sobre materiais expressivos encontrados em teses e dissertações que trazem um aprofundamento sobre as narrativas infantis para crianças surdas com uso de descritores foco na busca de obras que contextualizam e ancoram nossa pesquisa.

Na sequência, apresentamos alguns descritores, como: narrativas infantis e narrativas infantis em Libras e gestos. Esses descritores foram organizados em uma tabela. Logo após, trazemos discussões acerca dos encontros e textos sintetizando também sobre a abordagem de cada uma das teses e dissertações. Buscamos assim, relacionar os elementos que dão base e sustentação às narrativas na escola regular e sua importância para a aprendizagem da Língua Portuguesa, bem como discorremos sobre as contribuições imbricadas no letramento e entrelaçamento multimodais.

No segundo capítulo, intitulado Fundamentação Teórica, apresentamos os teóricos que envolveram nossos estudos, descrevendo os tópicos relevantes da pesquisa, como: a linguística e suas contribuições para a Língua de Sinais Brasileira, a escolarização de surdos, o letramento da criança surda no contexto do currículo bilíngue, a importância do professor do Atendimento Educacional Especializado para os estudantes surdos atendidos na sala de A.E.E. no turno oposto às aulas regulares, e o que traz a BNCC para os surdos e discussões sobre os gestos e a Libras.

No terceiro capítulo, tratamos acerca das análises e discussões apoiadas nos dados obtidos por meio da pesquisa realizada. Apresentamos os dados coletados por meio dos

instrumentos que utilizamos, construindo a análise desses dados à luz do referencial teórico, fazendo uma reflexão com os estudos apresentados na pesquisa e o uso do *ELAN* que nos deu uma ampla visão das análises observadas, um momento muito gratificante.

Os resultados da presente pesquisa serão apontados futuramente, com a aprovação em banca de qualificação, para que se dê a continuidade da pesquisa e assim, a apresentaremos conforme as pontuações e observações. Buscamos contribuir com o debate sobre as narrativas, a contação e multimodalidade voltados para o viés da comunidade surda. É importante que haja um olhar para o letramento da pessoa surda e sua relevância, estimulando e promovendo a criação de políticas públicas. Desejamos uma escola comprometida e com um olhar diferenciado às questões linguísticas de surdos, que busque uma possível mudança na sociedade no que tange aos modelos existentes que permeiam mais a exclusão do que a inclusão.

Como relevância para esta pesquisa apontamos a necessidade de se investigar como o professor de AEE dentro da sala de recursos lida com o desenvolvimento da língua para o surdo e quais as estratégias que ele desenvolve em sala para resguardar o direito da aprendizagem ao aluno surdo, através das narrativas.

A tarefa de contagem e recontagem de uma narrativa é uma ferramenta para o estímulo da memória, por meio da linguagem, pois as informações fonológicas, visuais e espaciais são importantes para o processo narrativo.

As histórias são compostas por diversos elementos que interferem na constituição da linguagem, inclusive, a memória de trabalho, sendo necessária a memorização de elementos presentes na história para poder interpretá-la de maneira adequada. Além disso, através da narrativa é possível expandir o desempenho linguístico e fazer a internalização do conteúdo abstrato.

Dessa maneira, a intervenção proposta com as crianças surdas sugere que a estimulação por meio da linguagem no contexto da contagem e recontagem das histórias infantis, obtenha influência no armazenamento de informações e no desenvolvimento da linguagem e estimule os estudantes a terem o contato com sua língua. Entendemos que as narrativas são importantes para o desenvolvimento, das crianças tanto típicas, quanto surdas. Assim, diante do exposto acima, esta pesquisa abordou questões relativas às narrativas para estudantes surdos da Educação Infantil no município do Jaboatão dos Guararapes, que fica

localizado no Estado de Pernambuco, trazendo contribuições e reflexões acerca do reconto em Libras.

O que motiva pesquisar o objeto de estudo aqui apresentado “narrativas para criança surda na educação infantil” se dá pela escassez de trabalhos sobre a temática. Além disso, as reflexões, enfrentamentos e discussões no trabalho desenvolvido como coordenadora de educação de surdos do município acima citado, tem me despertado para esse tema. Os estudantes surdos são os principais sujeitos atingidos pela proposta de educação e as narrativas são ferramentas utilizadas para a compreensão da criança surda.

Pretende-se com pesquisas como essa colaborar para mudanças que sejam significativas por parte dos que são responsáveis pelo AEE, pela sala de aula regente, pelo gerenciamento da escola e por aqueles que, direta ou indiretamente interessam-se pela temática, oportunizando a todos, uma melhor compreensão das necessidades dos alunos surdos a partir de suas próprias vivências.

1.1 ESTADO DA ARTE

Nesta seção, faremos uma breve explanação dos materiais mais expressivos encontrados para este trabalho em relação à temática. Encontramos vários artigos que discutiam as narrativas infantis para crianças surdas. No entanto, alguns dos descritores versavam sobre aspectos das Libras ou da formação do Tradutor e Intérprete de Libras. Dessa forma, após o levantamento das fontes, decidimos julgar apenas sobre aqueles que abordam o escopo das narrativas com o viés para a educação e linguística.

Os produtos aqui reunidos foram selecionados a partir da busca pelos descritores ou palavras-chave a seguir: “Narrativas infantis” “Narrativas infantis em Libras” e “Gestualidade e narrativas” em ferramentas de busca especializada, como *Google Scholar*, *Plataforma SciELO* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para visualizarmos melhor os resultados dessa busca, elencamos os trabalhos por ano, do mais antigo ao mais recente, e dispusemos as informações básicas deles nos últimos 5 (cinco) anos de 2019 a 2023.

- Sobre gestos e Libras exploramos trabalhos como os números representados comprovados adiante:

Fonte CAPES foram identificados: 0 (zero) resultado referente a teses e dissertações.

Fonte Plataforma *SciELO* encontrou 0 (zero) publicação.

Google Scholar foram encontrados: 13 (treze) resultados.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi observada: 3 (três) escritas.

➤ Acerca matriz gesto-fala, encontramos conforme números abaixo:

Fonte CAPES foi identificado: 6 (seis) periódicos.

Fonte Plataforma *SciELO* foi encontrado: 0 (zero) registro.

Google Scholar foram encontrados: 142 (cento e quarenta e dois).

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi encontrada: 1 (um) registro de escrita.

➤ No que concerne Relação gesto- fala e Libras, observar as fontes a seguir:

Fonte CAPES foram identificados: 1 (um) registro.

Fonte Plataforma *SciELO* foi encontrada: 0 (zero) registro.

Google Scholar foram encontrados: 11.700 (onze mil e setecentos) registros.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi observada: 06 (seis) registros.

➤ Em relação a “Contação de histórias em Libras”

Fonte CAPES foram identificados: 07 (sete) registros.

Fonte Plataforma *SciELO* foi encontrada: 0 (zero) registro.

Google Scholar foram encontrados: 10.900 (dez mil e novecentos) registros.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi observada: 10 (dez) registros.

Observação: As pesquisas foram refeitas em 30/11/2023.

Abaixo destacamos quadros com alguns levantamentos de fontes, posteriormente explanações sobre algumas dissertações e teses para o Estado da Arte:

Descritores “Gestos e Libras”

Autores	Título	Natureza	Ano de publicação
ALVES, Sirlara Donato Assuncao Wandenkolk.	Elsa surda em uma aventura da linguagem: a trajetória linguística de uma criança surda em processo de aquisição tardia da Libras.	Dissertação de Mestrado	2019
MEDEIROS, Davi Vieira.	Icônico ou arbitrário? Motivado ou imotivado? o signo linguístico na Língua Brasileira De Sinais.	Dissertação De Mestrado	2019
SOUZA, Thamires Oliveira de.	A natureza gramatical da Libras adquirida por surdos e ouvintes: sinal, classificador, ação construída e gesto.	Dissertação De Mestrado	2020

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A dissertação de Mestrado “Elsa surda em uma aventura da linguagem: a trajetória linguística de uma criança surda em processo de aquisição tardia da Libras”, de ALVES (2019), disserta sobre a importância das crianças surdas serem inseridas em situações de interações sociais e o acesso a aquisição da linguagem. É essencial que se desenvolvam adequadamente, ainda que seja uma aquisição tardia. Além disso, a autora pesquisadora da zona da mata mineira aborda questões relativas à apropriação da criança surda da língua de sinais, bem como a linguagem oral, assim como gestos e linguagem caseira enquanto estratégias comunicativas.

Em “Icônico ou arbitrário? Motivado ou imotivado? O Signo Linguístico Na Língua Brasileira De Sinais” de Medeiros, dissertação de mestrado (2019), apresenta visões de Saussure (2006 [1916]), o signo linguístico é essencialmente arbitrário: não há nenhuma relação de motivação entre o significante de um signo e o significado que ele veicula e

discute sobre a natureza arbitrária do signo linguístico, especialmente em relação às línguas de sinais, como a Libras. O ponto central é que, enquanto muitas línguas orais têm uma relação arbitrária entre o significante (a forma da palavra) e o significado (o conceito que ela representa), as línguas de sinais, devido à sua modalidade gesto-visual, podem apresentar uma relação mais motivada entre forma e significado. Em sua revisão da literatura, incluindo trabalhos de Strobel e Fernandes (1998) e Quadros e Karnopp (2004), que defendem a ideia de que as línguas de sinais são essencialmente arbitrárias, sua pesquisa identificou e categorizou motivações em diferentes tipos, como na gestualidade, expressão não manual e movimento, presentes nos sinais do dicionário de Libras de Capovilla et al. (2017). É importante perceber que a imotivação e os conceitos de iconicidade e motivação são discutidos como relacionados, mas não como sinônimos. A conclusão é que os sinais da Libras são altamente motivados, frequentemente apresentando mais de uma motivação. Esse entendimento sugere que a relação entre forma e significado nas línguas de sinais pode ser mais complexa e motivada do que na visão tradicional do signo linguístico como essencialmente arbitrário.

Na pesquisa “A natureza gramatical da Libras adquirida por surdos e ouvintes: sinal, classificador, ação construída e gesto” de Souza (2020) em sua dissertação de mestrado aponta um estudo relacionado à aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras). O texto menciona a investigação de ações construídas e sinais que se diferem, destacando que as ações construídas não são elementos gramaticais da Libras, pertencendo à língua sinalizada, mas não à língua de sinais. Além disso, o texto menciona diferentes grupos de indivíduos envolvidos no estudo: surdos com aquisição pós-infância, ouvintes bilíngues e ouvintes que não são falantes de Libras.

O trabalho proposto é descrito como experimental e transversal, e a coleta de dados foi realizada por meio de estímulos de vídeos com linguagem não verbal. Os sujeitos-informantes incluem surdos, ouvintes bilíngues e ouvintes não falantes de Libras. Os dados foram coletados a partir de um corpus constituído de amostras de fala em Libras, gravadas em vídeo. Para tratar e anotar os dados, foi utilizado o aplicativo Eudico Linguistic Annotator (*ELAN*).

Nestas observações para o Estado da Arte os descritores aparecem em outras pesquisas como observados nos quadros abaixo. Dessa forma, foi preciso reorganizar para que os elementos fossem utilizados e não se repetissem nos quadros, ou seja, há pesquisas que aparecem com os mesmos descritores mais de uma vez.

Descritor “Matriz gesto-fala”

Autores	Título	Natureza	Ano de publicação
SILVA, Fabricio Alexandre da.	A matriz gesto-fala em recontos de histórias por crianças em aquisição: perspectiva narrativa em foco.	Tese de Doutorado	2022
SILVA, Eriglauber Edivirgens Oliveira Da.	Matriz gesto-fala em sala de aula: um olhar multimodal sobre aulas de língua materna no 4º ano do ensino fundamental.	Dissertação De Mestrado	2020
SENA, Fabia Sousa de.	Atenção conjunta em sala de aula no ensino remoto: a emergência de gestos híbridos nas interações com criança surda.	Tese de doutorado	2021

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2023).

A tese de doutorado de Silva (2022) intitulada “A matriz gesto-fala em recontos de histórias por crianças em aquisição: perspectiva narrativa em foco” aborda questões importantes para o Estado da Arte como observar e descrever o funcionamento da matriz gesto-fala em recontos de histórias infantis feitos por crianças de 3 e 4 anos de idade. O estudo é classificado como um estudo de caso. Utiliza uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos. As gravações das observações foram analisadas usando a ferramenta de anotação linguística *ELAN* (EUDICO Linguistic Annotator), versão 6.2.

Utiliza vocabulário controlado recomendado por Stec (2017) e normas de transcrição propostas por Marcuschi (2003) na seção qualitativa e baseiam-se em duas teorias da aquisição da linguagem: sociointeracionismo e cognitivismo cultural. Autores como Kendon (2004), Hostetter e Alibali (2008), e especialmente McNeill (1992, 2005) são referenciados para a análise da gestualidade.

Os fundamentos relacionados à aquisição da narrativa são discutidos com base em Bakhtin (2010), Bruner (1977, 1986, 1999, 2001), Girardello (2003), François (2009) e Perroni (1992). Os resultados dos gestos são identificados como articuladores multimodais essenciais na elaboração da cena narrativa. Gestos da perspectiva do personagem são mais frequentemente empregados do que os da perspectiva do observador. A iconicidade é a dimensão predominante na gestualidade das crianças durante os recontos. Em resumo, o estudo destaca a importância dos gestos na expressão narrativa de crianças pequenas e destaca padrões específicos de gestualidade, como a preferência por gestos da perspectiva do personagem e a predominância da iconicidade.

Em “Matriz gesto-fala em sala de aula: um olhar multimodal sobre aulas de língua materna no 4º Ano do ensino fundamental” de Silva (2020), apresenta o desenvolvimento das habilidades linguísticas infantis, tanto na escrita quanto na comunicação oral e desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento da língua. A reflexão sistematizada sobre os fenômenos linguísticos permite que as crianças compreendam e internalizem as complexidades da linguagem. Este estudo concentra-se no ambiente de sala de aula do Ensino Fundamental I, explorando a perspectiva da multimodalidade.

A abordagem multimodal considera não apenas a linguagem verbal, mas também os aspectos não verbais, como gestos, expressões faciais e postura corporal. McNeill (1985) é um autor relevante para esse estudo, pois sua teoria sobre a relação entre gestos e linguagem pode contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. A dissertação tem como objetivo principal analisar e classificar as produções gestuais que ocorrem durante a interação em sala de aula, especialmente no contexto do Ensino Fundamental I.

Para isso, utiliza-se um estudo de caso descritivo e exploratório, com o uso de vídeos de uma turma de quarto ano. A transcrição dos dados coletados é realizada através do software *ELAN* (Eudico Linguistic Annotator), proporcionando uma melhor visualização durante a análise. A pesquisa se baseia em estudos da multimodalidade, incluindo as obras de McNeill (1985, 2000, 2006) e Kendon (2000). Além disso, são exploradas pesquisas específicas sobre gestualidade em ambientes de aprendizagem, como as de Goldin-Meadow, Cook e Mitchell (2009) e Wakefield et al. (2018). Esses estudos destacam a variedade de funções que os gestos desempenham na interação professor-aluno, desde delimitadores de interlocutores até elementos auxiliares no enunciado.

A importância da multimodalidade no ensino-aprendizagem de línguas é enfatizada

reconhecendo que a linguagem vai além das palavras faladas ou escritas. A análise das produções gestuais na sala de aula contribui para uma compreensão mais completa e contextualizada do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo insights valiosos para educadores e pesquisadores interessados no desenvolvimento das habilidades linguísticas infantis.

Em Sena (2021) intitulada “Atenção conjunta em sala de aula no ensino remoto: a emergência de gestos híbridos nas interações com criança surda”, a pesquisa trata de analisar elementos multimodais, considerando a mudança no formato das aulas devido à pandemia da Covid-19, utilizando recursos tecnológicos. O referencial teórico do estudo se baseia na perspectiva da multimodalidade da linguagem, onde gestos e fala são entendidos como parte da mesma matriz cognitiva e significativa, conforme proposto por McNeill (2003). A pesquisa também se apoia em estudiosos da linha de pesquisa em Aquisição da Linguagem, destacando a importância das interações sociais para o desenvolvimento da linguagem humana.

Em relação aos gestos e à atenção conjunta, o estudo referencia os trabalhos de Cavalcante, Tomasello, Costa Filho, Goldin-Meadow, entre outros. A abordagem multimodal é embasada nos estudos de McNeill, Kendon, Cavalcante e Ávila-Nóbrega. Além disso, são mencionadas pesquisas sobre surdez, explorando os estudos de Quadros, Lacerda e Lodi, e Adriano. O texto destaca o direcionamento do olhar como um elemento de maior ocorrência ressaltando sua relevância para a interação especialmente devido à condição linguística visual do sujeito surdo. A necessidade do uso do gesto híbrido nas interações é destacada, considerando a falta de domínio da língua de sinais por parte das crianças surdas e a utilização da língua oral pelos parceiros comunicativos.

Por fim, menciona-se a recorrência do gesto de apontar e a importância de compreender o entrelaçamento das produções multimodais nos dois sistemas linguísticos. O método de transcrição utilizado foi o *ELAN* para os vídeos, e os estudos se detiveram no período aquisitivo das crianças surdas na cidade de João Pessoa- PB.

Descritor “Relação gesto - fala e Libras”

Autores	Título	Natureza	Ano de publicação
SENA, Fabia Sousa de.	Atenção conjunta em sala de aula no ensino remoto: a emergência de gestos híbridos nas interações com criança surda.	Tese de doutorado	2021

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2023).

Como já citado em outros descritores, eles se entrelaçam e aparecem mais de uma vez, portanto, a autora acima já citada comunga das ideias trazidas sobre a matriz gesto-fala e Libras inseridas nos repositórios de dissertações e teses, assim como a ideia do texto escrito anteriormente.

Descritor “Contação de histórias em Libras”

Autores	Título	Natureza	Ano de publicação
BASTO, Monaliza Cristina Toledo Galucci (Unifesp)	Práticas educativas com literatura infantil para crianças surdas.	Dissertação de Mestrado	2020
BESSA, Luiza Gomes dos Santos. MATHIAS, Dionei.	Narrativas infantis e figurações da convivência: uma proposta de discussão e seleção de textos.	Dissertação de Mestrado	2022

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2023).

A dissertação de mestrado de Basto (2020) “Práticas educativas com literatura infantil para crianças surdas” mostra a necessidade de considerar múltiplos aspectos, como a inclusão da Libras desde cedo, o papel da literatura na expressão e compreensão das crianças surdas, e a adaptação das práticas pedagógicas para promover o desenvolvimento integral desses

alunos.

A coleta de dados incluiu: entrevistas com professoras e uma observação participante da pesquisadora-professora-participante em Guarulhos- SP. A fundamentação teórica inclui autores como Vygosty, Andreis-Witkoski, Lacerda e Lodi, Lebedeff e Quadros. Nos resultados observou-se a relevância do trabalho com literatura infantil no desenvolvimento global da criança surda, permitindo que ela se perceba como sujeito no mundo, capaz de expressar pensamentos e sentimentos. Estes estudantes demonstraram comprometimento nas atividades envolvendo literatura, expressando imaginação, criatividade e relação com seu cotidiano.

Assim, pode-se concluir que a literatura infantil é capaz de contribuir para o desenvolvimento do surdo, proporcionando momentos ricos que estimulam a Libras e o letramento. A pesquisa colaborou para os estudos de práticas pedagógicas, enfatizando a importância da literatura na educação de surdos.

Em “Narrativas infantis e figurações da convivência: uma proposta de discussão e seleção de textos” de Bessa (2022), destaca de maneira abrangente a importância das narrativas literárias infantis como ferramenta para promover valores que incentivem uma convivência social mais acolhedora. A estrutura da pesquisa, dividida em seis partes, oferece uma análise aprofundada do contexto social fragmentado e dinâmico, destacando como as crianças são afetadas em sua identidade e como o processo de formação é crucial para a sensibilização em relação à diversidade e às diferenças na contemporaneidade.

A obra contextualiza a fragmentação social e a dinâmica plural, explorando como esses aspectos influenciam a identidade das crianças e a importância do processo de formação na sensibilização para conviver com a diversidade. A terceira seção concentra-se no convívio com a diversidade cultural. Os textos selecionados para análise foram escolhidos com base na diversidade presente no ambiente escolar, abrangendo aspectos culturais, sociais, corporais e familiares.

O objetivo foi encontrar obras direcionadas ao público infantil que contemplassem essa diversidade, proporcionando à criança a oportunidade de refletir sobre valores como respeito, gentileza, empatia, diálogo e acolhimento e analisar as discussões sobre a influência das narrativas literárias na formação de valores e na promoção de uma convivência social mais inclusiva e respeitosa.

Diante disso, é nobre a intenção de buscas por obras que promovam a diversidade e estimulem a reflexão sobre valores importantes para as crianças. A literatura infantil desempenha um papel crucial na formação da visão de mundo dos pequenos, e escolher histórias que abordam temas como respeito, gentileza, empatia, diálogo e acolhimento é uma

maneira eficaz de transmitir esses valores, pois entre uma narrativa ou uma conversa

informal a interação acontece.

Assim, as narrativas analisadas nesta dissertação se apresentavam de forma livre, genuína, à medida em que elas eram contadas pela professora e na interação com a criança. Enquanto pesquisadora, refletia sobre a importância dessas memórias para a criança surda, para desde pequena ter o contato com narrativas e adentrar ao mundo mágico da imaginação perpetuadas através da sua sinalização e do quanto essas histórias são relevantes no processo de construção da identidade dessa criança.

Posto isto, para além dos elementos linguísticos formais, esta dissertação retoma o direito de um lugar a todos perpassando por mãozinhas que sinalizam e que contam a própria história do seu jeito: memórias, aprendizado e aceitação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1.1 A Linguística e suas contribuições para a Língua de Sinais

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados, como apresentada pela lei de Libras no seu artigo 1.

O primeiro estudioso da língua de sinais no que se refere ao sistema linguístico com valor de status linguístico foi Stokoe (1960). Em seus esforços teóricos o autor destacou e comprovou a sua profundidade e complexidade, à proporção que, comparada às línguas orais as línguas de sinais também apresentam aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, regras gramaticais, léxicos, conceitos abstratos e sentenças infinitas em sua organização.

Ferreira-Brito (1995, p.2) defende a Libras como língua e argumenta:

As línguas de sinais são línguas naturais porque, como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido à sua estrutura permitem a expressão como qualquer conceito- descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato- enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano.

Corroborando ainda com os conceitos de Baker e Cokley (1980) e com o pensamento dos autores para a Libras, ela também é um sistema complexo, de forma sistemática que interage entre si. É um sistema de comunicação utilizado pelos surdos e comunidade surda, nas suas

interações cotidianas, formada por vocabulários que se combinam em um conjunto de sinais e sistemas frasais com sentido, conhecidos e compartilhados. Traz consigo regras gramaticais, não é falada de forma aleatória, é passada de geração a geração e que pode mudar com o passar do tempo, expressando ideias, emoções, intenções e cultura.

De acordo com Quadros (2004, p.68) “a língua é um sistema de signos compartilhado por uma comunidade linguística comum”, é certo que no Brasil existem várias línguas. Porém, as oficiais são a Língua Portuguesa (LP) e a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ressaltamos Saussure que, como se apresenta na sua própria lei, é uma língua reconhecida, tendo distinção segundo estudos linguísticos de Quadros (2004) que uma é oral-escrita e a outra é visual-espacial, respectivamente.

Por estas razões a Libras é considerada uma língua natural como qualquer outra língua existente, com variações de espaço, grupos sociais e em situações formais e não-formais. Ainda há um caminho de lutas e conquistas, pois precisamos de mais políticas públicas para que haja uma visão geral da língua dentro e fora das unidades escolares e que a língua não seja vista por um viés assistencialista.

A Iconicidade - se refere na articulação de palavras e imagens para construir sentido e é influenciada diretamente pela cultura. Saussure definiu o signo linguístico em relação ao conceito e imagem acústica. Na Libras, a arbitrariedade pode ser uma propriedade para aquilo que se refere, mas para as teóricas Strobel & Fernandes (1998), não é uma regra estática, pois os amplos e diversos sinais em Libras são arbitrários, ou seja, não mantém uma relação de sincronia com o referente.

Em referência aos sinais dêiticos, na língua portuguesa, vem do grego *dêixi* e significa indicador, eles são elementos linguísticos que se referem à pessoa, tempo, espaço e da situação do dizer. Na Libras se refere ao uso de diversos pronomes e está presente no ato de apontar, indicar, mostrar.

As pantomimas aparecem nas línguas de sinais, para Klima e Bellugi (1979), há assimetria entre pantomima e os sinais linguísticos, pois as pantomimas fazem parte do sistema teatral, uma apresentação com gestos naturais e que se difere das questões linguísticas e que possui conotação de língua.

Sobre o sinal na Libras, “consideramos os sinais como parte relevante e essencial da Libras, pois faz parte de sua cultura, uma vez que cada sinal utilizado na comunicação dos surdos, vêm cheios de significados e sentidos, como as palavras que são expressadas na comunicação oral, conseguinte SILVA (2023, p. 35). Em conformidade com Quadros (2007,

p.30): entende-se por línguas naturais: (...) uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os usuários.

Conforme Cavalcante, (2009) “concebemos a língua enquanto funcionamento, isto é, no sentido de que ela é uma prática discursiva na qual os sujeitos se constituem e, ao mesmo tempo, garantem o seu lugar de falantes”. Assim, corroborando com Quadros (2004) “as Línguas de Sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais meios de comunicação”.

2.1.2 A Escolarização de Surdos

A lei 10.436 de 2002 que regulamenta o uso da Libras como comunicação e expressão para as pessoas que usam-na, em seu primeiro parágrafo único traz a luz a pertinência de discussão desta pesquisa, se trata de uma língua visual-motora e de direito linguístico dos surdos, e desde a aquisição da linguagem deve fazer parte do arcabouço do estudante.

Diante do exposto, Luz (2013, p. 110), traz que “a precariedade da situação historicamente dominante no lugar, entre outros, sofridos por aqueles que experimentam a condição surda, inviabilizou severamente suas possibilidades de realização do mundo comum”.

Os surdos são pessoas que possuem culturas trazidas a partir do olhar de muitas outras pessoas, sobre diversas perspectivas, como a clínica. Para Strobel (2016, p. 17) “a partir da cultura os surdos são inventados noutra perspectiva, a dos próprios surdos, construindo histórias que permeiam representações imaginárias do ser surdo”. Assim, os surdos nem sempre foram vistos como indivíduos ou grupo social, tendo percorrido um longo caminho até chegarem às condições de hoje, com direitos assegurados, deveres e principalmente, reconhecidos como pessoas que fazem parte de uma comunidade linguística e que precisam ser “ouvidas”.

2.1.3 O letramento da Criança Surda no contexto do currículo bilíngue

O letramento é um domínio no contexto da leitura e escrita utilizado cotidianamente na prática social. O indivíduo letrado interpreta, compreende textos e tem consigo o hábito da leitura. Para que este momento aconteça a criança precisa passar por diversas fases, dentre elas, a alfabetização por meio da escolarização. Este conhecimento exige competências para a comunicação e interação.

Assim, assumimos letramento aqui como Signorini (2001, p. 8-9) “conjunto de práticas de comunicação social relacionados ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza física, mental e linguístico-discursiva”. São práticas adquiridas no convívio social entre os falantes de uma língua, ou apreendidas em ambientes formais de escolarização. Assim, muitas práticas sociais da nossa cultura majoritária, são práticas de letramento, que se vincula através da escrita, e posteriormente às línguas faladas.

Quando a criança surda se insere no processo de letramento linguístico, exige das escolas e dos responsáveis por sua aprendizagem um aparato significativo para seu aprendizado, proporcionando a este aluno o direito à igualdade perante a sociedade. Para Quadros (1997, p. 46) "... as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais: são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais orais-auditivos, mas através da utilização do espaço". As línguas emergem de um contexto oral e assim permeiam a necessidade das pessoas de se expressarem nas mais diversas formas.

Sobre o significado de ser letrado Lodi, Et al (2017, p.36) faz reflexão sobre o que é o letramento e infere:

A consideração do que é ser letrado não pode ser reduzida, então à aprendizagem da escrita como código de representação da fala, impondo uma dicotomização entre oralidade e escrita, prática que prevalece nas instituições de ensino e que pressupõem a existência de apenas um tipo de letramento: aquele restrito ao uso da escrita e ao âmbito escolar. Ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas letradas (orais e escritas) a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pelas agências de letramento.

Assim como as crianças ouvintes, o discente surdo deve ter acesso aos textos mais diversos possíveis, como também a algo que deva fazer parte da vivência e do cotidiano daquele infante. Se dominarem a língua de sinais, aprenderão vocabulários que trarão um conforto linguístico e estímulo à forma de se comunicar, desenvolvendo assim, o gosto pela leitura. Até chegar neste ponto, a criança surda percorreu um longo caminho, além de ter um contato com a língua tardia se forem filhos de pais ouvintes que não as estimulem.

Desde os primeiros anos de vida, a criança surda, como já exposto, deve ser estimulada no uso de sua língua materna. Assim que tomem ciência de sua singularidade, os pais, mães e responsáveis devem motivar o uso de sinais, aprenderem e adentrarem também na comunidade surda e na leitura, explicando por meio de vários vocabulários. É na escola que o ensino e aprendizagem das duas línguas precisam ser discutidos, possibilitando seu desenvolvimento global, inserindo-o em contextos que promovam o letramento. Em Quadros (1997, p. 94 e 95), “A compreensão da leitura favorece o aprendizado de uma língua, mas ela depende de conhecimento prévio do leitor, de sua bagagem linguística e de mundo!”.

Deste modo é importante salientar que quanto mais cedo a criança se familiarizar com a língua de sinais, mais se beneficiará com as propostas de letramento na língua oral. A criança surda não pode ter seu direito negado, nem na infância, nem no seu cotidiano.

2.1.4 A importância do Professor do Atendimento Educacional Especializado

O professor de AEE é um profissional que visa complementar e suplementar os conteúdos de ensino, como também atende às necessidades dos estudantes com deficiência, entre eles o discente surdo, como forma de atender as necessidades pedagógicas que são eclodidas no ensino regular. Este docente, de suma importância para a escola, está legalmente amparado na Resolução nº 04 de outubro de 2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado, na modalidade da Educação Especial.

No que concerne ao AEE na escola em torno da educação das crianças surdas, as práticas pedagógicas e o foco no sistema linguístico, torna-se urgente pensar e repensar essas práticas para que as adversidades não sejam empecilho para sua aprendizagem.

Segundo Silva (2021, p.4) a década de 2000 foi um marco teórico e divisor de águas para a ascensão da educação inclusiva no Brasil, pois em 2008 foi produzido um documento que embasava as políticas públicas no que tange a qualidade na educação e no mesmo ano o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O trabalho do professor de AEE deveria ser uniforme com leis específicas e políticas públicas que contemplassem a categoria em toda a esfera nacional. Outro ponto importante é que este trabalho leve em consideração as questões culturais, sociais e diversas do local ao qual está inserido e que este profissional tenha formações específicas para seu público, principalmente o discente surdo que é o foco desta pesquisa.

No município do Jaboatão dos Guararapes grandes avanços foram percebidos nesta prática pedagógica desenvolvida no AEE. Uma Instrução Normativa (IE)³ da Secretaria Municipal de Educação lançada em 25 de outubro de 2022 foi uma grande conquista não só para a comunidade escolar, mas a todos que acreditam em uma educação laica, igualitária e equitativa.

Este documento permeia todos os estudantes com deficiência, como também às pessoas surdas que fazem parte deste universo da escola e da sala de aula. “Diante da necessidade de ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e a melhoria da qualidade de ensino nas salas de aulas regulares”. A ferramenta regulariza o professor específico desta sala e dá providências sobre o seu trabalho.

No que se refere à criança surda e o ensino da Libras e da língua portuguesa na modalidade escrita, o IE no seu inciso XI infere que é papel do AEE *“XI - promover, em articulação com gestores(as) escolares, supervisores(as) escolares e coordenadores(as) educacionais, atividades destinadas à formação em serviço para professores(as), funcionários(as), auxiliares pedagógicos, braillistas e intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais) que atuam na sala regular com os (as) estudantes público-alvo da Educação Especial”*.

Adiante o documento aponta em seu inciso XII que: *XII - acompanhar, juntamente com o(a) professor(a) da sala regular, a atuação do(a) auxiliar pedagógico, braillistas e intérpretes de Libras, no que diz respeito à mediação da aprendizagem e ao cuidado com o(a) estudante e, quando necessário, redirecionar tais práticas”*. Porém, um olhar mais observador percebe que a lacuna deste não diz como se dará a aprendizagem do professor de AEE no que concerne à Libras.

É importante ressaltar que no município são oferecidos cursos de Libras nos mais diversos módulos como básico I, II, intermediário e avançado para que os professores de AEE se instrumentalizem e não precisem procurar cursos longe dos seus locais de trabalho. Os cursos acontecem uma vez por semana e sua duração é de 2 (dois) anos. Cada módulo dura em torno de 5 (cinco) meses.

Ao professor (a) que trabalha em sala de recursos é crucial que ele(a) ao receber a criança surda, domine a Libras para sua interação. Também é importante salientar que neste período de atendimento o docente pode solicitar o intérprete de Libras, mas, este profissional

também é escasso, pois a demanda maior é na sala de aula regular e seria interessante que os professores dominassem as línguas utilizadas pelos estudantes na sala de aula e do AEE.

É necessário um acompanhamento sistematizado e que envolva a tríade professor-escola-família para a construção de um documento chamado de Plano de Desenvolvimento Individual do (a) Estudante – PDIE que consiste em contextualizar a aprendizagem ao longo do atendimento na sala de recursos multifuncionais atendido pelo AEE. Este documento é de suma importância, pois norteia o professor nos casos de “ponto de partida” e reconhece as peculiaridades e especificidades de cada criança.

De acordo com Damázio (2005) as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas com surdez têm de viabilizar três momentos didáticos pedagógicos, onde esse atendimento deve contemplar: I- Atendimento Educacional Especializado em Libras; II- Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Libras; III- Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa.

O trabalho pedagógico com as crianças surdas na sala do AEE utiliza de adicional de horas diárias de estudos didático-pedagógico e linguístico a fim de proporcionar aos estudantes surdos um espaço de conforto linguístico na sua aprendizagem, caso seja necessário. Como exemplo, o estudante surdo pode ter um trabalho direcionado todos os dias no AEE.

Na sala de recursos multifuncionais o professor (a) de AEE pode dar ênfase no ensino da Libras através de recursos visuais que facilitem o entendimento da criança, favorecendo o conhecimento e a aquisição principalmente de termos utilizados no dia a dia do estudante. Este atendimento deve ser planejado e organizado a partir do aparato linguístico e de diagnóstico de investigação que o aluno tem a respeito da Libras, como também da língua portuguesa.

O planejamento deve ser elaborado e desenvolvido juntamente com o planejamento do docente de sala regular para maiores informações que possam definir conteúdos curriculares comumente expostos em sala de aula. As aulas no AEE devem ser conjuntas para colaborar nas interlocuções conteúdos semelhantes ao da sala de aula comum.

O discente surdo tem o direito de frequentar as aulas no contraturno para aprender a língua portuguesa na modalidade escrita, porém, não consegue alcançar pleno êxito na totalidade dos desafios enfrentados, pois muitos pais, mães ou responsáveis desconhecem a importância deste profissional na escola. Mesmo nos dias atuais, os professores de AEE

ainda enfrentam um ambiente desafiador, dentro da sala de recursos e nos ambientes escolares, sobretudo com os pais.

Diante de toda discussão apresentada sobre o professor (a) de AEE com as crianças surdas, apresentam-se novos paradigmas inclusivos, pois os discentes atualmente têm conquistados direitos fundamentais que promovem garantias. No entanto, é de suma importância entender que as pessoas surdas não podem ficar no assistencialismo, com leis que garantem todos os aparatos levantados acima, grandes avanços foram conseguidos, mas ainda há muito a conquistar.

Assim, o professor de AEE é um profissional vultoso no ambiente escolar, como acrescenta Viana e Gomes (2017), “ao frisar que nesses ambientes educacionais, o referido passa a ser um dos principais responsáveis na função de buscar as melhores estratégias metodológicas, que visem não apenas maximizar o aprendizado, como também reconhecer as potencialidades de seus alunos.

2.1.5 A BNCC, a Educação Infantil e a criança surda

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que rege a educação no Brasil, estabelece regras, apresenta diretrizes e se engloba como norma que norteia o que os estudantes precisam ao longo da vida escolar. É uma ferramenta importante que orienta e deve ser aplicada em toda a educação básica. Mesmo que não possua um currículo fixo, direciona para currículos específicos que consideram a região, cultura, tradições e a sociedade ao qual está inserida.

A educação infantil é a base para o estudante que ingressa na escola. A BNCC traz muitas questões com foco nesta etapa da educação e é importante expor que na educação infantil essa síntese de aprendizado não pode ser considerada como pré-requisito para aprovação, promoção ou ingresso no ensino fundamental.

O documento aponta diretrizes como o campo de experiências e traz eixos estruturantes que podem ser explorados na Educação Infantil. O primeiro campo proposto pela BNCC traz o Eu, o outro e nós e trata da interação com seus pares e adultos, da construção da identidade, das relações interpessoais e do respeito ao próximo.

Espera-se que a criança consiga se socializar, expressar seus sentimentos e emoções, respeitar regras de convívio, conhecer a si próprio, os colegas, sua família e perceber que as

pessoas possuem características diferentes. Assim, as narrativas fazem parte deste eixo e são muito importantes para trabalharmos as questões levantadas neste parágrafo.

No campo de experiência: corpo, gestos e movimentos, as crianças são convidadas a desenvolver o que o próprio nome traz. No corpo, espera-se que elas possam coordenar e controlar o seu corpo, as habilidades manuais, desenvolver a coordenação motora, o equilíbrio de forma independente e com autonomia.

Para isso, é preciso desenvolver atividades lúdicas e apresentar um grande repertório de movimentos, sons, gestos para a crianças descobrir variados modos de uso do espaço com o corpo e assim ter noção de lateralidade, espacialidade e outras. Com a criança surda usa-se o mesmo repertório considerando sua especificidade linguística e mesmo que a atividade tenha sons é importante que a criança tenha a percepção desta atividade.

No que tange o traço, cores e formas precisam conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, fazendo uso das artes visuais, brincadeiras, gestos, sons como forma de relacionar e se expressar, considera-se que o infante consiga diferenciar os variados tipos de sons feitos com recursos e com o próprio corpo. Essas experiências contribuem para que ela desenvolva senso crítico, criatividade, o conhecimento de si e do outro e da sua realidade.

No que diz respeito à escuta, fala, pensamento e imaginação, o discente apresenta suas ideias e sentimentos. A expectativa é que ele desenvolva a capacidade de argumentar, compreender, contar, recontar, construir narrativas orais ou utilizando outros meios de registros. Para o surdo o interessante seria usar a língua materna ou natural para tal fenômeno, mas é indispensável salientar que na BNCC se dialoga com habilidades voltadas para a cultura ouvinte, mesmo trazendo a Libras como suporte ou brevemente citada no documento, não especificando regras, normas ou diretrizes para seu uso.

O último campo de experiência trata sobre espaço, tempo, quantidades, relações e transformações e propõe aos professores a exploração, a observação do meio e de objetos. Neste campo o estudante precisa identificar, contar, comparar, nomear as características dos objetos e utilizar no cotidiano as noções de grandezas, medida, tempo e espaço. Também precisa reconhecer e registrar aplicando a contagem e utilizando diversos recursos. Neste campo também não foram observadas estratégias de foco da criança surda e quais eram estes recursos ficando a cargo do professor ou da escola.

A Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, um marco para a educação com conquistas e estruturação da educação de surdos, marcam mudanças significativas na vida de estudantes

surdos, como o bilinguismo e em consonância com a lei 14.191 insere de fato a Educação Bilíngue para surdos de todo o Brasil.

Em 6 de julho de 2015, passa a vigorar a lei n.º 13.146 que institui direitos das pessoas com deficiência, em consonância com o capítulo IV que versa sobre a educação e traz adoções de medidas sobre o ensino, inclusão e acessibilidade para as pessoas surdas e dá outras providências.

Em 2000, a lei 10.098 que versa sobre critérios gerais de acessibilidade na comunicação, faz referências aos meios essenciais e participação social. No uso deste documento, para diminuir barreiras acessíveis de comunicação foram criados mecanismos para acabar com essas condições, em seu artigo 17.

As autoras, Perlin e Strobel (2008, p. 30) destacam que “é importante a eliminação de barreiras comunicacionais e a criação de mecanismos que tornem acessíveis os sistemas de comunicação para garantir o direito de acesso à informação, à comunicação, à educação, à cultura, ao transporte e ao lazer”.

A acessibilidade à pessoa surda também deve ser assegurada pela presença do profissional intérprete de Libras. Além disso, há leis e decretos citados no decorrer deste documento, com acessibilidade, novas possibilidades e realidades, enquanto que as condições para inserção, promoção e visibilidade dos intérpretes de Libras, poderão ser revistas.

O currículo para a criança surda na educação infantil tendo como base legal, normativo e referencial a BNCC, documento que norteia as escolas, atualmente vem sendo estudado por vários teóricos, inclusive nos Estados, Municípios e Secretarias de Educação. É essencial que as escolas e o público em geral tenham condições de se comunicar com os estudantes que têm Libras como primeira língua, porém existem várias discussões sobre as lacunas deixadas neste instrumento mantendo, de certa forma, a exclusão.

Conforme Silva e colaboradores (2022) para um espaço linguístico inclusivo: “a fim de que todo o ambiente seja oportuno para o aprendizado e fortalecimento da língua. Questões ficam a desejar, pois a BNCC apresenta recortes muito pequenos, sobre a Libras”.

2.1.6 Narrativas Infantis

Narrar uma história é um momento mágico, é abrir o pensamento, estimular sonhos e reflexões, de forma que ela se mantenha vívida nas crianças, não se trata de difundir uma

obra ou negar o entretenimento, mas de aguçar o campo afetivo, aguçar os sentimentos e explorar a emoção.

Segundo Abramovich (2003, p.24):

Ouvir histórias é um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores.... É encantamento, maravilhamento, sedução [...]. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, postura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a serem resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhadas, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca [...] (desde que seja uma boa história).

Segundo Sisto (2012) “Narra histórias é a possibilidade, sim, de formar leitores, num verdadeiro ato de subsistência, não só do já inventado, mas do universo que as palavras transcreviam para levar”. Às vezes ler o texto visualizando as cenas é saber contar a história e não repeti-la. Para Abramovich (2003, p.18), “Contar histórias é uma arte [...] e tão linda! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro [...] ela é o uso simples e harmônico da voz”.

Para o autor existem técnicas inerentes a uma boa narrativa “Na hora de contar”, como podemos ver no Quadro 1:

Quadro 1: O ato de narrar o recomendável e o não-recomendável

Recomendável	Não-recomendável
O olhar para quem se conta	Fingir que olha
Distribuir o olhar igualmente a todos	Se fixar no lado ou em uma pessoa
Linguagem de acordo com o público	Infantilizar a linguagem e usar muitos diminutivos
Linguagem fluída, simples	vícios de linguagem e repetições delas
Não denunciar o erro: deixar o público-alvo “viajar”	Expressar o erro e se desculpar-se
Criar um roteiro visual e verbal da história	Falar mecanicamente sem sentir-se ou envolver-se com as palavras
Usar gestos expressivos	Usar gesto apenas para ilustrar o que diz
Movimentar-se quando necessário	Andar sem parar de um lado para o outro
Não explicar a história	Transformar a história em aula
Planejar, organizar, preparar antes a história	Improvisar
Deixar o corpo solto	Mobilizar o corpo sem necessidade
Evitar movimentos repetitivos	Deixar o rosto livre ou qualquer coisa que desvie atenção de quem observa
Tom, entonação diferente do usado na linguagem informal	Narrar declamando, empolgada, exagerada
Projetar a voz de acordo com o espaço	Contar história o tempo todo com mesmo tom de voz
Usar diversos ritmos na narração	Usar o mesmo ritmo até o fim
Acreditar que a história está sendo narrada	Fingir a narração
Usar pausas, explorar o silêncio, movimentar-se sem palavras	Falar rápido ininterruptamente
Dar apresentação ao espetáculo	Ignorar uma organização estética

Fonte: Sisto (2012, p.131).

Na obra “Pequenos Segredos da narrativa” de Busatto (2012), alguns fenômenos foram percebidos durante a leitura, pois são técnicas interessantes que dão ao narrador mais tranquilidade e suporte no intuito de chamar atenção do leitor ou aquele para quem se narra a história. Vejamos no quadro a seguir:

Quadro 2: Elementos que enriquecem a narrativa e o que se deve observar com cautela

Enriquece a narrativa	Observar com cautela
O olhar	um olhar triste, em uma narração alegre
A voz	Não conhecer sua voz com cautela
Velocidade da fala Ritmo	Narrar com sentimento de acabar rápido
Altura da voz	Ler em voz muito alta o tempo todo
Pausas e inflexões na voz	Pausas muito longas, voz inaudível
Duração	Resumir a narrativa
Diálogo	Esquecer do imaginário dos nossos ancestrais
Uso de imagens	Só textos sem imagens
Narrar histórias	Representar histórias
O gesto para imaginar e visualizar com imagem	Não precisa atirar no chão para fazer sentido
Narrar em pé	Observar a ocupação espacial
Narrar sentado	Perceber o público-alvo e a pretensão

Fonte: Quadro desenvolvido pelo autor (2023).

Na Libras algumas estratégias são utilizadas, por exemplo, fazer o uso de sinais e imagens para que a criança surda tenha mais familiaridade com a história. É importante o uso de classificadores e de recursos visuais, assim como apresentar o livro à criança, o uso de fantoches, dedoches ou algo concreto que ela possa tocar. O uso de um espaço em círculo também se faz oportuno para a visualização do contexto. Karnopp (2002) propõe a narrativa como prática social, inserida em uma prática social, inserida em relações sociais de uma determinada comunidade”.

As crianças no processo de aquisição da linguagem através das narrativas viabilizam sua inserção no mundo. De acordo com Diedrich (2020) há vários discursos que caracterizam as crianças nessa experiência. A autora apresenta exemplos como: cantigas de ninar em casa ou rodas de conversas nas escolas, com adultos que contam histórias e as narram abrindo espaços para que o infante também possa contar.

O princípio do ato narrado para a criança parte das práticas sociais ou de fatos narrados ou experiências vividas. A especificidade pode se dar nas questões culturais e

sociais onde esta criança está inserida e sua vivência na sociedade e entre a natureza dual da língua, a realidade individual e social.

Portanto, para Diedrich (2020), no ato de narrar, a criança vivencia sua língua, como é o caso da criança surda que faz parte desta pesquisa, assumindo a responsabilidade de experiência do acontecimento na linguagem, que acontece na interação com o outro e no entendimento da sua cultura.

Perroni (1992) apresenta o quanto as narrativas são importantes, pois são interações compartilhadas entre crianças e adultos, relatos que podem ser evidenciados por volta dos dois anos com construções de pequenas frases, fragmentos de vida contada recentemente e recontada pela criança e com o amadurecimento a narrativa vai ganhando mais palavras, lógicas, identidades, conectivos temporais e interações mais amplas.

Perroni (1983) explica que a criança pode apontar um detalhe de um evento caracterizável como experiência anterior vivida por ela e compartilhadas pelo adulto interlocutor”, ou seja, as primeiras formas de se comunicar por meio de narrativas tem o adulto como escriba, ampliando interações e vivências de mundo.

É necessário salientar que a narrativa faz parte do conhecer o outro e se conhecer. Perroni já evidenciava isso nas suas escritas quando afirmava que aos quatro, cinco anos de idade a criança já não quer ser conduzida pelo que o adulto coloca, mas sim, quer contar suas próprias histórias ao seu modo, ao entender que o adulto já conhece a história a ser narrada.

A autora distingue as narrativas em três tipos, são elas: as histórias, os casos e os relatos, exemplificando que as histórias possuem enredo fixo, passa o efeito de uma moral no final a ser observada, os casos são livres atividades adotados por quem conta, pois não existe uma regra linguística para seguir, e os relatos, estes sim, trazem aportes linguísticos para recuperar uma sequência experiencial do narrador.

Assim, as narrativas são permeadas por várias nuances apresentadas pelos autores acima. Perroni (1992) explica como se dá essa proposta nos seus postulados o que confirma a valorização da interação e as fases do desenvolvimento dessas narrativas amparadas no adulto como interlocutor nesse processo.

Sobre as narrativas na Libras sinalizadas, de acordo com Viotti (2014), tradicionalmente as narrativas são mais observadas em línguas orais ou nas línguas escritas, mas esta forma vem mudando ao longo dos tempos, apresentando avanços no que se refere à outras modalidades e naturezas.

Nas línguas sinalizadas, segundo Viotti (2014), o corpo do sinalizador e elementos

como as expressões tomam a diferentes níveis de intersubjetividades, pois, enquanto as mãos sinalizam como narrador, sua postura corporal interage como personagem e podem concomitantemente com o olhar, as atitudes, pensamentos e mudança de sinal, trazer possibilidades de trocas interessantes para as narrativas.

Ainda sobre as narrativas sinalizadas, os participantes têm a construção e participam construindo suas próprias mensagens, pois a Libras não limita a questão narrador/narratário, constituindo a uma pessoa ser responsável por como contar a história e a maneira como ela é contada.

O narrar no processo de letramento do estudante surdo, transforma uma narrativa em um momento de interação e traz o contexto cultural surdo, pois, podem se expressar a partir da compreensão daquilo que narram. É importante considerar os processos e práticas de leitura que o discente irá abordar e contribuir nesta adaptação do texto narrado, pois elementos da Libras se sobressaem a partir de um olhar mais transformador.

Quanto ao contexto social, as histórias narradas se darão por um repertório, social, linguístico e mental de uma determinada comunidade. Segundo Karnopp (2002), o contar propõe algumas análises como: I- Contexto social em que a leitura e o reconto acontecem; II- Os processos e práticas de leitura e do reconto da narrativa; III-Propósito (objetivo) do reconto; IV- A relação entre aquele que produz um texto e aquele que o interpreta e V- Questões da identidade daquele que reconta.

Portanto é necessário entender as narrativas sinalizadas e sua importância para além de histórias orais ou escritas. A Libras, foco deste estudo, faz-se presente na contação da narrativa e possui sua subjetividade, expressividade e intencionalidade no contar, Acredita-se que na Libras o indivíduo surdo tenha vez para se colocar diante das histórias narradas e faça parte deste ambiente linguístico, rico.

2.1.7 Os Gestos, as Narrativas Infantis e a criança surda

Neste tópico, demonstramos a gestualidade e as narrativas contadas por um viés multimodal. É importante salientar que entendemos os gestos apresentados no contexto infantil como um ato da multimodalidade, elementos como: o olhar ou apontar, o movimento das mãos e do corpo usado para se comunicar.

A gestualidade acompanha as línguas orais. Nela é possível intensificar ou até mesmo contribuir para dar ênfase ao que está se falando. O uso da palavra maravilha, por exemplo, vem acompanhado normalmente de expressões faciais, movimentos do corpo e

das mãos para enfatizar algo esplêndido, excepcional, admirável. Assim, os gestos também podem ser discretos, lineares e hierarquicamente organizados.

No latim “gestus” significa aquilo que é usado para descrever o movimento. Observando também a postura, aceno, atitude e gesticulação. É abrangente, pois pode usar o corpo ou partes do corpo como as mãos, os braços, o olhar, o rosto e movimentos faciais feitos por ele durante a comunicação. O termo “gesto” para McNeill (1992, p.1) “muitas vezes o gesto pode parecer restrito, limitando-se “[a]os movimentos visíveis das mãos e dos braços quando as pessoas falam”. Outras vezes ele pode ser usado de uma forma um pouco mais abrangente, como “ação visível usada como um enunciado ou parte de um enunciado” (KENDON, 2004, p 7).

Gestos icônicos, dêiticos e metafóricos são, segundo McNeill (2002) os gestos envolvidos na gesticulação. Com base em Kendon (1998) temos a seguinte tipologia:

Quadro 3: Continuum de Kendon

	Definição	Características
Gesticulação	É usada no fluxo de fala sem previsibilidade, ou seja, é um ato individual das mãos.	Presença obrigatória de fala; Ausência de propriedades linguísticas.
Gestos preenchedores	É um gesto que ocupa um lugar na sentença, preenchendo um espaço gramatical.	Ausência obrigatória de fala; presença de propriedades linguísticas; não convencional.
Emblemas	São usados culturalmente, como, por exemplo, o gesto de “ok”.	Presença opcional de fala; Presença de algumas propriedades linguísticas; parcialmente convencional.
Pantomimas	É usada sem o fluxo de fala, são representações de ações cotidianas.	Ausência obrigatória de fala; ausência de propriedades linguísticas; não convencional.
Sinais	São os sinais de uma língua sinalizada.	Ausência obrigatória de fala; presença de propriedades linguísticas; totalmente convencional.

Fonte: Continuum gestual de Kendon (1998)

Com foco na gesticulação, McNeill caracteriza dimensões gestuais, como mostra o Quadro 4:

Quadro 4: Dimensões gestuais de McNeill

	Definição
Gestos Icônicos	Estão estreitamente ligados ao discurso, servindo para ilustrar o que está sendo dito, delineiam formas de objetos ou ações, estabelecendo com o referente uma relação de metonímia, por exemplo, quando uma pessoa demonstra um objeto físico usando as mãos para mostrar seu tamanho.
Gestos Dêiticos	São os demonstrativos ou direcionais, geralmente acompanham as palavras como “aqui”, “lá”, “isto”, “eu” e “você”, pode ser representado pelos movimentos de apontar.
Gestos Metafóricos	São parecidos em sua superfície com os gestos icônicos, contudo, possuem a particularidade de referirem expressões abstratas, por exemplo, configuração da mão em cacho, fechado, aberto ou semiaberto, ao produzir expressões no discurso em que se quer dar ênfase, por exemplo quando o falante faz referência à “aquisição da linguagem” e apresenta a mão nessa configuração, como se quisesse demonstrar com o gesto a noção de aquisição da linguagem.
Gestos Ritmados	São nomeados assim porque aparecem como o tempo da batida musical; as mãos se movem no mesmo ritmo da pulsação da fala, marcando, por exemplo, mudanças no discurso, ou realçando um determinado momento do discurso.

Fonte: Dimensões gestuais de McNeill (1992)

Os gestos nas narrativas aparecem na fruição, na diferenciação tipológica, no corpo como ilustração e movimento, no contato visual, no ouvir, em perceber o silêncio, agilidade verbal, dicção, nas imagens, memória, ritmo e emoção. As técnicas podem ser percebidas no carinho que o contador da narrativa incorpora ao passar a mensagem. A narração com o uso dos gestos deve ser atraente, expressiva, instigante, estimulante, prazerosa e prosódica.

Como destaca Sisto (2012, p.103): os gestos, os movimentos, a mímica, as expressões corporais, via de regra, são como acompanhamentos- auxiliares, ampliadores ou substitutos- da linguagem articulada”. São fontes de energia, vigor, exuberância simbólicos que não são para dedução, mas para estimular o pensamento, o sonho, o imaginário da criança.

É de suma importância salientar que neste levantamento sobre os gestos eles diferem da Língua Brasileira de Sinais, pois esta possui uma estrutura própria de uma língua sinalizada, utilizada pela comunidade surda. Para Quadros e Lillo- Martin (2007), os gestos são usados na comunidade surda e na ouvinte para produção de narrativas, mas observaram que os gestos podem vir junto com sinais, porém, não substituem as Libras. Eles podem se apresentar juntos para formar um sinal que a criança surda não conheça. Os gestos têm valor comunicativo importante, todavia complementar à Libras.

Os gestos e sinais podem apresentar aspectos comuns como: arbitrariedade, iconicidade, dêiticos. Consequente Volterra e Castrataro (2006) “quando se trata da criança surda, os sinais e gestos podem ser mais difíceis quando comparado ao gesto seguido da língua oral, mas para Goldin- Meadow (1995), quando os pais são surdos a produção do gesto acompanhado do sinal ou não, se torna mais simples.

Conforme Quintela; Góes (2016, p. 3), “sem o domínio da Libras, que possui estrutura gramatical e peculiaridades próprias, a comunicação tecida entre os pais, a sociedade e a criança, jovem ou adulto surdo, acaba sendo limitada a gestos espontâneos que gradualmente se tornam insatisfatórios”.

Os gestos apresentados por Kendon e McNeill (2022) falam que não é só o corpo, movimentos das mãos e etc. que se configura-o, mas também o uso das expressões faciais, a transposição do olhar e neste conjunto se dá o que chamamos de gestos.

Os postulados trazidos por Nóbrega e Cavalcante (2012a; 2012b) apresentam estudos dos gestos que precisam de uma reorganização, pois os trabalhos mostrados nos anos 1980, são voltados para o público adulto da época. Assim faz-se necessária uma adaptação para as especificidades dos infantes, que também é o foco deste trabalho, sobre os gestos globais pessoais.

Os gestos e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) são totalmente diferentes, pois esta possui uma estrutura própria de uma língua sinalizada, utilizada pela comunidade surda e que não é a questão nesta escrita. A Libras possui um sistema linguístico, gramática, estruturas sintáticas e morfológicas totalmente diferentes de gestos, pantomimas ou emblemas.

Damásio, Alves e Ferreira (2010, p.23), destacam sobre a Libras:

As línguas de sinais: [...] são línguas naturais e complexas, que se utilizam de um canal visual-espacial, de articulação das mãos, das expressões e do corpo, para estabelecer sua estrutura. Trata-se de sistemas linguísticos independentes dos sistemas orais e se apresentam numa modalidade diferente das línguas orais-auditivas. O que é chamado de palavra ou item lexical nas línguas orais-auditivas é denominado sinais na língua de sinais.

Segundo Quadros (2004, p. 60) sobre os aspectos incorporados que fazem parte da Libras, “as expressões não manuais⁴ (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou tronco, apresentam papel fundamental na língua de sinais”, pois elas, diferentes das línguas orais, dos gestos, mímica e pantomima exprimem uma organização sintática e a diferenciação dos léxicos. “Essas expressões não manuais, na função sintática, podem ser as perguntas retóricas, orações relativas, topicalização. Na constituição de componentes lexicais, funcionam como “uma referência específica ou como referência pronominal, uma partícula negativa, um advérbio, um modificador ou uma marca de aspecto” (Ferreira Brito, 1995, p. 240).

Sobre o sinal na Libras, “consideramos os sinais como parte relevante e essencial da Libras, pois faz parte de sua cultura, uma vez que cada sinal utilizado na comunicação dos surdos é cheio de significado e sentido, como as palavras são expressadas na comunicação

oral, conseguinte SILVA (2023, p. 35).

2.1.8 A Libras, a datilologia, a escrita e suas especificidades

Na Libras, segundo Ferreira Brito (1995) não há desinências no que se refere ao gênero às pessoas do discurso, sendo assim representados pelo símbolo do @ para representá-los, este também pode ser observado em alguns pronomes, como transcrito no texto da narrativa: PROFESSOR@.

A mesma autora destaca que como na Libras os verbos não se flexionam no modo e tempo e por este motivo eles devem ser transcritos no infinitivo, como exemplo retirado da narrativa: ESPERAR, JOGAR LIXEIRA, que na língua portuguesa significa: Espere para jogar na lixeira.

Todos os contextos apresentados nesta organização servem para afirmar as singularidades que permeiam a Libras, como também demonstrar sua apresentação de forma autônoma, com estrutura própria, independente de qualquer língua oral em suas concepções linguísticas. É importante salientar que o chamado “português sinalizado” é extremamente criticado, por ser uma forma de tentar comparar línguas diversas.

Quadros e Karnopp (2007), defendem os sinais icônicos como a forma, o movimento e a relação espacial do referente, caracterizando como um elemento mais fácil de ser aprendido, pois retoma a ideia de uma imagem que motiva o signo ao seu referente. Na Língua Brasileira de Sinais também acontece o fenômeno, ela se apresenta quando se sinaliza da forma como ele aparece, de acordo com Ferreira-Brito (1993), é um sinal que reproduz a imagem do seu referente.

E os sinais dêiticos defendido pelas supracitadas autoras, quem em seu sentido de origem quer dizer: apontar ou indicar, a dêixis tem uma forma particular de nominar espaços, como também de introduzir o sinal de apontação pode ser observada nas línguas de sinais nas concordâncias verbais e nos pronomes pessoais, demonstrativos, advérbio de lugar.

McCleary e Viotti (2011) afirmam que há uma importância de se diferenciar os gestos dos sinais, por mais presentes e coexistentes, a Libras por possuir um sistema linguístico completo, nas línguas sinalizadas a gestualidade tem um papel central no estabelecimento do léxico e das relações gramaticais, na criação do significado e na organização do discurso.

2.1.9 Os gestos e suas variáveis no cotidiano

Como apresentando ao longo das análises os gestos são elementos importantes

utilizados no dia a dia, apresentando funções essenciais nas mais diversas ocasiões. Apresentam diversas funções com dados significativos quando da interação, da produção desses gestos, dos movimentos, dos seus significados semânticos, entre outros. Os gestos podem ser reconhecidos também como habilidades compartilhadas, comumente profundas” (KENDON, 1988).

Assim, os gestos ancorados em narrativas é possível analisar ações e participar antecipadamente do cotidiano, observando as interações e suas percepções com mais detalhes, de forma social coordenada e através dos sentidos da forma como se observa é que as trocas dessas práticas podem acontecer.

Segundo McNeill (1992, 2006), que postulamos este trabalho, defende uma classificação de dimensões gestuais, como gestos icônicos, dêiticos metafóricos e ritmados, se apresentando, quando acontecem, de forma espontânea, conjunta assumindo posições diferentes e aos mesmo tempo entrelaçadas numa mesma composição gestual. Os gestos icônicos estão diretamente ligados a sua referência, ao que está sendo dito, de acordo com McNeill (1995) eles têm ligação com a fala, o dêitico ao apontamento.

2.1.10. As narrativas como objeto de estudo

As narrativas como objeto de estudos aqui apresentado são uma maneira de manifestar as interpretações sobre a vida, pois elas representam situações do dia a dia de um determinado sujeito ou de uma comunidade. Desempenham papel importante com personagens e descrevem vários processos com características que resultam em um novo estado inicial da história e trazem reflexões importantes transformando realidades.

Para tratar de análises no campo da linguística, destacam-se os postulados de Perroni que traz grandes contribuições quando da narrativa para crianças, pois garante a aproximação de todas e a abertura para reflexão sobre as experiências vividas.

Segundo Perroni (1992), as perguntas que o interlocutor ajuda na construção do discurso narrativo de uma criança, é através dessa interação que o infante lembra o que ela pretende contar.

Assim, é importante salientar o papel da interação da criança com o interlocutor. No nosso caso, o professor do AEE, usará no auxílio para conquistar a atenção e que se tenha sucesso no momento da rememoração e participação de elementos da história, como também na expansão da linguagem que a criança surda usará.

Segundo Moraes (2012, p. 98) sobre o ato de narrar, infere que:

Busquemos compreender como podemos favorecer a escolha de variantes linguísticas, das construções frasais, das palavras, dos termos, das entonações, das expressividades de acordo com os "ouvintes", o tempo-espaço em que ocorre o ato de narrar.

O termo utilizado como "ouvintes" aqui, é aquele que participa de uma narração de olhos atentos, prestando atenção na história. Há indícios de aprendizagem, de mudança e de transformação e, conseqüentemente, de desenvolvimento e que guarda em si, além da sua própria beleza, um emaranhado de desafios, exige um mergulho na subjetividade que constitui cada um: pode-se compreender as coisas a partir do que se sabe, de vivências afetivas, de experiências, mas também se pode fazê-lo por meio do outro; o processo de mudança é complexo, intrigante e desafiador - por isso exige esforço, dedicação, inclui observações e afetividade.

Para que uma criança surda narre fatos ou faça a exposição das narrativas é preciso que se faça uma recuperação dos acontecimentos centrais e de sua cronologia, quem são os personagens e precursores no caso das narrações mais complexas.

Segundo Kail (2013, p. 90) sobre o esquema de narração nas crianças percebe-se:

As crianças vão construindo progressivamente um esquema, inicialmente implícito, que se estrutura a seguir em torno de categorias estáveis: um quadro, um acontecimento desencadeado, tentativas, resolução e conclusão. Este esquema narrativo orienta a criança na organização dos elementos narrados.

As experiências apresentadas por Kail são manifestações singulares que aparecem nas crianças surdas, mas que precisam ser sinalizadas em sua língua natural/ materna, ter um contato sensorial pleno com o cotidiano, que seja seu idioma acessível, pois em situação de inacessibilidade linguísticas e marcações temporais limitadas, as possibilidades de se expressar, de nomear ou narrar as histórias e experiências de si e do seu mundo se tornam uma discrepância com sua realidade.

Consoante Luz, (2013, p. 64) sobre algumas singularidades das narrativas, expressa que:

Algumas narrativas são mais inteligíveis, outras menos. Algumas não precisam de decifração verbal, só de acolhida humana: expressões faciais, posturas corporais, etc. Mas algumas estão mais codificadas e demandam, além de atenção e sensibilidade, algum acontecimento cultural específico que as traduza, que as torne mais significáveis: a escrita japonesa, uma língua de sinais, a linguagem musical, a escrita alfabética, certo idioma oral, o uso das cores, os ângulos fotográficos, etc.

Para Busatto (2012, p. 82) sobre o ato de narrar:

Não importa se contarmos para instruir ou divertir, para curar, salvar ou embalar. O que não podemos esquecer é que temos nas mãos, um produto oriundo do imaginário dos nossos ancestrais e, se queremos nos apropriar dele para encantar, é necessário a consciência que o amor é uma virtude, seu uso, uma alegria.

A intenção de trabalhar narrativas para crianças surdas é de ampliar o olhar para os elementos centrais deste universo que fazem parte do seu cotidiano e a partir do panorama contemporâneo, analisar de forma concisa algumas das suas principais questões e o que elas implicam.

Conforme Viotti, (2014) acerca da Libras, ela comunga com estudos que indicam que os sinalizantes da língua maximizam a parceria linguística e gestual. É de conhecimento que a Libras se difere dos gestos, mas elas podem se encontrar em algum momento, porém não se sobressai à língua (elemento mais importante). O que se ressalta é que eles podem acontecer no mesmo sistema linguístico, mas com significados diferentes ou que corroborem com a Língua.

Outra discussão importante trazida pela autora está nas análises sobre os gestos dêiticos e nos pronomes e verbos utilizados nas narrativas que ora são considerados gestos, ora Libras e se entrelaçam para constituir um sistema linguístico. São tratamentos desafiadores que excluem a gestualidade e a descrição das línguas sinalizadas.

De acordo com Viotti e McCleary (2011, p. 290), sobre a Libras e o gesto infere:

se nas línguas orais é razoavelmente fácil separar o que é linguístico do que é gestual, nas línguas sinalizadas, o fato de o canal de produção de língua e gesto ser o mesmo dificulta imensamente a tarefa de definir o que é propriamente verbal e o que é propriamente gestual.

Assim, as línguas de sinais e os gestos estão em locais bastantes emaranhados, porém, sabe-se que na linguística eles exprimem papel importante que se entrelaçam, mas em suas essências cada um tem sua particularidade. A autora defende que todo sinal é gesto, mas nem todo gesto é sinal e a discussão linguística é riquíssima quando se trata em debater linguagens.

Portanto, contar histórias, piadas, episódios em Libras acompanham os hábitos de sua comunidade. Há décadas surdos contam histórias e inferem narrativas de surdos para outros surdos, de surdos para ouvintes e se constroem por meio de sua língua e cultura exprimindo sentidos como ponto de partida para se comunicar com os outros.

3. METODOLOGIA

Foram realizadas filmagens na unidade escolar do participante no período de 3 meses. Assim, em razão da extensão do *corpus* dos dados coletados, a análise se deu por recortes das interações consideradas na pesquisa, com foco na interação, nos sinais em Libras, nos gestos e no vocal da criança.

3.1.1 Participantes:

Criança surda, SR, idade 5 anos e 11 meses, cursa a educação infantil V, turma única no período da manhã.

P1, professora da sala de recursos, tem 33 anos de idade, 6 anos de atuação na sala de recursos, proficiente em Libras há 9 anos.

Pai - 41 anos de idade, possui ensino superior incompleto, proficiência básica em Libras e é uma pessoa ouvinte.

3.1.2 Descrição mais aprofundada da criança surda

Neste tópico elencamos adentrar mais a vida de SR para um conhecimento maior sobre sua vida, desde antes da escola. Trazemos questões mais gerais sobre a língua, como se comunicava antes de conhecer a Libras e seu o convívio social. As informações vieram de uma conversa informal durante a visita da pesquisadora em sua casa.

Data de nascimento: 24 de abril de 2016, a composição familiar: Mãe, pai e irmão mais novo (surdo) com a idade de 3 anos. SR tem 5 anos 10 meses, é uma criança surda, os pais descobriram a surdez da filha com pouco dias de vida, pois não demonstrava reação a fogos de artifício, assim os pais a levaram para fazer exames mais aprofundados com menos de um mês de vida.

A criança foi amamentada nos primeiros dias de vida até mais de dois anos e seis meses. Sempre apresentou boa sucção e tomou mamadeira dos 6 meses de vida até os dias atuais. Andou com um ano e quatro meses. Na linguagem a criança se comunicava com muito choro. Os pais ofereciam vários objetos para ela escolher e tentavam assim, entender o que ela queria. Ela usava o sinal de apontar com menos de 1 ano de vida para demonstrar o que queria.

Ela não entende oralização. Quando era menor socializava com as crianças no entorno de casa. Na escola tem uma boa relação com os colegas de sala de aula, usa o sinal de apontar também para se comunicar com os amigos, que até hoje são muito presentes no seu vocabulário. Ela usa a produção vocal também para se comunicar.

A criança entrou na escola com três anos. Mudou a comunicação para o uso mais aprofundado da Libras desde que adentrou a Libras ainda muito pequena, pois os pais incentivavam. Gosta de gritar quando está cantando. Se os pais não pedirem para ela cantar mais baixo, ela aumenta o tom de voz. Tem bom desenvolvimento intelectual, repete com facilidade, imita os pais ou o irmão, participa da vida do irmão em Libras, tem ideia de tempo, quando anoitece acende a lâmpada, quanto ao humor é muito bem humorada e conquista as pessoas à sua volta. No convívio social SR está diariamente com o irmão e com os colegas da escola. Tem vários amigos e brinca na rua também, porém a família só libera com um dos pais junto. A criança dorme com o irmão.

Ela também ama dançar, pular, correr, brincar, imitar as pessoas, gosta de músicas infantis, assiste televisão e participa das músicas. Os pais usam um aplicativo para cantar para ela. Busca objetos que simule um microfone para cantar, emite vários sons e faz uso da emoção para inferir nas músicas que canta.

3.1.3 Caracterização do Município do Jaboatão dos Guararapes

O município faz parte da região metropolitana do Recife, e está a sete minutos do aeroporto internacional Gilberto Freyre. O nome de origem vem da palavra indígena “*Yapoatan*” em homenagem a uma árvore comum da região. Em 1989 passou a ser chamada de Jaboatão dos Guararapes, berço da pátria, como é conhecida. Há evidências de diversas lutas históricas em defesa do nosso país, como a batalha dos Guararapes no Monte dos Guararapes, enfrentando os holandeses, no período entre 1648 e 1649.

No ano de 1549 *Yapoatan* deu espaço para Bento Luiz de Figueiroa e sua mulher, a pernambucana Maria Feijó de Figueiroa, que construíram uma casa no antigo Engenho São João Batista, local que hoje é o famoso município. Assim, seu aniversário é dia 04 (quatro) de maio, dia da sua emancipação, completando no presente 431 anos.

Jaboatão é dividida por 7 (sete) regionais: Jaboatão Centro, Cavaleiro, Curado, Muribeca, Prazeres, praias e Guararapes. Muribeca é a regional onde esta pesquisa foi realizada. Com 37 (trinta e sete) bairros, Jaboatão apresenta aproximadamente 654 (seiscentos e noventa e quatro) mil habitantes, sendo a 2º (segunda) maior cidade do Estado

de Pernambuco.

Muribeca dos Guararapes faz parte da Regional 4, onde se apresentam bairros importantes como: Muribeca, Marcos Freire e Muribeca dos Guararapes. Esta última fundada em 1577 de 20 de setembro. Dona Brites Mendes de Vasconcelos, viúva de Arnau de Holanda (primeiro proprietário de terras na região) vendeu o Engenho Santo André a João Peres, onde até hoje está a então chamada Muribeca dos Guararapes. Lá ainda existem a Igreja do Rosário dos Homens Pretos e as ruínas da Igreja do Sacramento.

3.1.4 Comitê de Ética

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP, processo nº: 5.915.227. Solicitamos autorização por escrito aos pais da criança e aos familiares participantes do estudo (ANEXO). No texto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) constam: a) Apresentação da pesquisadora, orientadora e instituição; b) Objetivos da pesquisa; c) Descrição da coleta de dados; d) Pedido para publicação dos resultados da pesquisa; e) Garantia de confidencialidade em relação aos participantes.

3.1.5 Gravação da narrativa

Para a etapa de gravação, foi convidada a estudante surda, fluente em Libras. O convite foi proposital, pois é uma discente que já conhecia os pais, por fazerem cursos de Libras coordenado pela autora. Quando indagados pela professora do curso de Libras, avisaram que era por ter uma filha surda, assim estreitamos os laços. A criança começou a frequentar o curso com os pais. Além dela ter habilidade, os pais e a professora de AEE também estavam muito conectados, um diferencial comparado na tríade: estudante x escola x família.

Como já explicado, tivemos 3 (três) momentos para que a gravação da narrativa acontecesse, a autora se dirigiu diversas vezes para a escola: explicar sobre o foco da pesquisa e posteriormente a escrita da dissertação, o porquê: escola, a estudante, a professora de AEE, serem escolhidas.

Visitamos a casa da criança para conhecer um pouco mais da sua vida, quais eram as expectativas dos pais em relação ao curso, à convivência dentro e fora da escola, e na ocasião soubemos que SR tem um irmão de 2 (dois) anos que também é surdo.

Assim, com tantas descobertas agradáveis, voltamos à escola e começamos a organizar

as gravações. Depois de todas as partes concordarem em ajudar SR a deixar de usar fralda, de uma forma carinhosa, agradável e sem traumas, tudo explicado usando a língua que ela se comunica, a Libras.

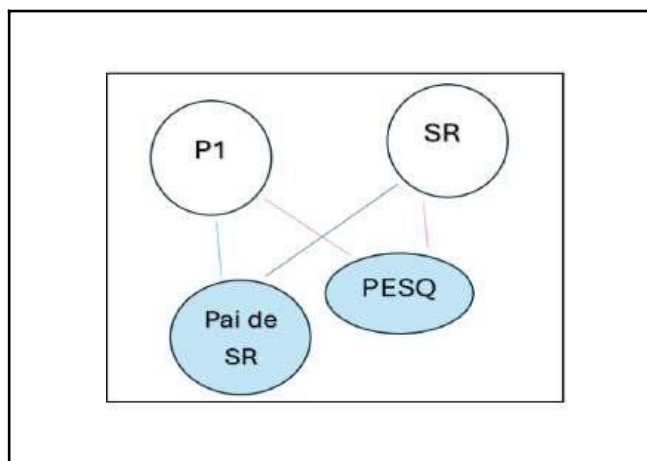
Na segunda tentativa de gravação seguimos algumas orientações, como narrar a obra num local calmo, que não tivesse muitos elementos na sala que pudessem desviar a atenção de SR deixando a criança à vontade, livre para expor suas ideias no momento da contação.

P1 e SR ficaram sentadas frente a frente. A autora ao lado das duas para prestar atenção no momento da gravação. Anotei e observei elementos presentes na Libras que pudessem compor a narrativa, como o olhar, a apontação, as expressões, o uso da Libras usada pelas duas, sentada ao lado com caderno e caneta na mão.

O pai de SR foi convidado para gravar a narrativa, pois precisávamos de uma pessoa a mais para fazer esta parte, visto que, o intuito da autora era prestar atenção aos mínimos detalhes e anotar observando minuciosamente o que foi captado pela câmera (celular).

A gravação foi feita por um celular simples, colocado na horizontal (deitado), de frente para SR e P1. O genitor pegou o celular com as duas mãos e começou a gravar. Não foi estipulado nenhum tempo para começar nem terminar a narrativa. Gravou-se de forma livre para que as participantes não fossem incomodadas. Prestou-se atenção na iluminação do ambiente e discutimos antes como iria ser gravado, o pai sentado para que se mantivesse na mesma altura das duas participantes e a câmera pudesse captar o que fosse preciso. Quando organizamos a câmera captamos diferentes turnos⁵ sinalizados, focando em espaço diferentes sinalização, referente a cada uma delas, captação do rosto das participantes em perfil, como também ação conjunta e trocas diversas no momento narrado, principalmente as interações.

Figura 1: Disposição dos participantes



Fonte: Autora (2023).

Defendemos turnos de acordo com Briz (2000), um turno conversacional é o espaço de “fala” com emissões informativas, onde os interlocutores dirigem sua atenção manifesta e simultânea. O formato que se organizou a sala foi imprescindível para viabilizar uma análise mais clara da Libras na narrativa. Tudo foi discutido e testado para só então gravarmos. É importante saber que a ideia era que as duas se sentissem confortáveis e pudessem olhar uma para outra, isto foi conversado antes com P1 e com SR foi feito o sinal de calma para ela ficar à vontade. Ela respondeu com movimentos para cima e para baixo, sinalizando positivamente com a cabeça.

Ao nosso ver, isso permitiu maior espontaneidade entre as participantes, em suas conversas e com um membro da família por perto. Em alguns momentos SR interagiu com o pai e a câmera, mas sem se levantar do lugar, assim, SR se mostrava altamente relaxada e descontraída.

Por mais que se tente neutralizar a ansiedade e os constrangimentos de uma gravação, P1 algumas vezes sorria nervosa. SR apontava ou olhava para câmera ou partes da sala, balançava as pernas e os braços. SR estava mais à vontade, porém P1 relatou anteriormente que não sabia se daria conta da narrativa sendo gravada e posteriormente explicou o porquê das risadas involuntárias.

No que tange a orientação da câmera e o local que a autora sentou para observar a narrativa, prestou-se atenção depois nas gravações que não foi o ideal, quando sentou-se para as transcrições, por estar na diagonal em relação aos sinalizantes, foi percebido que algumas expressões faciais não foram identificadas, como piscada de olhos e balançados da cabeça discretas. Dependendo da narrativa, ela se relaciona ao sinal, o que acabou dificultando a visualização por parte da autora sempre que SR se voltava para perto de P1 ou olhava para o lado distinto de onde estava. Com relação à iluminação, não tivemos dificuldade, pois foi usada luz natural do ambiente, uma vez que gravamos no horário da manhã e a sala de AEE é muito bem iluminada.

As transcrições foram minuciosas, registradas até milésimos de segundos. Foram curtos os espaços de tempo em que aconteciam vários elementos contidos na Libras, nos gestos, no olhar, na produção vocal, nas expressões faciais (manuais e não manuais), movimentos involuntários, uma riqueza de detalhes apresentados mais aprofundado no decorrer da escrita.

3.1.6 Coleta de dados

As filmagens foram registradas dentro da sala de recursos multifuncional feita pela professora. A idade da criança é de cinco anos e ela está no processo de aquisição da língua (Libras). Fizemos recortes da contação da narrativa, que foram analisadas como demonstrado no quadro abaixo:

1º mês: apresentação da narrativa:

Seção	Participantes	Data	Duração	Turno
Bloco1- "A TURMA DOS FRALDINHAS"	P1; SR; Pai	06/02/2023	1h e 30 minutos	Tarde

A pesquisadora apresentou o livro a ser trabalhado em comum acordo com a professora do AEE e com os pais da criança. Este primeiro contato durou cerca de 1h e 30 minutos, no dia 06/02/2023. A escolha do livro se deu pelo processo em que a criança está, de desfralde, e a narrativa, de alguma forma, traria questões do seu cotidiano para compartilhar com a família e seria um elo entre escola, professor, família. A docente foi escolhida por ser uma profissional que se comunica com a Libras, língua natural da discente, e isso motivou a nossa escolha.

Assim apresentamos a narrativa "A TURMA DOS FRALDINHAS" contando a história de uma professora e seus alunos na educação infantil que conversam sobre a importância de fazer cocô no banheiro, como deixar as fraldas, a importância da higienização e a festa que é quando uma criança pede para fazer cocô.

A estudante pegou o livro nas mãos e sentou com seu pai para lhe mostrar as imagens que a narrativa apresentava. Ali já se começou o processo de contar a história. Primeiro para o seu genitor, depois para a professora, mostrando o livro e rindo das figuras e a todo momento fazia algumas datilologias e alguns sinais, contagem de personagens, diferenciação de elementos iguais com cores, tamanhos e formatos diferentes e vários gestos com as mãos, pés, cabeça. A vocalização também era elemento presente, observada na interação no primeiro

contato com a narrativa.

O livro foi ofertado como presente para a criança e a professora de AEE. Convidamos a família para levar a estudante no turno da tarde, horário em que a estudante é atendida na SRM, a discente levou para casa e ficou bastante feliz, colocando o livro debaixo do braço. Ora entregava ao pai, ora parava na sala de recursos para mostrá-lo e os dois interagiram sobre a história e as imagens que lá estavam presentes.

2º mês: narrativa contada pela professora:

Seção	Participantes	Data	Duração	Turno
Bloco 2	P1; SR; Pai	27/02/2023	30 minutos	Tarde

A pesquisadora e a professora de AEE organizaram a sala para acolhida da criança. Seu pai estava sempre presente e participante no processo, neste dia 27/02/2023, com duração de aproximadamente 30 minutos, no turno de atendimento da SRM. Quando a estudante chegou, a docente convidou-a para sentar num tecido no chão amarelo, a professora colocou o livro no “chão” e se sentou com a discente para mostrar o livro.

Como já dito anteriormente, o pai sempre estava presente e foi quem fez as filmagens para a pesquisa, com toda vontade de participação, porém foi relatado no começo da contação que a criança estava muito gripada e passou a noite com febre, assim tivemos que interromper o que havíamos combinado para o momento e remarcamos para quando a criança melhorasse.

Mesmo antes de sabermos desta notícia, a aluna ainda participou abrindo o livro e contando a história para nós, fizemos alguns registros, como fotos e o começo de alguns trechos da contação. Ainda ficamos na sala de recursos por aproximadamente 30 minutos.

3º mês: narrativa contada pela professora e pela criança:

Seção	Participantes	Data	Duração	Turno
Bloco 3	P1; SR; Pai	06/03/2023	2h e 30 minutos	Manhã

No dia 06/03/2023 a docente conseguiu fazer a contação da história. A pesquisadora e

a professora de AEE organizaram novamente a sala para acolhida da criança. Seu pai estava mais uma vez presente e participando. Como já havia demonstrado habilidade para a gravação, foi convidado novamente para ajudar. Desta vez passaram-se 2h e 30 minutos aproximadamente para o trabalho proposto, nesta ocasião, no horário do turno da manhã.

Quando a estudante chegou, a docente convidou-a para sentar novamente num tecido no chão de cor verde. A professora colocou o livro no “chão” e sentou-se com a discente para mostrar o livro e começar a contação da narrativa. Assim, a pesquisadora levou um caderno para anotar as observações enquanto o pai da criança gravava o momento de interação entre docente/discente.

Os dados analisados neste trabalho correspondem às seções acima. Foram transcritos três momentos das narrativas sinalizadas da criança em interação com a professora da Sala de Recursos e com o consentimento da família, que foram convertidas para um diálogo escrito em Libras. Primeiramente, fizemos uma visita à casa da família da criança para apresentar os objetivos da pesquisa.

O diálogo com a família, pai e mãe da criança ocorreu de forma satisfatória e acolhedora. Acreditamos que ao escolher esta criança, por termos conhecido os pais no curso de Libras ofertado pela Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes/PE facilitou a vivência da pesquisadora, pois esta é coordenadora de Educação de Surdos no município e participou de uma das aulas, onde conheceu os pais e a estudante.

Quanto à escola, a pesquisadora também foi prontamente acolhida tanto pela equipe gestora quanto pelos professores, em especial a do AEE que contribuiu para essa etapa da pesquisa. A primeira sessão foi marcada por uma conversa informal e observação da interação familiar, ainda no ano de 2022. Nesse primeiro momento houve questionamentos sobre os pais aceitarem que a pesquisa fosse feita com a filha deles e fui prontamente aceita, quando explicado do que se tratava, sendo bem-vinda naquele ambiente.

Fui à casa da estudante 2 (duas) vezes antes, de fato, começar a pesquisa. A primeira para se apresentar como pesquisadora e saber se aceitavam. Na segunda visita apresentamos os objetivos da pesquisa com base no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a partir desta etapa realizarmos a coleta de dados.

Deixar o livro sobre a história com a criança e os pais foi um aspecto importante a ser ressaltado, tendo em vista que ela poderia manusear a narrativa e ficar livre para folhear, observar, contar a história para ela e para seus pais e para quem estivesse disposto a interagir com ela. Momentos lúdicos, no seio do lar da criança, para estimular a interação, conversação,

discussões sobre a narrativa no uso de sua língua materna e assim ter um momento divertido adentrando ao letramento, mesmo informal.

3.1.7 Transcrição dos dados

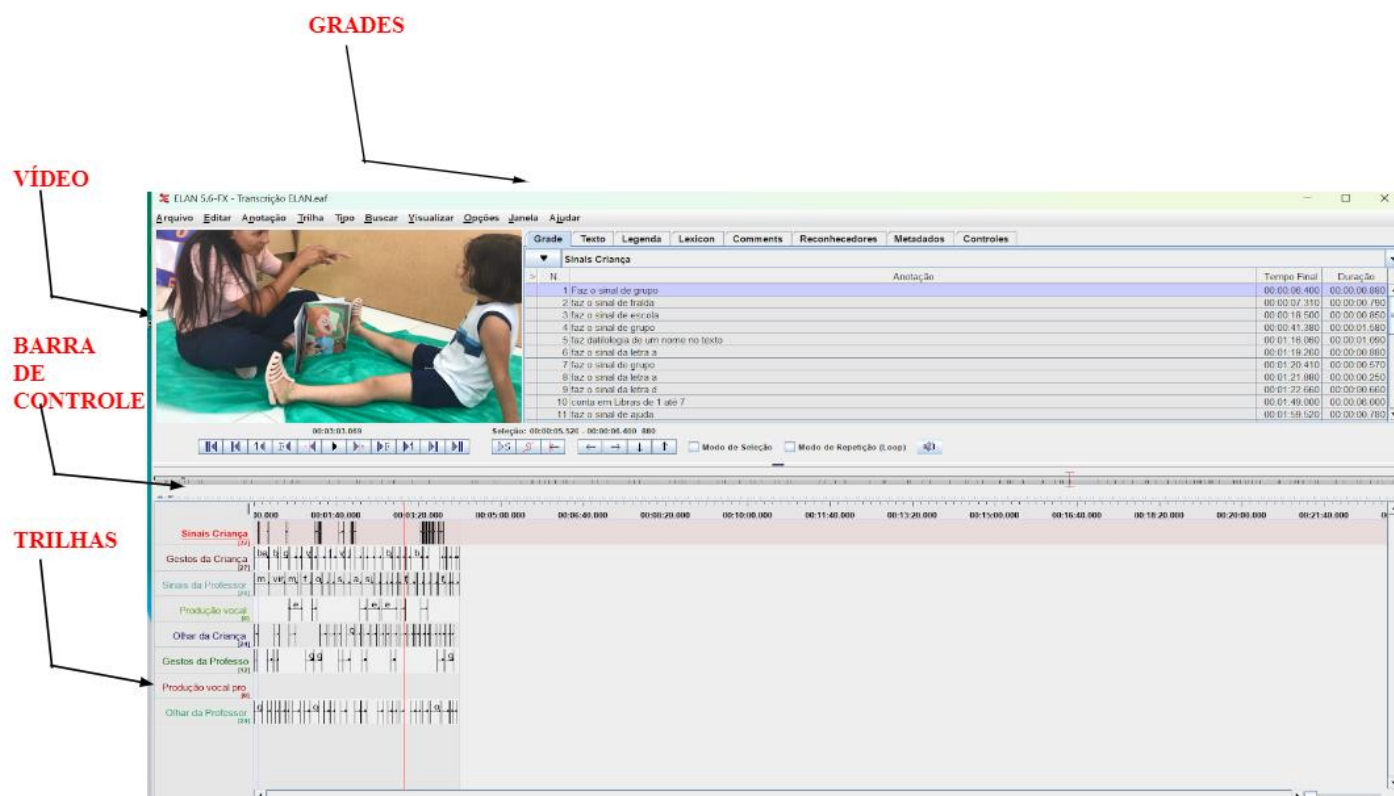
Para contribuir com nossa pesquisa, usaremos o *software* de transcrição *Eudico Language Annotator (ELAN)* criado por Max Planck Institute for Psycholinguistics cujo objetivo é facilitar no momento nas escritas de áudios e vídeos, se tornando uma ferramenta excelente para diversos contextos principalmente nas análises multimodais de acordo com Cavalcante (2012).

O *ELAN* é um instrumento de coleta, onde é possível fazer transcrições, análises e adicionar trilhas, selecionar novos trechos em uma linha horizontal. A nomenclatura utilizada chamada de trilha foi desenvolvida pelo organizador da ferramenta. As nomeações dessas trilhas são determinadas pelo pesquisador no momento de suas observações. Ela permite que coloque tempo e marque o horário no momento exato do registro. Também é permitido fazer mudanças caso sejam necessárias.

Essa tecnologia se apresenta de diferentes formas, suas atualizações são necessárias para se adequar melhor aos possíveis erros apresentados pelo *software* e se organiza para servir de forma mais ativa e contribuir com o desenvolvimento. Seu uso pauta diversos fatores e benefícios de natureza econômica, cultural e social, permeando pesquisas e possibilitando transcrições nas mais diversas pesquisas.

A ferramenta é muito importante para uso das transcrições, um *software* livre, de fácil manuseio que também permite que seja feito *prints* de suas telas nas descrições e análises encontradas. É possível organizar as grades facilitando a identificação do que se quer observar como os gestos e as percepções vocais contidas na multimodalidade, nesta pesquisa. Assim, o instrumento de coleta de dados permite que sejam feitas análises pertinentes que embasam nosso trabalho e seus achados serão apresentados a seguir no decorrer do texto, de antemão apresentaremos a parte de entrada do *ELAN* e posteriormente as observações transcritas:

Figura 2: Ferramentas presentes no *ELAN*



Fonte: Elaborado pela autora (2003).

Construímos para cada interlocutor 4 (trilhas) listadas como: sinais da Libras, gestos, olhar, produção vocal. Para mapear os elementos analisados durante a pesquisa previamente, assistimos aos vídeos e selecionamos os momentos em que os sinais, os gestos e as narrativas foram evidenciados. Ainda registramos o assunto discutido entre os participantes, considerados de suma importância para os desdobramentos das narrativas, por exemplo: histórias do desfralde, os personagens participantes, a contagem que a criança faz no contar, a datilologia de letras que ela conhece, os classificadores utilizados na narrativa, etc.

Outros pontos importantes observados foram elementos trazidos pela criança como: os sinais feitos em Libras, os gestos proferidos pela criança, a produção vocal feita por ela e assim foram observados como eles acontecem, na que medida eles se entrelaçam e acontecem ao mesmo tempo e em momentos distintos.

Elementos como as mesclas que são possíveis com o *ELAN* são importantes para percebermos como alguns fatores acontecem, nele podemos observar anotações ora sozinhos, ora concomitante apontando a riqueza de benefícios que com a ferramenta é possível perceber minuciosamente e apontaremos no decorrer das análises.

3.1.8 Anotação dos dados observados na criança

Quadro 05: Observação de entrelaços

SINAL	PRODUÇÃO VOCAL	TEMPO	IMAGEM
Turma	deedee	00'05	
Personagens	o,o,o,o,o	00'36	

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2023)

Posteriormente ao acesso ao *ELAN* assistimos aos vídeos novamente e só assim descrevemos aquelas principais ações de modo mais detalhado. Nesta pesquisa, foram transcritas no *ELAN* narrativas infantis em contexto de interação com a professora. Nas análises posteriores apresentaremos várias discussões acerca da multimodalidade, dos sinais, dos gestos, da produção vocal, entre outros fenômenos como recursos semióticos importantes, do qual os participantes da pesquisa se utilizam nas cenas de interação.

3.1.9 Transcrição da narrativa

Sobre a transcrição da narrativa, ela apresenta algumas especificidades advindas da escrita da Língua de Sinais e é importante explicá-la para melhor entendimento. A Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão utilizada pela comunidade surda. Assim, possui sistema linguístico visual-espacial que não pode ser comparado à língua portuguesa, contudo, alguns empréstimos linguísticos são utilizados. Outrossim, a Libras não possui uma escrita própria definida e utilizada de fato no Brasil, vários estudos foram feitos e estudados nas obras de Stokoe (1960).

Alguns defendem o uso da SignWriting (escrita de sinais), estudada e aprofundada por Valerie Sutton (1996), que são postulados da Língua de Sinais Americana (ASL), mas que são um tipo de escrita gráfica e codificada. No intuito de trazer mais conforto linguístico aos usuários da Libras, algumas regras de escritas foram definidas para torná-las mais acessíveis, pois, na mesma Lei que a reconhece existe um parágrafo que salienta que a escrita da língua portuguesa deve ser priorizada.

Com isso, utilizaremos nesta dissertação, o sistema de glosa para a comunicação da Libras como apresentado a seguir:

As glosas se apresentam em letras maiúsculas de acordo com Wilcox, S. e Wilcox, P.

P. (1997), elas representam línguas grafadas que representam sinais manuais. No alfabeto manual da Libras as formas das mãos representam as letras do alfabeto, que chamamos de datilologia, que é a soletração rítmica manual utilizada pelas mãos para quem quer apresentar os nomes das pessoas, localidades ou ainda palavras que não existam sinais.

As autoras McCleary e Viotti (2007), pesquisaram muitas formas de apresentação de como representar a Libras e como essas representações ocorrem. As transcrições nos textos ou narrativas por glosas são usadas para facilitar a sua interpretação e a forma como o surdo poderá observar o mundo. Nas últimas décadas várias discussões foram feitas para chegar a um denominador e como se transcrever enunciados para a Libras.

As informações sobre as glosas também são defendidas pelas autoras Ferreira Brito (1995) nos postulados sobre a gramática da Libras e apresenta outros argumentos quanto à escrita e as transcrições utilizadas nas sentenças, textos, contextos e narrativas.

Klima e Bellugi (1979), em seus estudos, entende junto a outros pesquisadores que a escolha das glosas acontecem em assentimento. Assim, de acordo com os autores as palavras devem ser escritas e conter um único sinal. As letras ou grafias devem ser representadas por letras maiúsculas e separadas por hífen um a um para representar a soletração, ex.: C-O-C-O-Z-A-D-A. O sinal soletrando se trata de um empréstimo da língua portuguesa.

Conforme Gesser (2009, p. 32) sobre a soletração infere que:

É importante ressaltar que o soletramento, tanto na sua forma receptiva (do ponto de vista de quem lê) quanto na produtiva (do ponto de vista de quem realiza), supõe/implica letramento. O soletrante que não for alfabetizado (escrita/leitura) na língua oral de sua comunidade de fala, por exemplo, terá as mesmas dificuldades de um indivíduo iletrado para lançar mão deste uso.

A criança surda no processo de aquisição e alfabetização da língua oral poderá ter dificuldade com essa habilidade. No caso da SR, ela faz o uso da datilologia e reconhece muitas palavras apresentadas na narrativa, quando em contato com as letras que conhecia, a discente soletrava todas as que ela apresentou contadas na "A TURMA DOS FRALDINHAS", além disso pode se inferir que se desconstrói a crença de que a Libras pudesse ser apenas alfabeto manual/ datilologia.

3.1.10 O livro de histórias

A obra "A TURMA DOS FRALDINHAS" é da autora Drica Shinohara. Ela é Pedagoga, contadora de história e escritora, coordenadora do Cantando e Encantando Histórias. O livro foi lançado em 2021 na cidade do Recife/PE e está em sua primeira edição. A autora se dedica à escrita de livros de literatura infantil e infantojuvenil, com mais de 40 (quarenta) livros publicados. A ilustração é de Mary Mos, estudiosa da computação gráfica,

graduada em design gráfico, quadrinista, desenhista de tirinhas como a *Turma da Luluzinha Jovem*. Atualmente trabalha com livros didáticos e paradidáticos com experiências únicas, entusiasmada com narrativas para crianças onde lê e viaja, com uma paixão por colocar imagens nas histórias escritas.

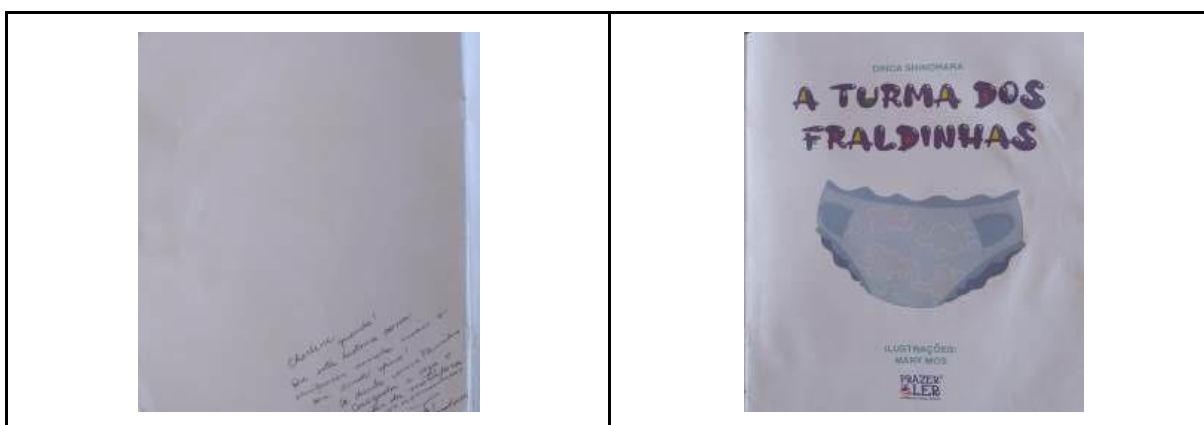
A história narra a rotina diária de uma professora chamada Rose que atua com estudantes da educação infantil que estão no processo de desfralde. Mas para que esse trabalho seja tranquilo, a docente usa da fantasia e imaginação numa gostosa brincadeira, assim, os discentes aprendem de forma divertida e interacional.

Figura 3: Capa da obra

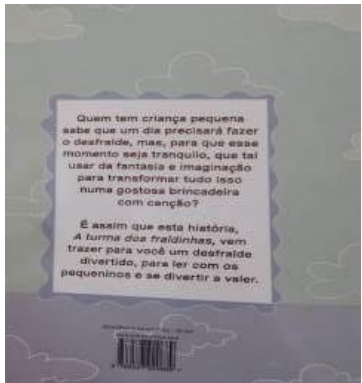


Fonte: <https://www.dricashinohara.com.br/livros>

Quadro 06: Ilustrações do livro “A TURMA DOS FRALDINHAS”





Fonte: Organizada pela autora (2023).

Acima está a obra escolhida para trabalhar com SR sobre o momento do desfralde.

Como já explicado no decorrer da escrita, queríamos de alguma forma ajudar a criança neste momento importante da vida dela, que é a transição do uso da fralda para usar apenas a calcinha e se acostumar a pedir para ir ao banheiro. Entendemos que há condições de fazer este momento ser lúdico, tranquilo, sem deixar algum tipo de trauma ou estranheza, por estes motivos a escolha do livro foi tão importante. Procuramos obras na Libras que explicassem este momento, de forma lúdica, mas não encontramos.

5. Análise de dados

As análises dos dados aqui propostos foram organizadas e divididas por blocos e contextualizados no capítulo acima, porém, nosso objeto de estudo se debruçou no bloco 3 para explanação, visto que, ele foi o que mais apresentou elementos importantes para serem analisados.

A professora de AEE começou a narrativa e sigo descrevendo as falas apresentadas por ela e os sinais feitos pela estudante. Ressalto que toda a transcrição foi feita para a Libras. Nela adotaremos a sigla (P1) para a professora e (SR) para nomear a criança, como o pai participou da narrativa gravando o vídeo não houve interação entre eles na narração, o foco se deu nas duas outras participantes, segue a contação abaixo:

É necessário entender que, em alguns momentos da narrativa não há como pontuar as páginas do livro, pois como houve bastante interação não foi possível colocar, mas é importante que haja o registro deste momento, pois como foi da língua portuguesa para Libras P1 precisou fazer o uso da contextualização para que SR entendesse o sentido real da história.

Quadro 07: Interações em cena

Cena	Página do livro	Imagem da cena	Glosa
1	-		P1: TUDO B@M? (Sinal de legal)

2	capa		P1: TURMA FRALDINHAS
3	Capa		SR: TURMA FRALDINHAS
4	1		P1: FRALDINHAS
5	2		SR: FRALDINHAS
6	3		P1: ESCOLA SENTIMENTO VIDA, SONS, MOVIMENTOS , FAMÍLIA
7	3		SR: ESCOLA

8			SR: CASA
9	3	 	SR: ESCOLA
10	8,9	 	SR: OLHAR: 1,2,3 (sinal de apontar)
11	3		P1: TURMA (sinal de apontar)
12	4		SR: TURMA
13	4		SR: OLHAR

14	4		P1: É TURMA, PROFESSOR@ ENSINANDO (sinal de apontar)
15	4		P1: PROFESSOR@ R-O-S-E
16	6,4,5		SR: OLHAR, CANOS, CAMINHAR (gesto de chamar atenção)
17	5		P1: VOLTAR, ATENÇÃO! (gesto de chamar atenção)
18	5		P1: PROFESSOR@ GOSTA DE CONTAR HISTÓRIAS ANIMADAS
19	5		SR: C-O-C-O-Z-A-D -A

20	5		P1: ALUN@S SALA
21	5		P1: CONTAÇÃO HISTÓRIA DIVERTIDA COCÔ
22	5,6		SR: OLHAR, CANOS, CAMINHAR (sinal de apontar)
23	4,5		P1: É (sinal de balançar a cabeça para cima e para baixo)
24	6,7		P1: COMEÇAR, GRUPO COCOZINHOS
25	8,9		SR: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 7

26	8,9		P1: FAMÍLIA REÚNE CADA UM COCÔ SEU
27	8,9		P1: 7
28	10		SR: 1,2... (sinal de apontar)
29	11		P1: VOCÊ AJUDAR COCÔ FORTE BANHEIRO
30	8,9		P1: EMPURRA FORÇAAAAA
31	8		SR: COCÔ FORTE EMPURRAR FORÇA

32	8		SR: PUXA FORTE
33	9		P1: VOCÊ FELIZ
34	11		P1: ÁGUA-FORTE
35	12,13		SR: OLHAR!
36	12		P1: ÚNICO PROBLEMA COLOCAR COCÔ FICAR FRALDA PESAD@
37	10,11		P1: ESPERAR JOGAR LIXEIRA

38	10,11		P1: TRISTE, PROBLEMA FAMÍLIA FALTAR
39	11		P1: EXPLICAR, AJUDAR POR ISSO, CRIANÇAS SABER, SENTIR DOR FORTE CORRER, COCÔ, COCÔ
40			P1: EI? (sinal para chamar atenção)
41			P1: OLHAR MIM, LIVRO (gesto para chamar atenção)
42	12		P1: PROFESSORA CRIANÇA PEQUENA, ALUN@, BANHEIRO, COCÔ, CORRER, CORRER

			RÁPIDO
43	12		FAMÍLIA ENCONTRAR, DEPOIS PUXAR FORTE DESCARGA, COCÔ, COCÔ
44	13		SR: OLHAR, OLHAR (sinal de apontar)
45	12		P1: BANHEIRO CADA (sinal)
46	15		SR: BANHEIRO TRÊS
47	14		P1: ACABAR FRALDA, SUMIR FRALDA
48	14		SR: SUMIR FRALDA, CALCINHA MENINA

49	15		P1: CALCINHA MENINA
50	14		SR: HEHEHE
51	16		P1: HEHEHE (sinal de apontar)
52	14		P1: FELIZ!
53	14		SR: FELIZ!
54	15		P1: FELIZ HISTÓRIA, PROFESSOR@ R-O-S-E

55	15		SR: FELIZ HISTÓRIA, PROFESSOR@ R-O-S-E
56	15		P1: CONTINUAR PROCESSO IMPORTANTE, DESENVOLVI MENTO FRALDA AJUDAR, COCÔ, ESCOLA SENTIR
57			SR: PODER, PODER
58	15		P1: SUCESSO
59	-		P1: EL, ACABAR

60	-		SR: ACABAR
61	-		P1: HEHEHE
62	-		P1: PALMAS
63	-		SR: HEHEHE (gesto) PALMAS
64	-		SR: ALI, ALI. (sinal de apontar)

Fonte: Desenvolvido pela autora (2023).

Ao longo da contação, podemos destacar os seguintes usos na matriz gesto-sinal; muitas interações apareceram, as intenções, por vezes apresentadas no campo do olhar, o chamamento, o apontar, o tronco, como também comunicação entrelaçadas no uso dos sinais, gestos e produção vocal em momentos interligados.

Em Leite (2008) sua tese de doutorado deixa muito bem localizado o lugar do sinal em Libras e dos gestos, como eles se apresentam e onde estão cada um no seu lugar de referência, como também deixa claro os seus entrelaços, assim, a Libras aparece numa importância

maior, porém, os gestos fazem parte de uma narrativa e ocupam espaços importantes, se imbricam, completam-se.

Abaixo se descreve o sinal de chamar, ou gesto conversacional de chamamento que aconteceu de forma muito presente e repetida no decorrer da narrativa, é importante sua descrição no trabalho, pois são elementos que se organizam de forma descrita abaixo:

Figura 4- Cena 1- ei, psiu, presta atenção



Fonte: Organizada pela autora (2023)

Nesta cena, P1 chama atenção de SR como se fosse: ‘ei’; “psiu”! “presta atenção”, P1 faz movimento com a mão direita com indicação de chamamento, na altura dos olhos de SR para que ela preste atenção e retome o foco na narrativa que a professora está contando para ela.

Em outro momento da narrativa acontece o mesmo fenômeno, mas de forma diferente, porém, com o mesmo intuito de chamar a atenção de SR para o que estava sendo sinalizado, mas SR estava num momento de interação quando viu a palavra cocozada e fez a datilologia.

Figura 5- Cena 2- psiu, atenção aqui



Fonte: Organizada pela autora (2023).

Nesta ocasião, P1 chama atenção de SR como se fosse: “psiu”! “presta atenção aqui”, P1 toca a mão esquerda de SR batendo em cima dele com carinho com a mesma indicação de chamamento, isso acontece em mais dois momentos em menos de 2’ (dois segundos). A primeira acontece 1m14s na altura dos olhos de SR que está fazendo a datilologia de cocozada, no começo do processo, ainda está fazendo o “c” e depois 1m 15s na altura dos olhos de SR que está fazendo a datilologia de cocozada, repetindo o processo, ainda está fazendo o “c” , P1 toca duas vezes no braço de SR, quando é alertada pela docente para prestar atenção.

As discussões entre linguistas sobre o gesto e o sinal se intensificaram no decorrer do tempo e com a ascensão da Libras antes confundida como gestos. McCleary (2011) e a Viotti (2011) deram os primeiros passos sobre a importância das pesquisas da língua de sinais e gesto e o valor que a língua de sinais tem, além da interação entre estrutura da sentença e gesto. Assim, a Libras pode ser tratada como língua e os gestos como componentes linguísticos que se unem na estrutura e composição de um sinal que também pode vir acompanhado por direção, locação, expressões manuais e não manuais, conforme Quadros e Karnopp (2007), porém os gestos também podem apresentar movimentos com o corpo alicerçado de discurso e de sentimentos.

Conforme os autores McCleary e Viotti (2011, p. 302) sobre as línguas de sinais, inferem:

A linguística das línguas sinalizadas deve, então, se voltar para o estudo dos sistemas semióticos visuais e espaciais, para, a partir do entendimento de seu funcionamento, começar a conceber explicações para um sistema em que gesto e língua vivem em perfeita harmonia.

Figura 6- Cena 3-Sinal de palmas, gesto de palmas



Fonte: Organizada pela autora (2023)

Autores como Kendon e McNeill (1992) justificam os gestos e seus usos. Eles podem apresentar variações entre suas dimensões, tempos, formas, movimentos, trajetórias, do espaço, ritmo, etc. complexos como as línguas naturais. Não é o gesto como código/linguagem corporal que separa as línguas naturais. Todos os pesquisadores afirmam que o gesto é elemento de cultura, social, excertos retirados da tese de Leite (2008).

5.1.1 Sinal Icônico

Como defendido por Quadros e Karnopp (2007), os sinais icônicos como a forma, o movimento e a relação espacial do referente, caracterizando como um elemento mais fácil de ser aprendido, pois retoma a ideia de uma imagem que motiva o signo ao seu referente. Os autores McCleary e Viotti aprofundam os estudos sobre a iconicidade nas línguas sinalizadas e fazem reflexões interessantes acerca da discussão.

De acordo com os autores McCleary e Viotti (2011, p. 291), os sinais icônicos apresentam:

A iconicidade das línguas sinalizadas é uma questão bastante discutida na literatura especializada, em especial porque ela é uma característica que, à primeira vista, pode afastar as línguas sinalizadas das línguas orais, colocando em risco seu estatuto de língua natural. Como a arbitrariedade tem sido considerada uma característica definidora do signo linguístico, a esmagadora presença de sinais icônicos nas mais

variadas línguas sinalizadas por vezes é usada como base para lançar dúvida sobre a natureza linguística desses sistemas semióticos.

A observação da autora reflete a importância de reconhecer e respeitar as línguas de sinais como sistemas linguísticos completos, apesar de desafiarem a ideia tradicional de arbitrariedade no signo linguístico. Assim a iconicidade nas línguas de sinais aborda uma característica de uma força ou uma limitação. Alguns argumentam que a iconicidade pode facilitar a compreensão e a aprendizagem da língua, especialmente para conceitos concretos.

A iconicidade nas línguas de sinais são ricas e complexas, possuindo gramáticas, estruturas e funções próprias na comunicação humana. Ao reconhecer a complexidade e a riqueza da Libras compreendemos melhor as particularidades das línguas.

Apresentação de sinal icônico apresentando por SR na figura abaixo:

Figura 7: Registro de sinal icônico



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Sinal icônico de CASA, sinal em Libras referente à C-A-S-A

Um exemplo no excerto da narrativa:

SR: ESCOLA

SR: CASA

SR: OLHAR: 1,2,3

P1: TURMA

SR: TURMA

SR: OLHAR

P1: É TURMA, PROFESSOR@ ENSINANDO

SR está de frente à p1 sentada num tecido (tnt) cor verde. SR é branca com cabelos lisos na altura dos ombros, está vestida com farda da escola blusa branca com detalhes azul-marinho, short azul-marinho com o símbolo da prefeitura do Jabotão dos Guararapes na cor branca, ela faz o sinal de casa com as mãos em forma do telhado de uma casa.

SR está interagindo com uma narrativa com P1 contando a história da "A TURMA DOS FRALDINHAS", detalhando o começo da história e neste contexto faz o sinal de casa se referindo à escola, posteriormente quando percebe que se trata da escola ela muda o sinal de casa para casa + estudar.

5.1.2 O sinal dêitico

De acordo com Quadros e Karnopp (2007), os sinais dêiticos defendido pelas mesmas autoras que em seu sentido de origem quer dizer: apontar ou indicar, a dêixis tem uma forma particular de nominar espaços, como também de introduzir o sinal de apontação que pode ser observado nas línguas de sinais nas concordâncias verbais e nos pronomes pessoais, demonstrativos, advérbio de lugar. McCleary e Viotti se aprofundam e trazem pontos interessantes sobre os dêiticos nas línguas sinalizantes e nos gestos.

Conforme McCleary e Viotti (2011, p. 295), os dêiticos são:

(...) um outro tipo de sinal que tem desafiado tratamentos que excluem a gestualidade e a gradiência da descrição dos fatos das línguas sinalizadas. Nessas línguas, dêiticos englobam pronomes e um tipo particular de verbos, chamados indicadores, que já mencionamos. A análise da dêixis – de qualquer língua – escapa dos limites do sistema (língua) e obriga uma abertura para fatos de língua em uso (fala). Na descrição das línguas sinalizadas, a situação se torna ainda mais complexa. Nessas línguas, pronomes e verbos indicadores têm um componente gestual que se traduz por um apontamento. Como em qualquer gesto de apontamento, essas expressões se dirigem a entidades, que podem estar visíveis ou não no espaço de sinalização.

A dêixis é um conceito linguístico que se refere à capacidade de uma expressão linguística de apontar para algo no contexto da comunicação. Em línguas sinalizadas, como a Libras (Língua Brasileira de Sinais), a dêixis desempenha um papel crucial, mas ela vai além das palavras faladas e inclui gestos específicos.

Na Libras, os sinais podem ser combinados com expressões faciais, movimentos corporais e outros gestos para transmitir significados mais ricos e contextuais. A combinação de elementos verbais e gestuais proporciona uma forma única de expressão, onde o significado não está limitado apenas às palavras. Entender a dêixis e outros fenômenos

linguísticos na Libras exige uma sensibilidade para a interação dinâmica entre os sinais e os diversos gestos associados. Essa abordagem é essencial para uma interpretação que dispõe de diversas riquezas da comunicação.

Continuando sobre os sinais dêiticos apresentando diversos sinais muito presente na interação de SR e P1 na análise abaixo:

SR: 5 anos

Contexto da interação: A criança e P1 faz uso de vários sinais de apontar em vários momentos da narrativa, aponta para diversos personagens, imagens, faz referências às diversas variedades de fraldas que aparecem no começo e no final da história.

Figura 8- Sinal dêitico de apontar



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Sinal dêitico de apontar, sinal em Libras referente a personagens.

Recorte do contexto narrado (aqui):

SR: OLHAR: 1,2,3

P1: TURMA

SR: TURMA

SR: OLHAR

SR: OLHAR, CANOS, CAMINHAR

SR: OLHAR, CANOS, CAMINHAR

SR: OLHAR!

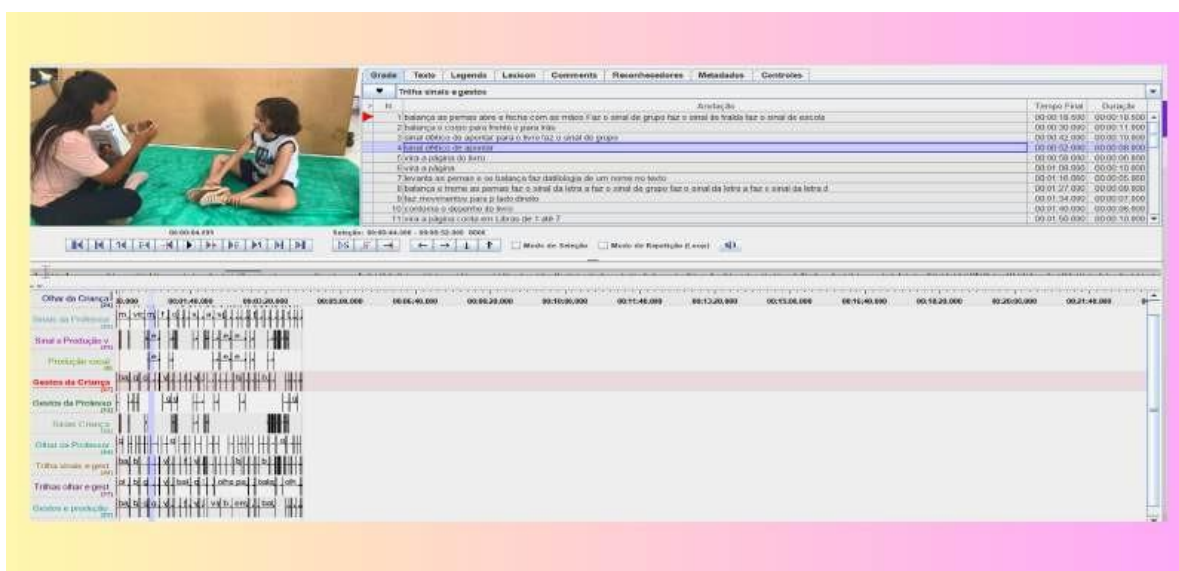
P1: OLHAR MIM, LIVRO

SR está de frente à p1 que está sentada num tecido (tnt) cor verde. SR é branca com

cabelos lisos na altura dos ombros, está vestida com farda da escola blusa branca com detalhes azul-marinho, short azul-marinho com o símbolo da prefeitura do Jaboatão dos Guararapes na cor branca, alpercata na cor rosa, sentada com a mão esquerda em cima do pé direito, ela faz o sinal dêitico de apontar com a mão direita para o livro, mostrando a P1 os personagens da narrativa, o olhar fixado no livro, com a cabeça baixa para apontar e mostrar onde está o referente.

P1 está sentada à frente de SR, tem pele parda, cabelos pretos lisos, meia altura das costas, está de blusa rosa e calça jeans azul, segurando o Livro da narrativa “A TURMA DOS FRALDINHAS” com a obra aberta, segura com as duas mãos para mostrar a SR enquanto sorri e com o olhar na altura dos olhos de SR a observa apontando.

Figura 9- O olhar da criança surda na narrativa



Fonte: elaborada pela autora (2023).

SR observa atentamente a professora. A criança está de frente à p1 sentada num tecido não-tecido (tnt) cor verde, ela é branca com cabelos lisos na altura dos ombros, está vestida com farda da escola, blusa branca com detalhes azul-marinho, short azul-marinho com o símbolo da prefeitura do Jaboatão dos Guararapes na cor branca, ela está sentada com as duas mãos segurando os calcanhares, com o olhar fixado nos sinais que a docente faz de grupo e olhar fixado nas imagens que a professora ora amostra, ora faz o sinal.

SR está socializando a Libras com P1 contando com olhar de emoção e a todo tempo as duas interagem sobre a narrativa trocando ideias e ora a menina olha para P1 e faz o sinal, ora P1 olha fixamente para SR e repete o sinal ou já passa para outra parte da narrativa

sempre mostrando as imagens e voltando ou passando para a página seguinte.

SR observa a professora que explica quando a fralda estiver pesada ou a dor na barriga apertar bastante, as crianças precisam avisar ou correr rápido para o banheiro. A garota olha com admiração a professora fazendo os gestos de *oba, vamos correr para o banheiro* para fazer cocô de uma forma lúdica atraindo a atenção da menina que também faz uso do mesmo gesto para interagir com a docente.

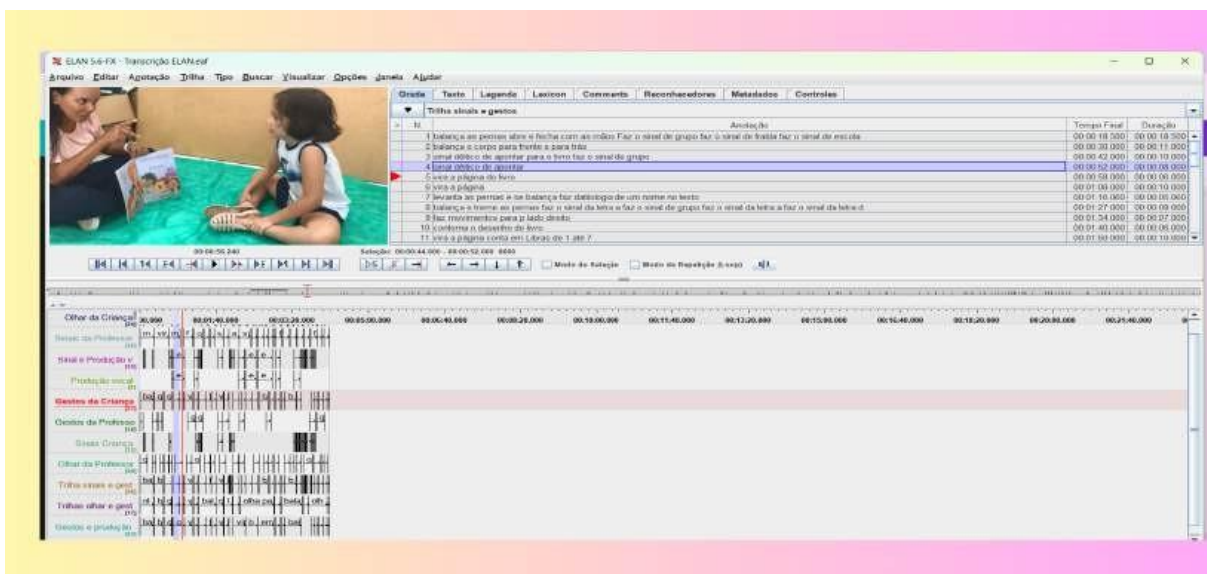
Figura 10: parte da narrativa, professora correndo com os estudantes para o banheiro



Fonte: A Turma dos Fraldinhas, Shinohara (2021).

Nesta parte da narrativa, com o objetivo de ajudar no desfralde da estudante SR, P1 narra a história da "A TURMA DOS FRALDINHAS". Esta imagem faz parte da página 12 e 13 do livro escolhido por nós. Na página 12 estão os personagens, 3 (três) estudantes do meio para o final da página, acima da página está partes da contação que a autora traz para o texto, na página 13 estão mais 2 (dois) discentes e a professora com vestido azul, fazendo o gesto de correr para o banheiro enquanto a estudante do lado direito observa e os do lado esquerdo parecem gritar e sorrir com a ideia.

Figura 11- O olhar da professora



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Aqui nesta cena, P1 também destaca a forma de olhar para SR, observado no *ELAN*, a docente enfatiza o sinal de “professora” na história e olha fixamente para SR, P1 ora olha para a narrativa, conta e ao mesmo tempo mostra o livro para SR. Ela olha o tempo todo para a história e para o olhar da professora, o olhar de P1 é como se estivesse contando a história também com o olhar, com intenção, como se estivesse dando mais sentido e ênfase ao que está dizendo, ela sente a si e à SR.

P1 olha fixamente para SR, retira o olhar, olha para o livro, olha para os personagens, distribui o olhar pela sala de AEE, volta a olhar para a obra e para SR. Apresenta uma sinalização fluida, tranquila, troca alguns sinais e volta e repete o sinal e olhando para SR dá continuidade e sequência à história. Percebe-se que a professora criou um roteiro com o olhar, um roteiro visual nas trocas dos episódios, nos fatos e na sequência da narrativa.

Pode-se observar que nesta análise há uma interação envolvente e atenciosa da professora, utilizando não apenas aspectos de sinalização, mas também o contato visual e expressões faciais que enriquecem a experiência de aprendizado da discente. A criação de um roteiro visual, aqui presente, indica um planejamento cuidadoso por parte da professora para tornar a narrativa mais compreensível e envolvente a ambas.

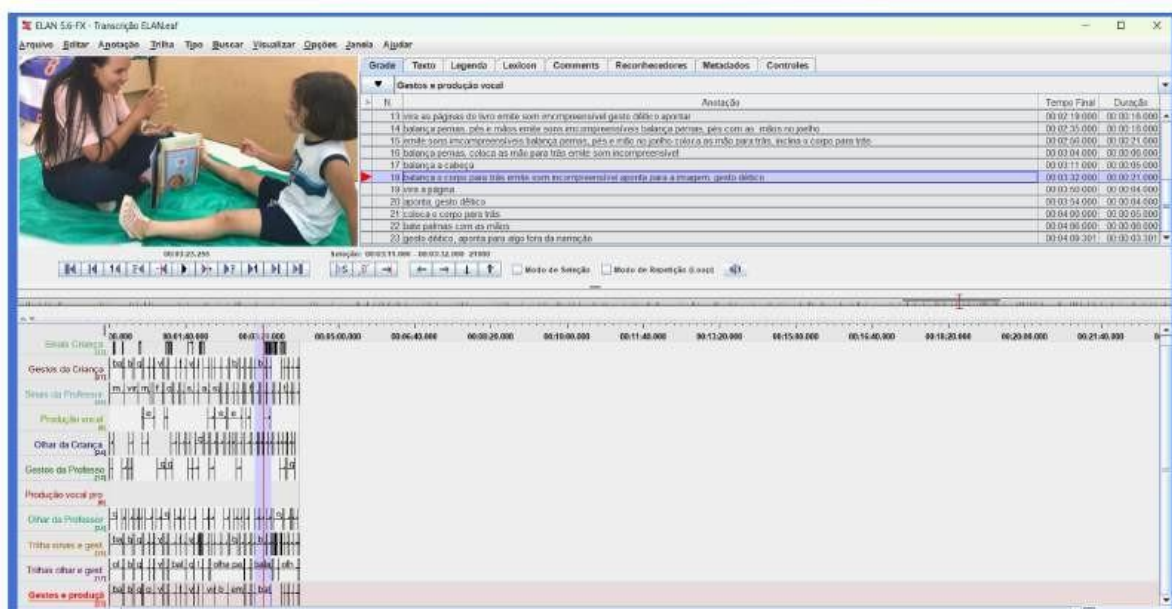
O uso do contato visual para a pessoa surda facilita a compreensão e comunicação eficaz na Libras, permitindo ao estudante captar nuances e expressões que complementam os sinais. Além disso, as expressões faciais, manuais e não manuais desempenham um papel primordial nas trocas de emoções e contextos, tornando a experiência de aprendizado e a interação mais rica.

ao que é dito.

Outrossim, o uso da Libras está muito presente durante toda sua narrativa. É perceptível que a criança tem fluência nos sinais da Libras observadas e proferidas durante a história, pois ela em alguns momentos se antecipa espreitando sinais e explicando para a docente, contando o que presenciamos na imagem.

5.1.4 Produção de sinais entrelaçados

Figura 13- ELAN- Produção de sinal



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Na cena acima “SR” em interação da narrativa com a professora P1, ao tempo inteiro, em vários momentos das cenas conjuntas que se misturam, faz movimentos com o corpo, coloca as mãos em cima das pernas, balança o corpo para frente e para trás, emite sons, inclina o corpo para trás e por vezes faz gestos de bater palmas, como se estivesse aguardando a narrativa acabar, porém, ela fixa o olhar novamente nas imagens do livro e continua a contar a história novamente.

Na aquisição de uma língua, o gesto icônico apresenta-se de modo interligado ao discurso e expressa acontecimentos através de representações figuradas. Com o uso das mãos a criança pode explicar a forma de um objeto ou algo que o remeta na lembrança imagética, conforme vimos no relato da criança surda. Nesse excerto, vimos que um artefato que faz parte do contexto social da criança surda foi representado por ela iconicamente na produção

do relato: a casa. Inicialmente, a criança relata acerca da "A TURMA DOS FRALDINHA" e logo após faz o sinal em Libras da escola.

Com a interferência da interlocutora, ela passa a apresentar a narrativa de como os personagens vão ao banheiro, como se organizam em grupo para esperar sua vez e faz várias referências ao uso da descarga do banheiro, seu uso deve ser puxado com força para que o cocô desça, precisa de muita água e apertar para descer vários cocôs.

Além disso, como vimos na narrativa que SR, embora demonstre não lembrar do nome do objeto denominado, consegue através do uso gestual e da produção vocal, de modo que P1 entende o que ela quis dizer quando utilizou vários elementos para se comunicar. Como nos postulados de McNeill (2022) não é só o corpo, movimentos das mãos que os gestos são compostos, podem vir conjuntamente por cruzamentos que se configuram também com o uso das expressões faciais, a transposição do olhar e neste conjunto se dá o que chamamos de gestos.

Na Libras, Felipe (2007, p. 121) explica como o fenômeno icônico acontece:

Alguns sinais apresentam iconicamente uma qualidade do objeto, desenhando-a no ar ou mostrando-a a partir do objeto ou do corpo do emissor. Em português, quando uma pessoa se refere a um objeto como sendo arredondado, quadrado, listrado, entre outros, está também descrevendo, mas, na Libras, esse processo é mais "transparente" porque o formato ou textura são traçados no espaço ou no corpo do emissor, em uma tridimensionalidade permitida pela modalidade da língua.

Portanto, os gestos se apresentam como icônico, como também na Libras, porém não há como exemplificar como um se sobressai ao outro ou como esses fenômenos se dão concomitantemente, pois são elementos que compõem as mais diversas línguas e podem aparecer tanto nas línguas orais como nas línguas sinalizadas.

Na análise da produção de sinais, nota-se que todas são produzidas em consonância com produção vocal emitida pela criança, porém no caso da criança surda o que se expressava foi compilado de acordo com a autora e orientadora entendia o som, mas sim, fazia parte dos sinais dêiticos. Em alguns momentos SR se mostrava eufórica com alguma imagem, personagem ou datilologia conhecida por ela. Este fato observado quando a criança utiliza o sinal de apontar em direção à narrativa, ela toca por várias vezes o livro, onde quer demonstrar que reconhece o enunciado.

Nesse fragmento, observamos vários elementos que consistem na multimodalidade que normalmente vem acompanhando o dêixi, como: produção verbal e olhar interativo presentes na interação com P1. De acordo com Cavalcante (2020), além dos dêixis para apontar participantes, existem os utilizados para indicar tempo de uma comunicação e é

possível também encontrar os dêixis discursiva e social ao mesmo tempo.

Na cena, SR, por sua vez, aponta sempre para alvos perto dela e de P1. Constante na narrativa, a interlocutora se utiliza de sinais com o dedo indicador e com o braço direito estendido, apontando para o livro, entretanto, sua mão esquerda continua em cima da perna direita, elas estão sempre sentadas para facilitar a altura e o campo de visão da narrativa.

No relato em questão, a criança utiliza o sinal dêitico de apontar para se referir a um termo e a personagens que aparecem e são identificadas por ela na narrativa, porém se sente incomodada com as interrupções de P1, pedindo para que “SR” prestar atenção na sua demonstração, na tentativa de recuperar o turno de “fala”, mas a criança continua explanando sua contação e demonstra estar agoniada com as intervenções, que insere elementos na narrativa da criança, na tentativa de ser olhada.

Assim, sua movimentação no apontar corrobora com os postulados de McNeill (1992), visto que nas narrativas, os gestos dêiticos, geralmente se referem ao concreto, conforme vimos na cena e observamos no fragmento do contexto narrado.

A criança, por sua vez, reitera que deseja contar a narrativa, assumindo, assim, um papel ativo nessa construção multimodal. Ao descrever a cena, a criança com a mão esquerda fechada e em movimento sinaliza apontando e virando a página da história para dar continuidade ao seu turno finalizando o relato daquela parte da história.

A criança surda desde muito pequena começa a aprender a apontar como forma de expressar o que quer, isto acontece tanto nas crianças que fazem uso de uma língua oral, como de uma criança surda, como é o caso de SR. Elas vão nomeando através de sinais e provavelmente farão uso dos gestos para início de comunicação, caso as pessoas próximas ainda não façam uso da Libras.

SR até ser diagnosticada como uma criança surda, fazia uso da apontação e da produção vocal para expressar o que queria. Com o passar do tempo e com o diagnóstico como pessoa surda, seus pais imergiram na busca de dar um conforto linguístico a sua filha e foram aprender Libras. Assim, SR pode ter acesso à língua escolhida pelos seus pais, e hoje a criança se desenvolve na língua e todo material escolar e comunicação são feitos com uso de imagem e com elementos linguísticos da Libras, inclusive até o presente momento, SR faz uso da Libras para se comunicar em casa e na escola.

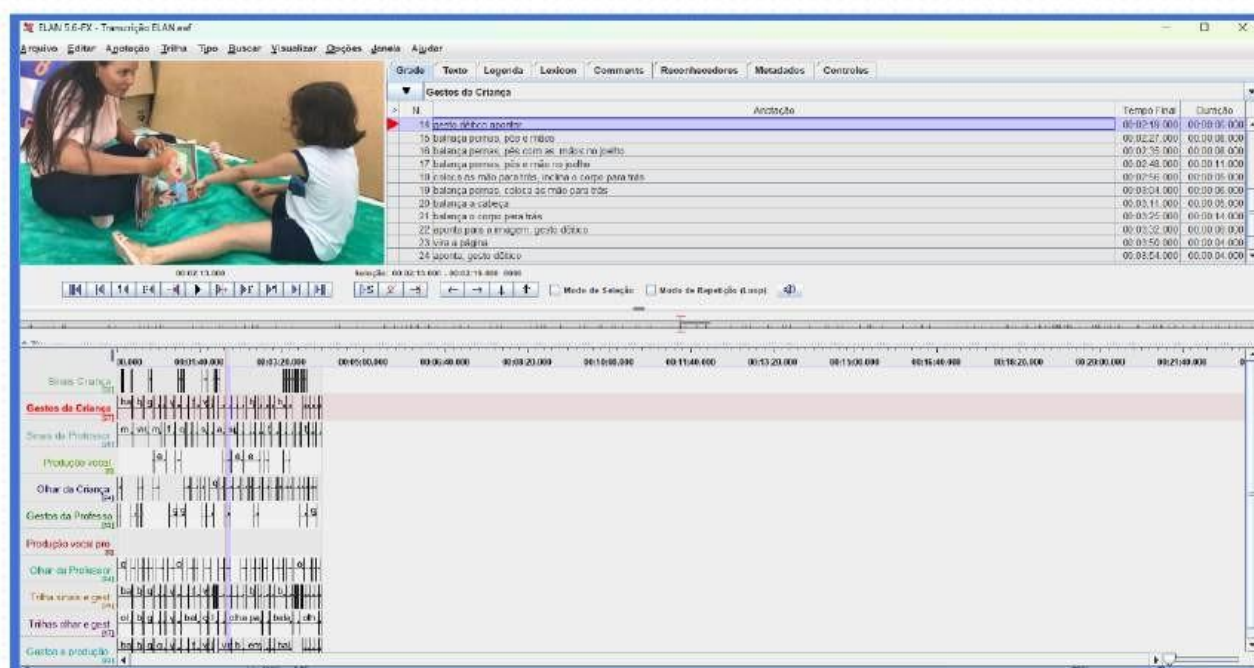
Segundo Felipe (2007), aos dez meses, uma criança surda pode apontar para si e para os outros. Mas, os pontos para pessoas desaparecem completamente da produção linguística da criança surda aos doze a dezoito meses e só reaparecem depois deste tempo, entre dois a

três anos. Após o amadurecimento e contato frequente com os usos do apontar, se tornam partes linguísticas importantes, como também desenvolvem e observam mais apontamentos como evidenciados nos postulados de Cavalcante (2020), explicitados anteriormente.

Na Libras, apontar aparece nos pronomes demonstrativos, pronomes pessoais, na concordância verbal, nos advérbios de lugar, se a pessoa a quem se refere está perto ou longe, ou apontam para um lugar distante, ou se o emissor está próximo. Capovilla (2009) infere que “os gestos de apontação são bastante recorrentes, podendo, entre outros, dar indicação da pessoa gramatical”. Portanto, os gestos apresentam pessoas ou coisas, marca se a segunda pessoa está perto ou longe, como também faz o uso da multimodalidade, pois precisa direcionar o olhar para o objeto ou pessoa de que está participando da discussão.

5.1.5 Cena interativa dêitica- relação com a turma, personagens participantes

Figura 14- ELAN- Sinais de interação



Fonte: Desenvolvido pelo autor (2023).

Nessa cena interativa, elaborada e extraída do ELAN, observa-se que a criança se encontra sentada, em companhia da professora, do pai e da pesquisadora. Durante a cena, ela direciona o olhar para o livro, logo depois, coloca o corpo para trás e olha para o genitor (que não aparece na filmagem) e está lhe filmando, logo depois retorna o olhar para P1, contudo, realiza alguns questionamentos à criança, pedindo para que ela pare de olhar para ele e preste

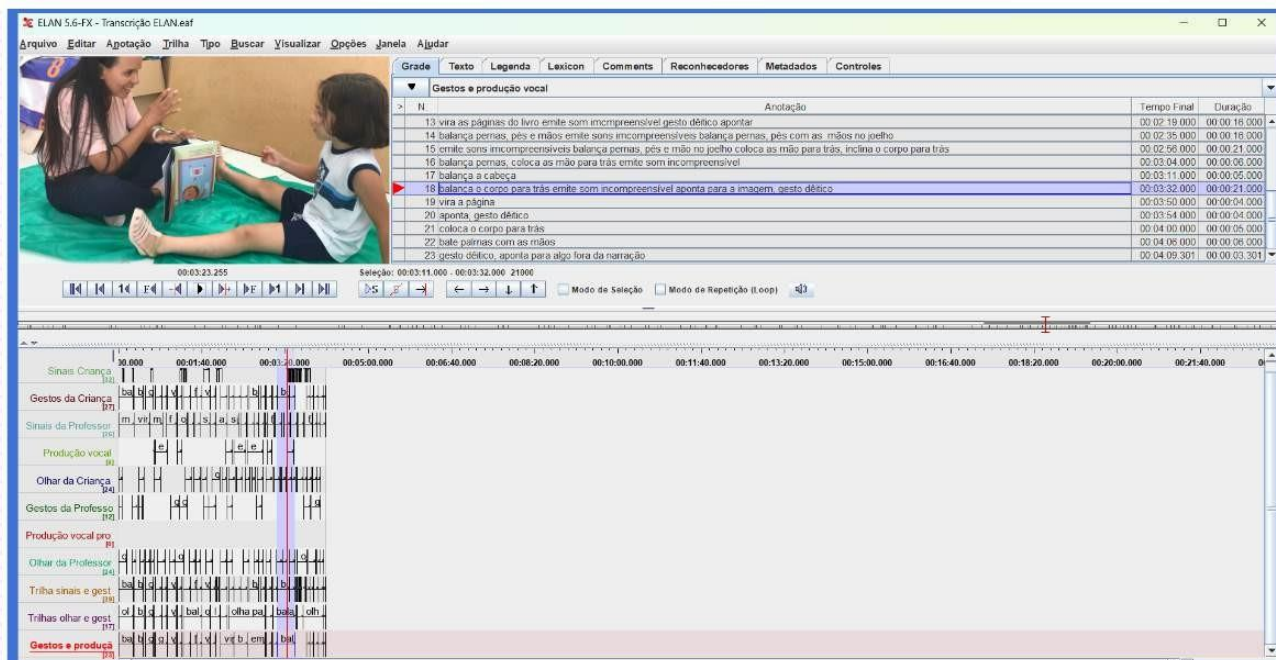
atenção na docente.

O olhar é um dos elementos mais presentes durante toda a narrativa, como também os movimentos feitos pela criança. Ela balançava o corpo do começo ao fim da contação, algumas vezes parava quando algo lhe chamava bastante atenção ou se recordava de algo que quisesse sinalizar no turno de “fala” dela. Em nenhum momento ela pediu para P1 prestar atenção nela e sempre continuava sua narração sem interromper a professora, mas muitas vezes parava para olhar o que a professora sinalizava.

No que se refere à produção vocal, observa-se que, como se trata de um tema do cotidiano da criança, em vários momentos ela gritava ou emitia sons compondo os sinais que ela conhecia. Percebia-se seu entusiasmo e entendimento quando apareciam imagens de cocôs, imagens do vaso sanitário e uma criança sentada nele, quando os personagens corriam todos para a porta do banheiro, entre outras imagens que diversas vezes apresentavam como elementos multimodais.

5.1.6 O ELAN e sua a possibilidade de observação de interação entre as duas participantes

Figura 15- ELAN Participantes



Fonte: Desenvolvido pelo autor (2023)

Ao participar da cena SR interage com o gesto de descarga (água apertar muito forte) e mexe-se virando as páginas do livro. Ela mostra para a professora outras imagens, apresenta a professora outros personagens, balanças as pernas para dentro e para fora, apontando e

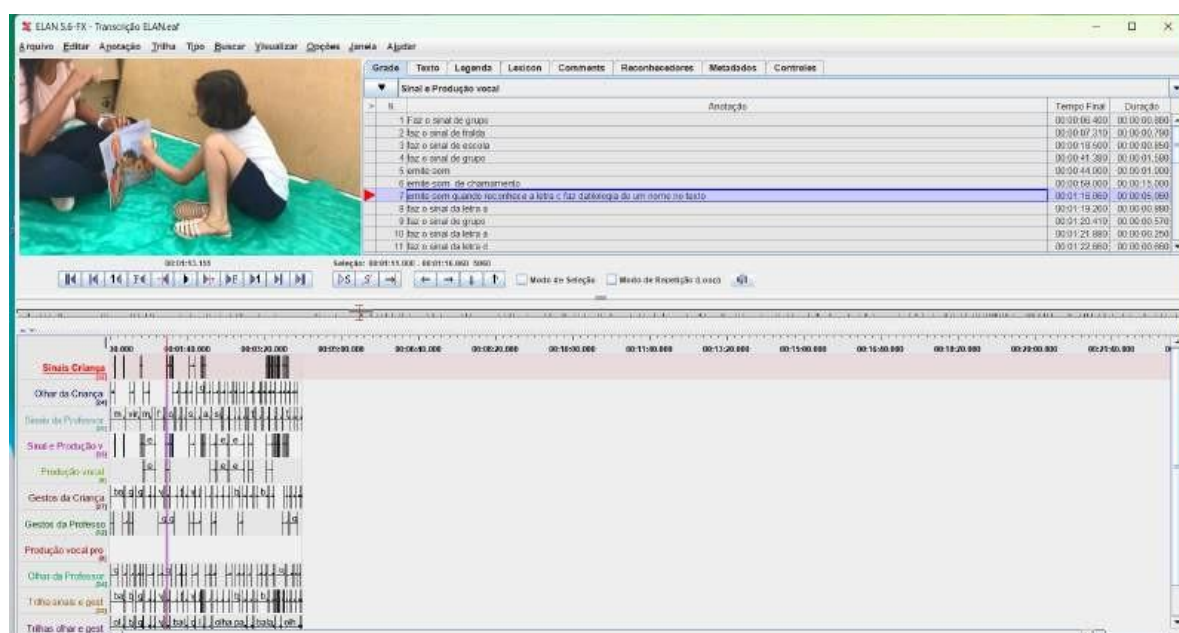
batendo palmas como se quisesse pedir à docente que conversassem sobre a parte da história seguinte e continua batendo mãos e balançando as pernas, olhando ora para o livro, ora para a professora.

De cena em cena observada, SR se mostra com perfil da narrativa, ela ora presta atenção na docente, ora ela reconta a história. A narração ganha muitos elementos importantes tanto pelo uso dos gestos, quanto pelo uso da Libras. Isto posto, é importante salientar a língua como é concebida pela criança, sua aquisição de linguagem e elementos que mesclam e ao mesmo tempo se entrelaçam num contexto magnífico e encantador de uma narrativa infantil cheia de elementos visuais atrativos e inerente a sua identidade e valorização de cultura.

5.1.7 Cenas de interação com a Libras

A datilologia é um elemento presente e importante na Libras, de origem grega *daktylos* e *lógos* que significa, dedos palavra, que é representação das palavras por meio dos dedos/mãos, ou seja, uma soletração manual das letras do alfabeto. Segundo Felipe (2007) a datilologia ou alfabeto manual, é usada para expressar o nome das pessoas, localidade e outras palavras que não possuem sinal, está representado pela palavra.

Figura 16- ELAN Datilologia da Libras



Fonte: Organizado pela autora (2023).

A Língua Brasileira de Sinais é utilizada pela comunidade surda do Brasil, nas cenas

observadas ao longo das análises apresentadas e como também foram observados a datilologia muito presente concomitantemente com a produção vocal e corporal. Ficou evidenciado esta multimodalidade e é imprescindível a discussão acerca dos achados que apresentaram grande valor nesta narrativa.

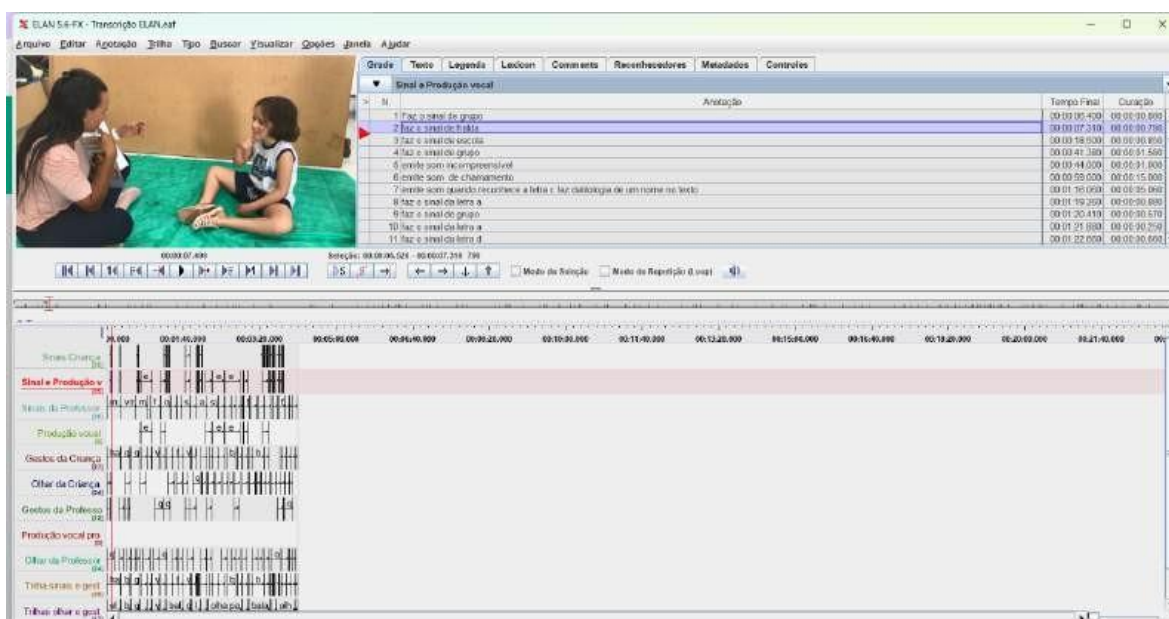
Como explicitado e defendido por Wilcox, S. e Wilcox, P. P. (1997), o alfabeto da Libras é feito utilizando a datilologia. Apareceu em palavras como: cocozada, banheiro, Rose e todas elas foram feitas com os sinais manuais. No alfabeto da Libras as formas das mãos representam as letras do alfabeto. Essas letras ou formas gráficas são consideradas por Felipe (2007), como empréstimos linguísticos da língua portuguesa, presente na Libras.

Conforme já mencionado, SR reconhece algumas palavras da língua portuguesa, como também imagens, faz uso de datilologia, de classificadores e de gestos para usar na comunicação. Na imagem retirada do *ELAN* em suas transcrições, percebeu-se que ela observava atentamente para o livro quando reconhecia as palavras e fazia a datilologia, interagindo com a professora e seguindo com sua própria narrativa.

Em 1m e 13s, SR se depara com a datilologia da palavra “cocozada” e ao mesmo tempo que identifica os sinais gráficos que compõem a palavra, ela emite som e começa a fazer a datilologia em Libras, identificando nome-sinal, a produção vocal é: á, á, á... repetidamente e volta a prestar atenção em P1.

5.1.8 Sinal e Produção Vocal

Figura 17- *ELAN*- Sinais e produção vocal da criança surda



Fonte: Organizado pela autora (2023).

Nesta cena, nosso relatório é iniciado com P1 fazendo o sinal de “Turma de fraldinhas”. No *print* acima há o sinal de fraldinha feito pela professora. A criança está sentada de frente para P1 que segura o livro. Logo em seguida, SR reproduziu o sinal de fraldinha juntamente com a produção vocal de um prolongado “dêeeee”. Observamos que até esse momento a criança é o participante interativo que se sobressai na cena, pois ela mesma dá continuidade à narrativa, observando as imagens que aparecem no livro e apresenta uma vocalização independente, sem qualquer direcionamento da docente e até mesmo sem ser uma resposta para P1. Isso não quer dizer que o papel fundamental que a professora do AEE desempenha desaparece, pelo contrário, demonstra a importância de se construir momentos dialógicos com a criança, pois esta é capaz de compreender e reproduzir em outros contextos interativos.

Em se tratando do som produzido pela criança nesse recorte, percebemos que ele vem prolongado e com uma hesitação prosódica (elevação sonora). Isso nos faz compreender que não há uma sequência fixa para as produções vocais da criança surda nos resultados linguísticos seguidas do sinal e vice-versa. Desse modo, fica evidente que as produções linguísticas vocalizadas pelas crianças surdas surgem e ressurgem em qualquer momento da infância e do aprendizado da língua e que podem sim representar trechos linguísticos.

Na vocalização apresentada pela criança em diversos momentos da narrativa foi possível entender que ela quando percebe pelas imagens mostradas no livro a identificação de como exemplo: personagens, professora, banheiro, datilologia, SR se anima e chega a gritar em alguns deles enfatizando a sonorização e os elementos contextuais.

Na tabela abaixo fizemos um compilado das produções vocais, sinal, o tempo que aconteceu e a imagem referente ao sinal em Libras feita por SR:

Tabela com as interações abaixo:

Quadro 08: Interações na Libras

Cena	SINAL	PRODUÇÃO VOCAL	TEMPO	IMAGEM
01	Turma	deedee	00’05	
02	Personagens	o,o,o,o,o	00’36	

03	Sete	êaaa	01'48	
04	Côco	Dêê	02'00	
05	Ver	Dêê	02'02	
06	Personagens 1,2,3	zuizui tái tái tái, dã,dã,dã	02'11	
07	Personagem 1	ahhhhhh, aadêêêêêêêêêê	03'13	
08	Tchau	unghê, unghê, unghê	03'17	
09	Acabou	bhuaaa	03'24	
10	Fralda	diêêêêêêêêêê	03'25	
11	Olha	aãhhhhhhhhhhhh h	03'31	
12	Continuar	apuapuapu	03'34	

13	Importante	ohoh	03'44	
14	Ali	ãhh	04'05	

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Optamos em trazer mais um recorte em que há produções de sinais envolvendo produções vocais, holófrases para comprovar que as recorrências dessas produções aparecem em todo percurso do processo de narrativa. É importante salientar que em nenhum momento SR foi parada na interação. Fizemos uma contação linear de quase 5 (cinco) minutos. Em alguns momentos SR estava tão empolgada que ao aparecer a datilologia de algumas palavras ela fazia os sinais gráficos e emitia sons como: cocozada, o som emitido “iêiiiiii”.

SR é uma criança que usa a Libras para se comunicar e faz o uso de produção vocal em todos os momentos da narrativa, não só nela, mas no seu cotidiano. Até chegar ao fim desta pesquisa, encontrei a estudante diversas vezes. Uma marca presente no seu turno de sinalização, é que está sempre acompanhada por produção vocal. Como defende Rodrigues (2018, p. 115), o trato vocal disponível durante a produção da língua é um dos elementos que aparece nas línguas tanto orais quanto de sinais.

Como evidenciado nas análises anteriores e ao decorrer desta dissertação o surdo é visual, como é o caso de SR. Nas investigações do primeiro caso destacam os registros dos sinais icônicos presentes e os dêiticos altamente complexos de se diferenciar por aspectos formais, abrangentes e específicos contidos na Libras e nos gestos, e a descrição dos recursos metodicamente encontrados, como também as questões linguísticas presentes na comunicação.

Nas próximas explorações sobre o olhar de SR e de P1 destaca-se o papel importante dos sinais de interação que partem delas no processo da narrativa e se imbricam não apenas pela organização, mas também na relação da sinalização equanimidade que se observam externamente e nas trocas de turnos na conversação. Conforme Marianne (2015, p.16) “ao conceber a criança como participante ativo nas trocas interativas, invocando o conceito de “comunicação”, dois sujeitos constituídos apropriando-se de algo que lhes é externo- a linguagem”.

Outro papel importante está na produção vocal que SR apresenta, na maioria do seu turno de fala, que permite ao interlocutor refutar a ideia de que a pessoa surda não emite sons. Conjuntamente com os sinais em Libras, olhares, apontação, expressões, leitura labial em segundos de interação analisadas no *ELAN*. Outro ponto importante são os elementos linguísticos presentes e explorados, a fim de gerenciar e colaborar com os turnos presentes. O princípio de um de cada vez nos turnos e nas interações por vezes não são respeitadas, pois SR e P1 estavam muito à vontade para se colocarem e interagirem.

A corporalidade de SR em muitos momentos foi destaque por se tratar de sua participação ou de tentar expressar até mesmo uma falta de paciência. O corpo também faz parte de sua comunicação. Esses dados também fizeram diferença na observação de uma criança surda que estava ali para ser a protagonista de uma narrativa, e assim foi feito.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação possui caráter instigante, pois a investigação realizada com uma criança surda ainda permeia dúvidas, estudos e investigação. Estamos inseridos em contextos de interação a partir do momento em que a narrativa que foca no desfralde, mostrou os processos de negociação de sentidos sem a preocupação com os aspectos linguísticos utilizados nas cenas. Como justificamos na introdução, as pesquisas sobre narrativa com criança surda têm o foco na produção de sinais, nos elementos contidos no olhar, na produção gestual, configurando envelopes linguísticos.

Para nós, a maior importância de SR em se comunicar em Libras, mesmo tão pequena, com pai e mãe ouvinte, é um dado grandioso, pois enxergamos uma criança com pessoas responsáveis que procuraram no mais curto tempo possível inserir a filha numa língua e numa comunidade. Assim, SR é capaz de se colocar na L1 e serem autoras, autônomas e produtoras de sentido no seu entorno, centralizando o nosso olhar para as interações que isso proporcionou aos participantes.

É importante destacar que esse tipo de investigação não se sustenta apenas para indivíduos surdos, pois os pais quando aceitam a língua de sua filha, eles também aceitam sua língua. Outro ponto foi a facilidade com que SR se comunica com seu irmão, também surdo, de idade mais nova que ela.

Além disso, preconizamos que os contextos usados em narrativas trazem um ambiente linguístico confortável para a criança surda e isso não acontece apenas com os seus pais, mães, cuidadores, ou com os profissionais que se dedicam ao estudo da linguagem. Ambientes de salas de aula, na família, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outros, podem ser promissores para a urgência que a Libras carece. Ela pode ser usada por todos, inclusive crianças típicas, pois a imagem traz engajamento entre vários tipos de sujeitos.

Consideramos de extrema importância a intervenção precoce das Libras no acolhimento à criança surda, que os pais, mães ou responsáveis tenham acesso aos direitos de seus filhos e que isso não se limite apenas a intervenções clínicas. Que o mundo seja aberto para que a família tenha, de fato, o direito de escolha, sabendo de todas as formas possíveis para a comunicação de surdos e assim, promover a facilitação com os mais diversos modos de linguagem possíveis.

Encarar crianças surdas pela sua deficiência não é limitador. O mundo pode ser amplo quando se dá possibilidades. Temos boas surpresas quando as crianças são apresentadas de forma precoce à libras e sua família pode descobrir uma vastidão, sobretudo no que tange a Língua. Pode-se pensar em um novo futuro se não repetirmos o passado que não deu certo e tentar o novo ouvindo o que a comunidade surda tanto almeja.

Como não foi o nosso intuito esgotar o arcabouço teórico sobre a SR, fizemos um levantamento importante, para conhecer e aprofundarmos os estudos sobre ela, nas questões de interação e de língua normalmente apontadas pela literatura especializada.

Outro ponto importante foi adentrar ao seio familiar dessa criança para descobrir e influenciar em algo que pudesse ficar para sua vida, por isso a questão do desfralde colocados pelos pais, foi ímpar.

Buscamos elencar os sinais produzidos na interação com a professora do AEE adaptando para a investigação com a criança; discutimos o caráter semiótico dos sinais utilizados por SR na Libras; visando compreender a sua relevância e destaque nas cenas do nosso *corpus*. Em pesquisas anteriores, já mencionadas ao longo do trabalho, nos ativemos à investigação de três relações do contínuo de Cisto (relação com o narrar e o olhar), com Viotti nas propriedades linguísticas e relação com convenções). Os sinais dêiticos e icônicos apresentados nos postulados de Felipe nos dados com crianças surdas foram feitas adaptações. Esse tipo de suporte analítico será de tamanha relevância para pesquisas posteriores e como suporte para outros estudantes e profissionais.

Para dar continuidade ao percurso do capítulo primeiro atribuímos às cenas de SR, o *lócus* onde ocorre a narrativa, o tempo e os passos seguidos ao longo dos três meses de observações. Entendemos o fato do uso do olhar, dos dêiticos, icônicos, expressões manuais e não-manuais, movimentos do corpo e da produção vocal o real sentido de se comunicar, se fazer entender, pois os dados mencionados acima aconteciam em frações de segundos, desenvolvendo um envelope ainda não identificado no que tange a linguística da Libras.

Por se tratar das Libras e suas especificidades, optamos por não trabalhar isoladamente os recursos linguísticos apresentados por entender que ela se faz de forma inseparável, pois todas as funcionalidades da língua estão presentes em cada sinal e envelope que SR e P1 fazem a cada segundo da narrativa. Assim as interpretações são entendidas como um movimento contínuo, natural, com várias nuances, mas todas comungam para o se fazer entender, o comunicar-se.

Ainda para as nossas análises, demos relevância ao uso de relações de referenciação e interação no total das cenas entre professora e criança. Justificamos essa parte das análises, por ser uma das formas de compreensão do perfil de relações entre as diferenças linguísticas entre os sujeitos participantes. Portanto, isto também corrobora no que tange sobre a instabilidade da linguagem em interação.

Além disso, o nosso levantamento quantitativo resultou na produção de 8 (oito) quadros. Nos quais foram elencados relações, sinais e direcionamento de olhar de cada sujeito em cada encontro. Para sustentar esses números, com o *ELAN* em suas trilhas e mesclas, resumem o total de produções no decorrer de todas as cenas.

As rotinas de atendimento foram relevantes para amadurecer alguns referentes negociados e fortalecer a desenvoltura no engajamento dos sujeitos. Os tipos de direcionamento de olhar mais usados foram os de acompanhamento e de partilha de expectativa e os gestos foram os mais concretos, dêiticos, icônicos e com configuração própria recorrentes no período de aquisição e consolidação da linguagem infantil. Entendemos que os gestos metafóricos foram menos usados nas cenas, por serem abstratos, podendo carregar muitos sentidos. Por esse motivo, as cenas requereram mais clareza de sentidos por parte do engajamento dos sujeitos.

Sobre as pesquisas com criança surda e as nas narrativas infantis, elencamos alguns limites na nossa produção investigativa: 1 - houve poucas tentativas de gravações na sala de AEE, tendo em vista os problemas de saúde quadro gripal da criança, do pai e da

iminência da volta da covid-19, à época da coleta de dados; portanto, não houve como dar continuidade ao aspecto longitudinal de investigação com mais propriedade; 2 - Os horários da professora com a do pai da criança por vezes não coincidiam; 3 - pelo mesmo motivo o da pesquisadora foi remarcado várias vezes por incompatibilidade de horário no decorrer da pesquisa.

A despeito de verificarmos limites nesta pesquisa, consideramos alguns caminhos para nossos trabalhos futuros, tendo em vista a importância dessa investigação. Dessa feita, é possível analisar: 1 - outras relações de interação e envelope observado e não efetivado por mais tempo para emergir nas cenas da criança; 2- a continuidade dos envelopes observados; 3 - mais tópicos para análises; 4 - o funcionamento específico de cada sinal com caráter a se aprofundar em Viotti e outros autores; 5 - o sistema de referenciação de crianças surdas fora do ambiente escolar; etc.

Essa pesquisa pôde promover, além de tudo, uma mudança de paradigma na alteridade dos sujeitos surdos, proporcionando mais autonomia nas relações interpessoais. Ao darmos continuidade em pesquisas na área de uma língua em uso, lutamos para que ela não se estanque linguisticamente e culturalmente.

Para finalizar, parafraseando Marianne (2018) “O reconhecimento de uma ação é uma habilidade amplamente compartilhada e tem uma história evolutiva bastante profunda. A capacidade de analisar as ações do outro e antecipar os resultados da ação é fundamental para que qualquer tipo de vida social coordenada seja possível.

Assim, pesquisas como essas podem ser uma mudança importante para os surdos que têm a oportunidade de reconhecer suas ações e desenvolver suas habilidades de se reconhecer, observar ações e entender suas intenções, entendendo que é fundamental para sua comunicação efetiva e a coordenação de atividades em grupos sociais.

De modo geral, esta dissertação contribuiu para o cenário de pesquisa das Libras, abarcada na linguística e no uso da narrativa como aporte observando seus aspectos intrínsecos. Outro recurso analisado em corpus de Libras, com um contexto real de uso e funcionalidade, observou-se o quanto a narrativa é importante para a criança surda e será mais uma pesquisa explorada nesta área.

Além disso, esta investigação, abriu margens para o desenvolvimento de outras pesquisas futuras no âmbito da linguística e das línguas de sinais, principalmente no que tange aos elementos que compõem elementos existentes na área de sinalização na educação infantil. Nossa pesquisa abordou quatro manifestações icônicas que mereciam

ser aprofundadas e destacadas, como também sinais dêiticos muito presentes em toda a interação das Libras. Pretendemos, num futuro próximo, realizar este estudo à luz dos envelopamentos multimodais identificados e nos atermos a estes elementos de forma mais aprofundada.

7. REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1994.

ALVES, Sirlara Donato Assuncao Wandenkolk. **Elsa surda em uma aventura da linguagem: a trajetória linguística de uma criança surda em processo de aquisição tardia da Libras**. Viçosa- MG. 2019. Acesso em: 12/ 02/ 2023.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da Ciência: Filosofia e prática da pesquisa**/ Fábio Appolinário. --2. ed. -- São Paulo: Cengage Learning, 2016.

BARCELOS, Marciel. SANTOS, Wagner dos. **(Re)criando espaços e compartilhando saberes: avaliação indiciária como eixo central do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil**. Acesso em 11/02/2023.

BASTO, Monaliza Cristina Toledo Galucci. **Práticas educativas com literatura infantil para crianças surdas**. 2020. Guarulhos-SP. 2022. Acesso em: 11/ 02/ 2023.

BESSA, Luiza Gomes dos Santos. MATHIAS, Dionei. **Narrativas infantis e figurações da convivência: uma proposta de discussão e seleção de textos**. Santa Maria- RS, 2022. Acesso em 11/02/2023.

BUSATTO. Cléo. **Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa**/ Cléo Busatto. -8. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa**/ Cléo Busatto. -3. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

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**. Diário Oficial da União. Brasília, 22 dez. 2005. Acesso em 02/02/2023.

_____. Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Acesso em 02/02/2023.

_____. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 02/02/2023.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece critérios básicos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e dá outras providências**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em 02/02/2023.

_____. Lei nº 14. 191 de 3 de agosto de 2021. **Altera a Lei 9. 394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), para dispor sobre a modalidade de educação de surdos**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em 02/02/2023.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. Censo Demográfico, 2010.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 05/02/2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. 2017.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 05/02/2023.

_____. MEC. CNE. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Portal MEC, Brasília, DF, out. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 05/02/2023.

BRIZ, Antonio. **Turno y alternancia de turno de la conversación.** Revista Argentina de Linguística, 2000.

CARNEIRO, T. D.; LEMOS, G. de S. **Panorama histórico de cursos de formação de Tradutores-Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa.** Belas Infiéis, Brasília, Brasil, v. 10, n. 2, p. 01–36, 2021. DOI: 10.26512/belas infiéis.v 10.n 2.2021.33393. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/33393>. Acesso em: 11/ 02/ 2023.

CAVALCANTE, M. C. B. . **Da voz à língua, o manhês na dialogia mãe-bebê.** Editora UFPB, João Pessoa, 2015.

_____. **Contribuições dos estudos multimodais para as pesquisas em aquisição da linguagem.** Revista Linguagem & Ensino, 21, 5-35. <https://doi.org/10.15210/rle.v21i0.15199>, 2019.

DAMÁZIO, Mirlene F. M., ALVES, Carla B. e FERREIRA, Josimário de P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

DIEDRICH, Marlete Sandra. **A constituição humana na linguagem: um olhar para o homem e sua relação com os esquemas culturais.** Revista Linguagem & Ensino, v. 23, 2020.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto: Curso básico. Manual do professor/instrutor.** Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC, SEESP, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística.** 6.ed., 9ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2021.

GUEDES, Fernando Eustáquio. **Tradução de provas para Libras em vídeo: mapeamento das vídeo provas brasileiras de 2006 a 2019.** Acesso em: 11/ 02/ 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIRARDELLO, g. . **Eu tenho uma coisa pra contar: inspirações para a escuta das**

narrativas infantis. Revista da fundarte, 42(42), 01–20. Acesso em: 11/ 02/ 2023.

KAIL, Michèle. **Aquisição da Linguagem/** Michèle Kail; tradução Marcos Marcionilo. 1. ed São Paulo: Parábola, 2013.

LABOV. **Padrões sociolinguísticos.** Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRITO, L. F. et. al. Língua Brasileira de Sinais-Libras. In:_____. (Org.) BRASIL, Secretaria de Educação especial. Brasília: SEESP, 1998.

LEITE. Tarcísio de Arantes. **A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): Um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos.** Tese de Doutorado. São Paulo, 2008. Acesso em: 12/ 02/ 2023.

LODERNIR. Becker Karnopp, Madalena Klein. **Narrativas e diferenças em língua brasileira de sinais.** Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 95, p. 95-108, jan./abr. 2016.

LUZ, Renato Dente. **Cenas surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MARTINS, Marcia do Amaral Peixoto. CARNEIRO, Teresa Dias. LEMOS, Glauber de Souza. **Panorama histórico de formações de tradutores-intérpretes de língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa (TILSP).** João Pessoa- PB. 2020. Acesso em: 12/ 02/ 2023.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, Angela P. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E. **Espaços integrados e corpos partidos: vozes e perspectivas narrativas em línguas sinalizadas.** Scripta, v. 18, n. 34, p. 121-140, 18 jul. 2014.

MEDEIROS, Davi Vieira. **Ícônico ou arbitrário? Motivado ou Imotivado? O signo linguístico na Língua Brasileira de Sinais.** Juiz de Fora- MG, 2019.

MORAES, Fabiano. **Contar Histórias: a arte de brincar com as palavras.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOREIRA, Jéssica Leite Pereira. **Narrativas em Libras como dispositivo formativo para tradutores e intérpretes de libras voltadas ao público infantil surdo.** João Pessoa- PB. 2020. Acesso em: 12/ 02/ 2023.

NÓBREGA, P. V. Ávila. **O sistema de referência multimodal de crianças com síndrome de down em engajamento conjunto.** João Pessoa- PB. 2017. Acesso em: 12/ 02/ 2022.

OLIVEIRA, Amanda Cristina Ramos de. **Contação de histórias como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades linguísticas de crianças.** Acesso em: 11/ 02/ 2023.

PERLIN, G. e STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis: editora da UFSC, 2008.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. Tese de doutoramento. Campinas: IEL/UNICAMP, 1983.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1992.

RIBEIRO, Veridiane Pinto. **Linguística cognitiva e a língua de sinais: por uma tradução visual-corpórea-espacial**. Acesso em: 11/ 02/ 2023.

SAMPIERI, Roberto Hernández. **Metodologia da Pesquisa**/ Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado, María Del Pilar Baptista Lucio; Tradução: Daisy Vaz de Moraes; revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. -5. ed.- Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Charlene de Lima Alexandre. **Da teoria à prática: Educação inclusiva e atividades adaptadas em contextos de aprendizagem**. Ed. Sal da Terra, João Pessoa- PB, 2023. Acesso em: 12/ 02/ 2023.

SILVA, Eriglauber Edivirgens Oliveira. **Sala de aula: um olhar multimodal sobre aulas de língua materna no 4º ano do ensino fundamental**. João Pessoa-PB, 2020. Acesso em: 12/ 02/ 2023.

SILVA, Fabricio Alexandre. **A matriz gesto-fala em recontos de histórias por crianças em aquisição: perspectiva narrativa em foco**. João Pessoa-PB, 2022. Acesso em: 12/ 02/ 2023.

SENA, Fabia Sousa. **Atenção conjunta em sala de aula no ensino remoto: a emergência de gestos híbridos nas interações com criança surda**. João Pessoa- PB. 2021. Acesso em: 12/ 02/ 2023.

SOUZA, Thamires Oliveira. **A natureza gramatical da Libras adquirida por surdos e ouvintes: sinal, classificador, ação construída e gesto**. Vitória da Conquista- BA. 2020. Acesso em: 12/ 02/ 2023.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

8. ANEXOS

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UEPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS DE CRIANÇAS SURDAS EM LIBRAS E O RECONTO-CONTRIBUIÇÕES PARA A SALA DE AULA

Pesquisador: Charlene de Lima Alexandre da Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64720522.3.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.915.227

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa que tem como origem o Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, da aluna CHARLENE DE LIMA ALEXANDRE DA SILVA, sob orientação da Profa. Dra. MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE, com término previsto para julho de 2023.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender a construção de narrativas sinalizadas no conto e reconto com criança surda na Educação Infantil V.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

ADEQUADOS AO PROJETO.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa é de caráter qualitativo. O corpus coletado será constituído pelas narrativas de alunos surdos (uma criança), que estão inseridos em Salas de Recursos Multifuncional e por professores do Atendimento Educacional Especializado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FORAM DEVIDAMENTE APRESENTADAS.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.915.227

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), O PESQUISADOR RESPONSÁVEL DEVERÁ SUBMETTER EMENDA INFORMANDO TAL(IS) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA O PESQUISADOR RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO COMPROBATÓRIO DEVOLUTIVO;

COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À(S) INSTITUIÇÃO(ÕES) ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

TENDO EM VISTA O CUMPRIMENTO DAS PENDÊNCIAS ELENCADAS NO PARECER ANTERIOR E A NÃO OBSERVÂNCIA DE NENHUM IMPEDIMENTO ÉTICO, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTA, SALVO MELHOR JUÍZO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2014974.pdf	02/01/2023 17:02:32		Aceito
Outros	INSTRUMENTO_PARA_COLETA_DE_DADOS.pdf	02/01/2023 16:58:28	Charlene de Lima Alexandre da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	02/01/2023 16:57:59	Charlene de Lima Alexandre da Silva	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Página 02 de 03

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.915.227

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO_PARA_PAIS_RE SPONSAVEIS.pdf	02/01/2023 16:57:48	Charlene de Lima Alexandre da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO_PARA_PROFES SORA.pdf	02/01/2023 16:57:34	Charlene de Lima Alexandre da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	02/01/2023 16:57:11	Charlene de Lima Alexandre da Silva	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	02/01/2023 16:56:47	Charlene de Lima Alexandre da Silva	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_ATIVIDADES.pdf	02/01/2023 16:56:24	Charlene de Lima Alexandre da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	02/01/2023 16:55:57	Charlene de Lima Alexandre da Silva	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	01/11/2022 10:23:51	Charlene de Lima Alexandre da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 28 de Fevereiro de 2023

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Instrução normativa que regulamenta a Sala de Recursos Multifuncionais e o serviço do AEE



PREFEITURA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SECRETARIA
EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA E POLÍTICAS
EDUCACIONAIS

Instrução Normativa SME/JG Nº 03/2022

Regulamenta Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Pública de Ensino do Município do Jaboatão dos Guararapes/PE para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro do autismo e os de altas habilidades/superdotação e dá outras providências.

A Secretária Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes, no uso de suas atribuições legais, considerando proposta formulada pela Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica e Políticas Educacionais, Gerência de Educação Infantil, Gerência de Anos Iniciais, Normatização, Gerência de Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos-(EJA), Gerência de Gestão Educacional, Coordenação de Educação Especial, com base na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/1996, na Lei Municipal nº 176/1995, na Lei Municipal nº 224/1996, na Lei Municipal nº 178/2002, na Lei Municipal nº 220/2008, na Lei Municipal nº 377/2009, no Decreto nº 6.949/2009, no Decreto nº 7.611/2011, na Lei nº 13.146/2015, na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, na Resolução CNE/CEB nº 5/2009, na Resolução CNE/CEB nº 4/2010, na Resolução CNE/CEB nº 7/2010, na Resolução MEC/FNDE nº 15/2020, na Resolução CME/JG nº 01/2008, na Resolução CME/JG nº 01/2011, na Resolução CME/JG nº 01/2017, na Resolução CME/JG nº 01/2018 e mediante deliberação do Conselho Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes/CME/JG.

CONSIDERANDO a diversidade cultural e a singularidade dos(as) estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento/transtorno do espectro do autismo, altas habilidades/superdotação e a necessidade de ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e a melhoria da qualidade de ensino nas salas de aulas regulares.

RESOLVE:

Art. 1º Esta Instrução Normativa tem como objetivo orientar as ações que buscam garantir o serviço do Atendimento Educacional Especializado nas SRM, e tem como finalidade organizar o espaço escolar para o AEE aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento/transtorno do espectro do autismo, altas habilidades/superdotação, matriculados na Rede Municipal de Ensino do Jaboatão dos Guararapes.

Parágrafo único. Regulamenta a matrícula dos(as) estudantes com deficiência, transtorno

global do desenvolvimento/transtorno do espectro do autismo, altas habilidades/superdotação no contraturno e o funcionamento das SRM.

Art. 2º O(a) estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento/transtorno do espectro do autismo e os(as) de altas habilidades/superdotação, deverá ser matriculado nas salas regulares, observando-se os mesmos critérios definidos para os demais estudantes da Rede Municipal de Ensino do Jaboatão dos Guararapes.

Art. 3º O laudo médico não é um requisito obrigatório para a matrícula na SRM:

I - o(a) professor(a) do AEE deverá fazer uma criteriosa avaliação das necessidades educacionais do(a) estudante;

II – o(a) professor(a) do AEE, após avaliação, deverá elaborar e apresentar relatório pedagógico detalhado, deferir ou indeferir a solicitação de matrícula na SRM.

Art. 4º Os(as) estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento/transtorno do espectro do autismo e os(as) de altas habilidades/superdotação, que estejam matriculados(as) em salas regulares e na SRM, no contraturno escolar, devem ser registrados no Censo Escolar, no campo específico, na Unidade Educacional na qual recebe o atendimento educacional especializado.

§1º O serviço educacional especializado na SRM ocorrerá no contraturno do(a) estudante, com atividades de complementação e/ou suplementação para atingir os objetivos de aprendizagens e habilidades, mediadas pelo(a) professor(a) do AEE.

§2º Na ausência da SRM, as Unidades Educacionais deverão encaminhar o(a) estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento/transtorno do espectro do autismo e os de altas habilidades/superdotação para uma Unidade Educacional mais próxima, que ofereça este serviço.

Art. 5º No que se refere à matrícula na SRM:

I - no ato da matrícula na sala de aula regular, será oferecido aos pais, mães/responsáveis:

- a) o requerimento de matrícula na SRM;
- b) e o Termo de Ciência do Serviço do Atendimento Educacional Especializado;

II - nas Unidades Educacionais que não possuem SRM, serão oferecidos aos pais, mães/responsáveis no ato da matrícula na sala regular:

a) o requerimento de matrícula na SRM;

b) e o Termo de Ciência do Serviço do Atendimento Educacional Especializado;

c) após ser preenchidos, deverão ser encaminhados à Secretaria Municipal de Educação, para a Coordenação de Educação Especial;

d) para efetivação da matrícula na SRM mais próxima da Unidade Educacional de origem.

Art. 6º As Salas de Recursos Multifuncionais - SRM atenderão o seguinte público:

I – estudantes com deficiência que têm impedimentos de movimentação permanente ou

temporária cujas limitações foram agravadas em decorrência de barreiras físicas e/ou atitudinais existentes nos contextos familiar e/ou social;

II – estudantes com transtorno global do desenvolvimento/transtorno do espectro do autismo que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimentos nas relações sociais, na comunicação verbal/não verbal ou estereotípias motoras;

III - estudantes com altas habilidades/superdotação que apresentam um potencial elevado para o desenvolvimento de determinadas atividades e/ou áreas do conhecimento, tais como:

- a) atividade intelectual;
- b) capacidade de liderança;
- c) desenvolvimento psicomotor;
- d) artes e acentuada criatividade.

Parágrafo único. Estão incluídos os(as) estudantes com transtorno desintegrativo da infância, Síndrome de Rett e transtornos invasivos, sem outras especificações.

Art. 7º. O(A) professor(a) para atuar na SRM, deve ter formação que o(a) habilite para o exercício da docência e formação específica em nível de pós-graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva ou Atendimento Educacional Especializado, a fim de atender a demanda dos(as) estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento/transtorno do espectro do autismo e os de altas habilidades/superdotação.

Art. 8º. O(A) professor(a) da SRM realizará o AEE, utilizando-se de estratégias e atividades planejadas, baseadas no Plano de Desenvolvimento Individual Escolar (PDIE), para promover a complementação e/ou suplementação de aprendizagens e habilidades específicas.

Art. 9º São atribuições do(a) professor(a) que atua na SRM:

I - elaborar e cumprir o Plano de Trabalho Pedagógico do Atendimento Educacional Especializado;

II - construir o Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante - PDIE, conforme documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, Coordenação de Educação Especial, dos(as) estudantes efetivamente matriculados(as) na SRM, analisando, reescrevendo e colocando o PDIE em prática, de acordo com os objetivos e as metas pré-estabelecidos.

III - orientar as famílias dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro do autismo e os(as) de altas habilidades/superdotação, no que se refere à necessidade de seu envolvimento, compromisso e participação no processo educativo de seus/suas filhos(as), informando quais são os recursos disponíveis na Unidade Educacional;

IV - informar e esclarecer durante os encontros pedagógicos com a comunidade escolar a legislação e as normas educacionais vigentes, que asseguram a modalidade da Educação Especial;

V - atuar de forma colaborativa com o(a) professor(a) da sala regular, definindo estratégias pedagógicas, que viabilizem o acesso do(a) estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro do autismo e os(as) de altas habilidades/superdotação às aprendizagens escolares previstas;

VI - produzir material que viabilize a acessibilidade, tais como: jogos, textos transcritos (por meio de imagens, braille, textos ampliados, gravados) e outros materiais adaptados, utilizando também, recursos pedagógicos e tecnológicos, que possibilitem o desenvolvimento dos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial;

VII - orientar e acompanhar o(a) professor(a) da sala regular na elaboração de material didático-pedagógico, que será usado pelos(as) estudantes público-alvo da Educação Especial, no ambiente escolar nas salas regulares, para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia dos(as) estudantes;

VIII - utilizar recursos de alta e baixa Tecnologia Assistiva (TA) aos(às) estudantes público-alvo da Educação Especial a fim de incluí-los(as) nas atividades educacionais vivenciadas;

IX – construir um quadro de atendimento do AEE, constando dias e horários, afixando em local visível na Unidade Educacional e na SRM;

X - propor ações voltadas para a perspectiva da Educação Inclusiva no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Educacional e garantir a sua ação;

XI - promover, em articulação com gestores(as) escolares, supervisores(as) escolares e coordenadores(as) educacionais, atividades destinadas à formação em serviço para professores(as), funcionários(as), auxiliares pedagógicos, brailistas e intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais) que atuam na sala regular com os (as) estudantes público-alvo da Educação Especial;

XII - acompanhar, juntamente com o(a) professor(a) da sala regular, a atuação do(a) auxiliar pedagógico, brailistas e intérpretes de Libras, no que diz respeito à mediação da aprendizagem e ao cuidado com o(a) estudante e, quando necessário, redirecionar tais práticas.

Parágrafo único. O serviço na SRM é uma atividade docente, portanto, são garantidos os mesmos direitos do(a) professor(a) regente da sala regular, além disso, é vedado ao(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado lotado(a) na SRM assumir a regência na sala regular na ausência(falta) do(a) professor(a) desta sala.

Art. 10. A autorização para implantação e mudança de espaço físico da SRM ocorrerá após a visita de um(a) representante do Núcleo de Normatização, da Coordenação de Educação Especial e da Gerência de Engenharia da SME/JG.

§1º Após a visita de representante do Núcleo de Normatização, da Coordenação de Educação Especial e da Gerência de Engenharia da SME/JG ocorrerá a:

I – expedição de pareceres técnicos pela Gerência e ou Coordenação de que trata o *caput* deste artigo;

II - emissão de um relatório geral e final pela Coordenação de Educação Especial, deferindo ou indeferindo a implantação da SRM.

§2º O funcionamento ou fechamento da SRM ocorrerá, exclusivamente, após visita e parecer técnico da Coordenação de Educação Especial da SME/JG.

Art. 11. A SRM é um espaço onde se oferece o AEE, com recursos e equipamentos de alta e baixa tecnologia assistiva para os(as) estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento/transtorno do espectro do autismo e os(as) de altas habilidades/superdotação, desenvolvido da seguinte forma:

I – com o atendimento de 50 minutos, de forma individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos(as) estudantes;

II – com a oferta de, no mínimo, duas vezes por semana, podendo ser alterado o tempo e a frequência, de acordo com os casos específicos.

Art. 12. A Unidade Educacional se responsabilizará pela conservação, manutenção dos recursos e equipamentos, bem como aquisição de novos recursos pedagógicos e materiais de expediente.

Parágrafo único. Em caso de furtos ou roubos, fazer a denúncia ao órgão policial onde o Boletim de Ocorrência será registrado e, em seguida, oficializar o ocorrido à Secretaria Municipal de Educação.

Art. 13. O(A) professor(a) do AEE deve conhecer as peculiaridades de cada estudante, como história de vida, interesses, potencialidades, dificuldades, diferenças, conhecimentos e habilidades necessários à aprendizagem de qualidade socialmente referenciada, necessárias à elaboração, acompanhamento e avaliação do Plano de Desenvolvimento Individual do(a) Estudante – PDIE.

Parágrafo único. O PDIE deve apresentar as ações pedagógicas de curto, médio e longo prazo.

Art. 14. O Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante - PDIE é um documento que contempla as informações pessoais e clínicas relevantes para o processo de ensino-aprendizagem e práticas pedagógicas desenvolvidas e planejadas de forma individualizada visando atender às diversidades dos(as) estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento/transtorno do espectro do autismo e os(as) de altas habilidades/superdotação.

Parágrafo único. A elaboração e execução do PDIE é de responsabilidade dos(as) professores(as) que atuam na SRM, em articulação com todos da equipe técnica administrativa pedagógica da Unidade Educacional.

Art. 15. Constituem pré-requisitos para a elaboração do PDIE a coleta de informações por meio de questionários e entrevistas com a equipe escolar, pais, mães ou responsáveis, observação dirigida de atividades ou vivências em sala de aula e/ou fora dela e elaboração do Estudo de Caso.

Parágrafo único. O Estudo de Caso é um elemento estruturante do PDIE e, didaticamente, antecede e contextualiza sua elaboração, uma vez que, depois da coleta de informações relativas ao(à) estudante, à escola e à família, o(a) professor(a) do AEE elabora o seu texto.

Art. 16. O(a) professor(a) do AEE registrará a frequência, perfil inicial e final, intervenções pedagógicas realizadas e parecer avaliativo do(a) estudante no Diário de Classe.

Art. 17. Na transferência do(a) estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento/transtorno do espectro do autismo e os de altas habilidades/superdotação da Unidade Educacional, seguirá junto ao Histórico Escolar o Parecer Descritivo do Atendimento Educacional Especializado referente ao(à) estudante.

Art. 18. Os casos omissos serão resolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes, através da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica e Políticas Educacionais, Normatização ouvido o Conselho Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes.

Art. 19. Esta Instrução Normativa entrará em vigor a partir da data da sua publicação no Diário Oficial Municipal, revogando-se as disposições em contrário.

Jaboatão dos Guararapes, 25 de outubro de 2022.

9. APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

(A ser utilizado pelos pais/responsáveis pelos alunos menores de idade)

(Elaborado de acordo com as Resoluções N° 466/12 e 510/2016 do CNS)

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **“A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVA DA CRIANÇA SURDA EM LIBRAS E O RECONTO: CONTRIBUIÇÕES PARA A SALA DE AULA”**, desenvolvida por **CHARLENE DE LIMA ALEXANDRE E EQUIPE**, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Linguística do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (Proling/UFPB), sob a orientação do Prof. Dr^a. **MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE**.

O presente estudo tem como objetivo. Nesse sentido, este projeto de mestrado tem como objeto as narrativas para crianças surdas, o conto e reconto estimulado pelo professor de atendimento educacional especializado. Um recorte na Educação Infantil formalizada pela lei nº 10.436/ 2005 quando reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) no que tange às narrativas.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma pesquisa que irá contribuir com as discussões da importância das narrativas para a criança surda, como relevância para esta pesquisa apontamos a necessidade de se investigar como o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro da sala de recursos lida com o desenvolvimento da língua para o surdo e quais as estratégias que ele desenvolve em sala para resguardar o direito da aprendizagem ao aluno surdo, através das narrativas. A intervenção proposta com as crianças surdas sugere que a estimulação por meio da linguagem no contexto da contagem e recontagem das histórias infantis, obtenha influência no armazenamento de informações e no desenvolvimento da linguagem e estimule os estudantes a terem o contato com sua língua e se justifica por entender a criança surda em seus direitos garantidos, pois as narrativas consideradas nas crianças ouvintes são importantes para seu desenvolvimento, para o surdo, igual. E o seu reconto mostra seu cotidiano, ao delimitar o campo investigativo.

A sua participação como pesquisadora no presente trabalho é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): o uso, observação direta e participante.

Caso o senhor (a) decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da participação do(a) o senhor (a) são considerados mínimos, limitado à possibilidade de eventual desconforto psicológico na observação direta e participante, para que isso não venha a ocorrer, será escolhido um local privado sem a presença de pessoas alheias ao estudo, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada. Apesar disso, seu(ua) filho(a) terá assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados deste estudo estarão à sua disposição quando finalizado. O nome do(a) o senhor (a) ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do

responsável. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resoluções nº. 466/2012 e 510/16 ambas do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o nome do(a) o senhor (a) será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação o senhor (a) implique em algum tipo de despesa, ela será ressarcida pela pesquisadora responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considerem necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para que o senhor (a) possa dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem dos mesmos nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma via deste documento, assinada por mim e pela pesquisadora responsável, como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pela pesquisadora responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 202____.

Pesquisadora Responsável

Responsável pelo(a) Participante da Pesquisa

Testemunha

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisadora Responsável: Charlene de Lima Alexandre da Silva.

Endereço da Pesquisadora Responsável: Rua: Cruzeiro do Forte nº 152, Edifício Laguna, Apt. 1404 Bairro Boa Viagem CEP: 58000-000 – Recife-PE- Fone: (81) 9 8230-6865; E-mail: charlene.limaalexandre@gmail.com

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP e a CONEP: Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa

Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail:

conep@saude.gov.br

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo

Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA AMOSTRA DE SR

Idade: 5 anos

Escolaridade: Infantil V

Profissão: Estudante

II– DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA AMOSTRA DE P1

Idade: 43 anos

Escolaridade: Pedagoga com Pós- Graduação em Educação Especial e Inclusiva

Profissão: Professora de AEE

III – DADOS REFERENTES AOS OBJETIVOS PROPOSTOS

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

Questionário de Pesquisa para a professora de sala de AEE

Projeto de Pesquisa: A construção de narrativa da criança surda em Libras e gestos na educação infantil no Município de Jaboatão dos Guararapes-PE: contribuições na sala de recursos para o professor de AEE

1. Em sua opinião quais são as dificuldades encontradas para estabelecer interações de uma narrativa com a estudante surda no AEE?
2. Você considera que o processo de narrativas contribui para o estudante surdo se desenvolver na SRM?
3. Como ocorre a inclusão do surdo na SRM?
4. O estudante surdo usa a Libras para se comunicar?
5. Você domina a Libras?
6. Qual seu nível ou fluência?
7. Você utiliza a narrativa, o livro e mais recursos para o processo de inclusão do estudante surdo?

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

Questões de Pesquisa para família o estudante surdo

Projeto de Pesquisa: A construção de narrativa da criança surda em Libras e gestos na educação infantil no Município de Jaboatão dos Guararapes-PE: contribuições na sala de recursos para o professor de AEE

Questões de Pesquisa para estudante surdo

1. A criança nasceu surda?

☐ Sim
☐ Não
2. O pai e a mãe são surdos ou ouvintes?

☐ Surdo
☐ Ouvintes
3. Vocês usam a Libras para se comunicar?

- ☐ Sim
- ☐ Não

4. Vocês conhecem outra pessoa surda?

- ☐ Sim
- ☐ Não

5. A criança tem um melhor aprendizado com o uso de narrativas?

- ☐ Sim
- ☐ Não

6. Vocês (pai e mãe) percebem a diferença no aprendizado da criança?

- ☐ Sim
- ☐ Não

7. A criança utiliza a narrativa em casa para interagir?

- ☐ Sim
- ☐ Não