



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

ROBERTA DOS SANTOS MESSA

**O ENSINO DE LIBRAS PARA CRIANÇAS OUVINTES: RESULTADOS DE UMA
PESQUISA-INTERVENÇÃO**

**Jaguarão
2018**

ROBERTA DOS SANTOS MESSA

**O ENSINO DE LIBRAS PARA CRIANÇAS OUVINTES: RESULTADOS DE UMA
PESQUISA-INTERVENÇÃO**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Bento Selau da Silva Jr.

**Jaguarão
2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

M583e Messa, Roberta dos Santos
o ensino de LIBRAS para crianças ouvintes: resultados de
uma pesquisa-intervenção / Roberta dos Santos Messa.
115 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2018.

"Orientação: Bento Selau da Silva Jr".

1. Libras. 2. Crianças ouvintes. 3. Mediação docente. 4.
Brincadeira. 5. Ensino. I. Título.

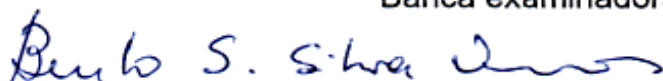
ROBERTA DOS SANTOS MESSA

O ENSINO DE LIBRAS PARA CRIANÇAS OUVINTES: RESULTADOS DE UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO

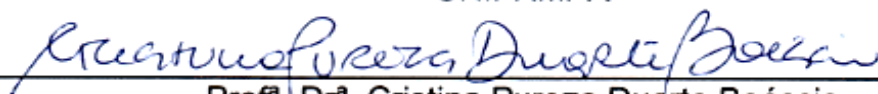
Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Projeto de Intervenção aprovado em: 20 de julho de 2018.

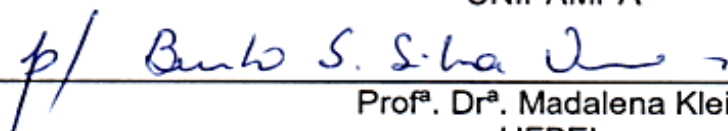
Banca examinadora:



Prof. Dr. Bento Selau da Silva Jr.
Presidente
UNIPAMPA



Prof.ª Dr.ª Cristina Pureza Duarte Boéssio
UNIPAMPA



Prof.ª Dr.ª Madalena Klein
UFPEL

Dedico este trabalho a todos os meus alunos e alunas, por serem fonte de inspiração do meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que caminharam e se solidarizaram comigo, durante estes dois anos, em que tive a oportunidade de aprender, pesquisar, acreditar e sonhar. As dificuldades no caminho se tornaram mais leves à medida que sentia vozes e sinais de abrigo, força e carinho, emergindo em mim confiança e força necessária para conclusão do Mestrado. De forma especial agradeço:

À minha mãe pela grande inspiração de luta, honestidade, fé e amor. Dedico-te este trabalho e todas as minhas conquistas.

À minha avó e avô (*in memoriam*) por me ensinarem a perseverar e pelo incentivo em ser sempre melhor.

Ao meu amor Igor Pias, pelo tanto que me faz mais feliz, pela amorosidade que me afeta, pelo apoio incondicional e paciência nos momentos mais tensos desse processo.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão pela oportunidade de realizar o Mestrado.

À minha colega Flávia Covaleski, por me incentivar a fazer o Mestrado.

Aos colegas Ana Tolfo, Luis Durgante e Emerson Costa nosso encontro nesse Mestrado foi um presente. Essa jornada se tornou mais leve, prazerosa e recompensadora com vocês nas nossas longas viagens e momentos de aula. Minha gratidão Emerson Costa pela força, pelo ombro amigo e companhia em especial no último semestre.

Ao meu orientador, Dr. Bento Selau da Silva Júnior, pela paciência, pelos ensinamentos, pelo insistente estímulo, pela criticidade e pela parceria. Muito obrigada, por dialogar, provocar e compartilhar comigo conhecimentos, por ser esse professor/orientador atento e que se importa com a qualidade do trabalho. A você professor, tamanha é minha gratidão.

À professora Dra. Cristina Boéssio e Dra. Madalena Klein, pela gentileza de participar da defesa de mestrado, por partilhar comigo seus conhecimentos proporcionando sugestões e críticas que amadureceram a escrita do trabalho final. Muito obrigada pelo auxílio e contribuições com meu crescimento acadêmico.

Aos professores obrigada pelos ensinamentos, pelos momentos de reflexão e pelos longos diálogos.

À UNIPAMPA, Campus Alegrete, por proporcionar esta experiência por meio da licença capacitação.

A Direção da Escola Eduardo Vargas, aos professores e alunos pelo apoio incondicional na realização dessa pesquisa.

À Comunidade Surda e amigos Surdos pela troca de experiências, lutas e resistência.

À minha amiga Ana Paula Gomes Lara, todo meu respeito, gratidão, carinho, amizade e admiração.

Aos meus queridos familiares, amigos e amigas pela compreensão, constância e permanência a cada entrega, a cada encontro e também desencontro. Pela sempre inteira companhia que tanto alegram minha vida.

A Deus, que nunca me permitiu estar só!

*Tudo de mais valioso na sociedade
humana depende das oportunidades
de desenvolvimento oferecidas aos
indivíduos*

(Albert Einstein).

RESUMO

Este Relatório Crítico-Reflexivo descreve e analisa uma intervenção pedagógica, cujo objetivo foi promover o ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para crianças ouvintes, com foco na mediação docente em brincadeiras como estratégia metodológica de ensino, verificando se as referidas estratégias colaboraram na aprendizagem para comunicação básica em Libras. A pesquisa, de caráter qualitativo insere-se na linha de pesquisa de Gestão das práticas docentes na diversidade cultural e territorial do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pampa. Esta investigação foi desenvolvida ao longo de dois anos (2016-2018), dela participaram vinte e um alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Eduardo Vargas do município de Alegrete-RS. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observação participante que teve como suporte gravações em vídeo e diário de campo. Os referidos dados foram submetidos e analisados por meio do procedimento da Análise Textual Discursiva. O referencial teórico da investigação buscou contemplar o objetivo do trabalho, apresentando o contexto da intervenção e as proposições que habitam entre a realidade escolar e as políticas educacionais em relação à inclusão e possibilidades de uso da Libras em escolas regulares como conhecimento científico, mais especificamente como língua adicional para crianças ouvintes. Outro ponto alto da investigação foi o destaque dado as concepções sobre a Libras, discussões referentes às possibilidades de interlocução de ouvintes por meio da Libras no ambiente educacional, sobre o ensino de Libras para ouvintes e em especial as crianças ouvintes. Os achados relativos a este processo de investigação foram relevantes porque indicaram que as intervenções obtiveram sucesso. A aprendizagem de Libras, ocorrida nas brincadeiras por meio da mediação pedagógica, promoveram situações de comunicação com o uso de uma língua adicional por crianças ouvintes em diferentes espaços.

Palavras-chave: Libras. Crianças ouvintes. Mediação docente. Brincadeira. Ensino.

RESUMEN

Este informe crítico reflexivo describe y analiza una intervención pedagógica, cuyo objetivo fue promover la enseñanza de Lengua Brasileña de Señas (Libras) para niños oyentes, con foco en la mediación del instructor con juguetes como estrategia metodológica de enseñanza, comprobando si las dichas estrategias han colaborado en el aprendizaje para la comunicación básica. La investigación, de carácter cualitativo se inserta en la línea de investigación de Gestión de las prácticas docentes en la diversidad cultural y territorial del Programa de Postgrado de la Universidad Federal de Pampa. Esta investigación fue desarrollada a lo largo de dos años (2016-2018), de ella participaron veintiún alumnos del primer año de la Enseñanza Fundamental de la Escuela Estatal de Enseñanza Fundamental Eduardo Vargas del municipio de Alegrete-RS. Los instrumentos para la recolección de datos fueron los siguientes: observación participante que tuvo como soporte grabaciones em video y diario de campo. Los referidos datos fueron sometidos y analizados por medio del procedimiento del análisis textual discursivo. El referencial teórico de la investigación buscó contemplar el objetivo del trabajo, presentando el contexto de la intervención y las proposiciones que habitan entre la realidad escolar y las políticas educativas en relación a la inclusión y posibilidades de uso de la Libras en escuelas regulares como conocimiento científico, más específicamente como lengua adicional para niños oyentes. Otro punto alto de la investigación fue el destaque dado a las concepciones sobre la Libras, discusiones referentes a las posibilidades de interlocución de oyentes a través de la Libras en el ambiente educativo, sobre la enseñanza de Libras para oyentes y en especial a los niños oyentes. Los hallazgos relativos a este proceso de investigación fueron relevantes porque indicaron que las intervenciones obtuvieron éxito. El aprendizaje de Libras, ocurrido en los juegos por medio de la mediación pedagógica, promovió situaciones de comunicación con el uso de una lengua adicional por niños oyentes en diferentes espacios.

Palabras clave: Libras. Niños oyentes. Mediación del instructor. Juegos. Enseñanza.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matrículas de estudantes com deficiência auditiva na Educação Básica..	26
Figura 2 - Fachada da Escola	28
Figura 3 - Aula típica	47
Figura 4 - Exemplos citados sobre sinais intensificadores	62
Figura 5 - Exemplos de sinais que identificam nomes na perspectiva cultural da Libras	65
Figura 6 - Alunos mostram o sinal de cachorro em Libras	75
Figura 7 - Aluno sinalizando a cor vermelha no momento da brincadeira	77
Figura 8 - Aluno está executando o sinal branco em Libras.....	78
Figura 9 - Aluno sinalizando o número cinco em Libras	79
Figura 10 - Mediação docente no ensino do número quatro em Libras	79
Figura 11 - Aluna se comunicando em Libras com a professora surda.....	83
Figura 12 - Alunos usam Libras para responder à professora surda.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma de execução do processo investigatório.....	50
Quadro 2 - Brincadeiras em Libras.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

EEEF - Escola Estadual de Ensino Fundamental

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

PDE - Plano de Desenvolvimento Educacional

PPAP - Projeto Político Administrativo Pedagógico

RS - Rio Grande do Sul

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TA - Termo de Assentimento

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

URCAMP - Universidade da Região da Campanha

UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 O CONTEXTO DA INTERVENÇÃO	28
2 CONCEPÇÕES SOBRE A LIBRAS.....	34
2.1 O Ensino de Libras como língua adicional.....	35
2.2 O ensino de Libras para crianças ouvintes.....	38
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	43
3.1 Caracterização da pesquisa.....	43
3.2 Avaliação da Intervenção.....	47
3.3 Cronograma de desenvolvimento	50
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	51
4.1 Espaço introdutório de conversa, organização e negociação	51
4.1.1 Organização da aula.....	52
4.1.2 O que é Libras?.....	55
4.1.3 Brincadeiras em Libras	63
4.2 Relações entre mediação docente e o aprendizado.....	66
4.2.1 Mediação docente nas brincadeiras	66
4.2.2 Professora é assim que se faz?	86
4.3 Comunicações em libras.....	89
4.3.1 “Professora, como se faz ‘gostei’ em Libras?”	89
4.3.2 O uso da Libras em diferentes espaços	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO À ESCOLA.....	110
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO AOS RESPONSÁVEIS	111
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO AOS PARTICIPANTES.....	113
APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	115

INTRODUÇÃO

O presente relatório crítico-reflexivo descreve e analisa os resultados de uma pesquisa-intervenção que teve, como objetivo, promover o ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para crianças ouvintes, com foco na mediação docente em brincadeiras como estratégia metodológica de ensino, verificando se as referidas estratégias colaboraram na aprendizagem para comunicação básica em Libras.

A investigação por este objeto de pesquisa fundamenta-se, especialmente, no campo de minha atividade profissional, atuo como professora de Libras de alunos surdos e ouvintes em escolas de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino e como Tradutora e Intérprete de Libras no âmbito do Ensino Superior Federal, sou graduada em Pedagogia pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP) e especialista em Libras pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). As circunstâncias vivenciadas na prática escolar, possibilitaram evidenciar as dificuldades de interação entre surdos e ouvintes, o que originou o interesse em pesquisar sobre a possibilidade de ensino de Libras para crianças ouvintes no espaço educacional e todas questões imbricadas na comunicação a partir de uma língua adicional.

Leite e McCleary (2009, p. 243) corroboram a necessidade da “[...] disseminação do ensino de Libras em diversos setores sociais, tais como a escola, a família e os serviços públicos”. Diante do atual contexto, a inclusão tem se processado em meio a desafios e divergências que vão muito além de adaptações curriculares e de acessibilidade, os surdos encontram muitas barreiras nas escolas regulares, especialmente nas oportunidades de comunicação e possibilidades de interação com os ouvintes (LACERDA, 2006).

O presente estudo se justifica, em primeiro lugar, pela pertinência do ensino de Libras, como língua adicional, para alunos ouvintes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Eduardo Vargas¹. No caso desta escola, local da intervenção, o Projeto Político Administrativo Pedagógico (PPAP) destaca o interesse da instituição em promover ações que potencializem novos conhecimentos a partir do paradigma da inclusão social. Neste documento, lê-se que:

[...] cabe à escola garantir a transversalidade das ações da Educação Inclusiva, assim como promover a quebra de barreiras físicas, de

¹ O contexto da intervenção será melhor explicado na sequência.

comunicação e de informação que possam restringir a participação e a aprendizagem dos educandos, observando que um aluno nunca é igual ao outro. Perceber o potencial de cada um e atingir a classe inteira é um desafio contínuo para cada professor (PPAP, 2016, p. 17).

No ambiente escolar, as decisões políticas influenciam e afetam as decisões individuais; portanto, “[...] um projeto político pedagógico deve estabelecer quais e para quem são propostas as práticas pedagógicas. Daí emergem as várias formas de organizar a escola e entender sua função social” (PADILHA, 2014, p. 113). É justamente a partir desse ponto que surgiu minha ligação com esta pesquisa, haja vista a área em que atuo como professora e tradutora e intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), sinaliza a responsabilidade das instituições escolares no que tange a acessibilidade e qualidade de educação a todos. No caso do ensino de Libras para ouvintes, cabe ressaltar a Lei nº 10.436, de abril de 2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e determina formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão como meio de comunicação (BRASIL, 2002). Com base nisso, a referida Lei destaca que:

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e **difusão** da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002, grifo nosso).

Essas providências foram regulamentadas pelo Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Além de determinar que:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

É fundamental argumentar, a favor desta primeira justificativa, que o PPAP (2016) não indica o procedimento didático para o ensino de Libras para crianças ouvintes. Esta investigação avaliou se as referidas estratégias adotadas colaboraram na aprendizagem para comunicação básica, conforme se anunciou no objetivo. O

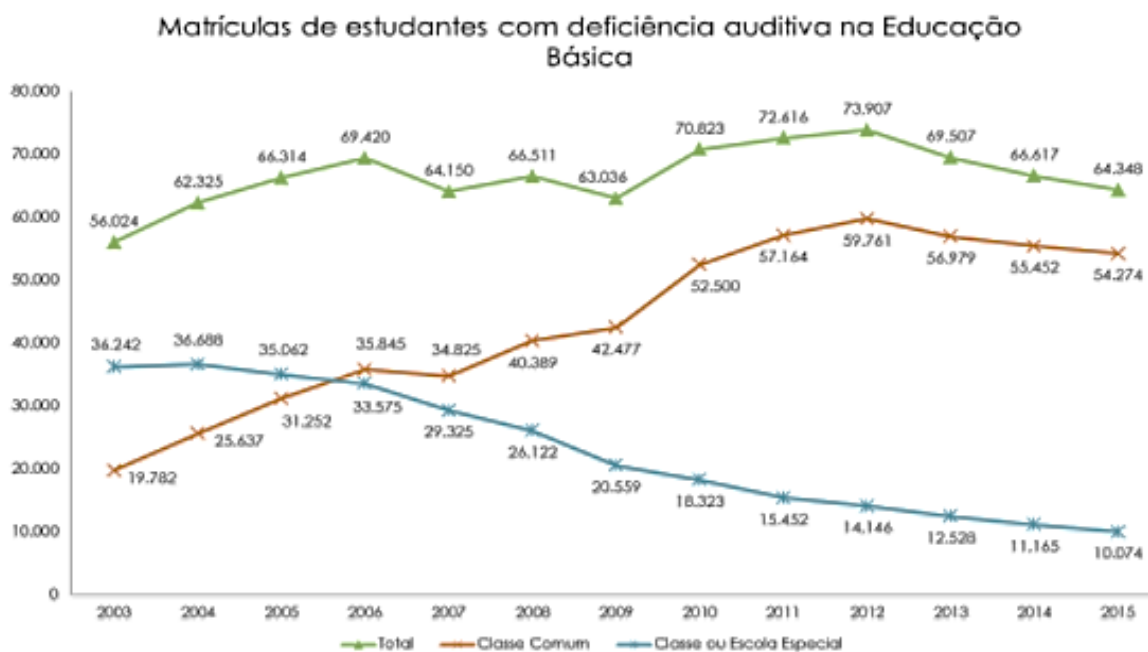
ensino de Libras para crianças ouvintes mostrou-se fundamental na escola em questão, possibilitando situações comunicativas e dialógicas na intenção de atingir o maior número de pessoas dessa comunidade escolar. Trata-se, de um novo conhecimento por meio de uma língua de modalidade espaço visual, que envolve o conhecimento de uma nova cultura, assim como o respeito às diferenças.

O segundo motivo, refere-se ao crescente número de surdos matriculados nas escolas regulares e a conseqüente necessidade do ensino de Libras para ouvintes. Com relação aos dados do último Censo Demográfico realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), das 45.606.048 de pessoas com deficiência, 7,6% são totalmente surdas. Considerando esse índice, nos últimos anos o número de alunos surdos matriculados na escola regular, têm mostrado um expressivo aumento (BRASIL, 2013). Assim, a demanda de Libras no cotidiano escolar é fundante para que esta língua circule sem limitações no espaço escolar, não se restringindo apenas aos alunos surdos, podendo ser utilizada por meio de um processo contínuo e de interação. Para Almeida (2000, p. 3), “[...] surdos e ouvintes têm línguas diferentes, mas podem viver numa única comunidade, desde que haja um esforço mútuo de aproximação pelo conhecimento das duas línguas, tanto por ouvintes como por surdos”.

O Censo Escolar de 2015 (BRASIL, 2016) registra o comportamento das matrículas de estudantes com deficiência auditiva na Educação básica no período 2003 – 2015 e revela um expressivo crescimento de matrículas dos alunos com deficiência auditiva² em classes comuns do ensino regular, de 19.782 em 2003 para 54.274 em 2015, conforme representação gráfica a seguir:

² As concepções apresentadas no Caderno de Instruções do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre este público-alvo, se refere especificamente ao aspecto biológico, focado na perda auditiva, em consonância com as concepções do público-alvo de alunos da Educação Especial constantes na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Essa Política não diferencia os termos surdez e deficiência auditiva esses dois grupos de alunos são compreendidos como deficientes sensoriais. A mesma forma de entendimento está empreendida no Caderno de Instruções do INEP como: “[...] aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2010, p. 33).

Figura 1 - Matrículas de estudantes com deficiência auditiva na Educação Básica



Fonte: Brasil (2016, p. 404).

Com base nos índices expostos, o número de pessoas surdas existentes no país revela a importância da Libras como língua adicional para crianças ouvintes no âmbito escolar. Segundo Lacerda e Silva (2006) a escola frequentemente não possui qualquer conhecimento sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros. De acordo com os argumentos de Lacerda (2012, p. 283) “[...] é necessário que esta língua circule no espaço escolar, que ela seja respeitada e que ela possibilite a construção de conhecimentos”.

Após descrever as considerações introdutórias, que apresentaram o objetivo do trabalho, os motivos e justificativas da pesquisa, busquei delinear os caminhos e posicionamentos teóricos, abordagem metodológica da investigação, as análises dos dados e considerações finais do trabalho.

No primeiro capítulo da pesquisa, que aborda o contexto da intervenção apresento a instituição de ensino em que ocorreram as ações interventivas e as proposições que habitam entre a realidade escolar e as políticas educacionais em relação à inclusão e possibilidades de uso da Libras em escolas regulares como conhecimento científico, mais especificamente como língua adicional para crianças ouvintes.

No segundo capítulo, destaco as concepções sobre a Libras, discussões referentes às possibilidades de interlocução de ouvintes por meio da Libras especificamente no ambiente educacional e proposições que envolvem o ensino de Libras para crianças ouvintes.

No terceiro capítulo trato os Procedimentos Metodológicos, espaço em que descrevo os procedimentos de intervenção que envolve a metodologia das intervenções e a metodologia de avaliação das intervenções, os instrumentos usados na coleta e na análise dos dados.

A Análise interpretativa dos dados foi distribuída nas seguintes categorias, Espaço introdutório de conversa, organização e negociação, Relações entre mediação docente e o aprendizado e Comunicações em Libras.

As Considerações finais estabelecem as principais conclusões acerca da aprendizagem de Libras por crianças ouvintes.

1 O CONTEXTO DA INTERVENÇÃO

A Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) Eduardo Vargas é integrante da Rede Pública Estadual de Ensino, do Estado do Rio Grande do Sul (RS), localizada na cidade de Alegrete na região fronteira - oeste do estado e foi o cenário no qual desenvolvi o projeto de intervenção. Considero importante explicitar o motivo da realização desse projeto na referida escola, a escolha da escola se deu devido a minha atuação profissional estar vinculada a proposta do Mestrado Profissional com vista a realização de uma intervenção no âmbito de minha atuação profissional. A figura abaixo apresenta a fachada principal da escola.

Figura 2 - Fachada da Escola



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

A cidade de Alegrete localiza-se no oeste do estado, a 506 quilômetros de distância da capital Porto Alegre. Possui uma população de 78.244 habitantes, de acordo com estimativas de 2016 do IBGE (2016). O município onde localiza-se a escola tem como base principal de economia o setor primário (agricultura do arroz, da soja, e na pecuária bovina e ovina).

A Escola não está inserida em uma comunidade com características específicas, mas que compreende alunos de diferentes condições socioeconômicas e das mais variadas localidades da cidade de Alegrete.

A escola atende ao todo 320 alunos em dois turnos (manhã e tarde) e possui 35 servidores. Para o desenvolvimento da proposta pedagógica a escola conta com a participação/colaboração de professores de diferentes graus de ensino, como gestores, coordenador pedagógico, orientador educacional, especialistas e funcionários. Em relação ao espaço físico conforme o PPAP (2016) a escola possui oito salas de aula, sala da direção, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes descoberta, refeitório, cozinha, biblioteca, parque infantil, banheiros, sala de secretaria, pátio descoberto, sala da coordenação pedagógica e orientação educacional.

Considerando o PPAP (2016, p. 14), a escola “[...] desenvolve um trabalho de qualidade constatado pelo alto índice de IDEB³ apresentado nos últimos anos e possui em seu corpo docente, profissionais qualificados com formação específica nas suas áreas de atuação”. O desempenho da escola no IDEB no ano de 2015 obteve a média 6,0 e tinha como meta projetada média de 6,1. O IDEB configura-se como uma ferramenta que possibilita o acompanhamento das metas de qualidade estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) para a Educação Básica. Os indicadores de avaliação externa têm a pretensão de constituir subsídios para reavaliar as ações educativas, buscando viabilizar alternativas em termos de elaboração de planos de intervenção e melhorias na escola. Portanto, o IDEB ocupa a função de condutor de política pública em prol da qualidade da educação (BRASIL, 2013).

Para Veiga (2013, p. 15) “[...] o projeto político pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo processo vivido”. De acordo com a proposta metodológica implantada na escola, a instituição atende às exigências legais e está embasada em uma ação permeada pelo diálogo e pela análise crítica-reflexiva possibilitando um “[...] planejamento pedagógico consolidado pela colaboração mútua e pelo exercício da construção coletiva, desencadeando experiências inovadoras marcantes na sociedade contemporânea” (PPAP, 2016, p. 15).

³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A escola atende alunos do primeiro (1º) ao nono (9º) ano do Ensino Fundamental e possui atualmente dez (10) alunos com diferentes diagnósticos de deficiência, sendo que alguns destes alunos possuem monitor em sala de aula.

A escola atualmente conta com uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) implementada no final do ano de 2017. Na escola, até o período da pesquisa não havia alunos surdos matriculados, sobretudo a minha atuação na escola é como professora de Libras, para tanto exercia atividades pedagógicas com alunos com deficiência auditiva e ministrava aulas de Libras por meio de um projeto escolar. Para o desenvolvimento de suas atividades a escola tem como objetivo “[...] garantir o princípio de universalização de igualdade de acesso, permanência e êxito da ação educativa, bem como consolidar a obrigatoriedade da educação básica e da gratuidade escolar” (PPAP, 2016, p. 12).

No Projeto Político Administrativo Pedagógico da escola estão registradas “[...] as diretrizes filosóficas, políticas, pedagógicas, sociais e econômicas da proposta educacional existente, buscando caminhos para a oferta de um ensino de qualidade” (PPAP, 2016, p. 5). Nesse sentido, o PPAP implica uma direção a ser seguida via empenho coletivo, representando um compromisso com o ensino articulado de acordo com a realidade da comunidade em que atua e representa, portanto, um compromisso de mudança e qualidade de ensino, em direção aos interesses sociais e educacionais da comunidade em que atua. Vale ressaltar, conforme Veiga (2013, p. 13) que:

[...] na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e intencionalidades.

Partindo dessa visão, a escola compreende a educação como um processo social e dinâmico, por meio do qual as crianças e os jovens são orientados nos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos com base no conhecimento do aluno e de forma compartilhada (PPAP, 2016). O Projeto Político Pedagógico é o plano global da instituição, um instrumento que revela a escola, para tal deve ser mutável, flexível e dinâmico como corrobora Vasconcellos (2002). Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, idealizando claramente o tipo de ação educativa, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade

e leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico com vistas à transformação da realidade (VASCONCELLOS, 2002).

A instituição conta com uma comunidade escolar participativa, solícita e envolvida com as atividades propostas pela escola, além de desenvolver diversas atividades como aulas expositivo-dialogadas, palestras, relatos de experiência, rodas de debates, atividades culturais e artísticas, envolvendo os alunos no dia a dia da escola e tornando os processos de ensino e de aprendizagem mais interativos.

Participar implica compartilhar poder, vale dizer, implica compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto com uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção de avanços, no sentido de melhoria contínua e transformações necessárias (LÜCK, 2008, p. 44).

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma turma de primeiro ano (1º) do Ensino Fundamental, no turno da tarde com crianças ouvintes. Na realização desta pesquisa, todos os responsáveis foram contatados autorizando a realização da intervenção. Os documentos elaborados para autorização se encontram nos apêndices dessa investigação: Apêndice A – Termo de Consentimento se encontra em Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a escola e; Apêndice B – TCLE para os responsáveis. Cada aluno levou para seus responsáveis legais, os quais foram lidos e assinados, autorizando a participação na intervenção, assim como o uso de imagens nas quais os alunos pudessem estar presentes.

Os alunos sujeitos da pesquisa, pertencem a uma faixa etária entre cinco e seis anos de idade que se encontravam em fase inicial de letramento. O Apêndice C, compõe o Termo de Assentimento (TA), requisitado às crianças para formalizar seu aceite em participar da pesquisa. Há de se levar em consideração, neste processo, as características das crianças e sua condição, em termos de linguagem verbal, compreensão dos fenômenos e experiência social (FERREIRA, 2010). Nessa perspectiva não se discute o valor legal, mas sim o valor ético e este termo não substitui o TCLE assinado pelos pais (ou responsáveis).

O modelo de inclusão estabelecido na rede estadual das escolas de educação básica, possibilita que um tradutor intérprete ou professor de Libras atue conforme a demanda das escolas, com trocas frequentes do local de trabalho. Com tais

ocorrências, cabe destacar que na escola em questão, atuo diretamente com um aluno deficiente auditivo do quinto ano (5º) do Ensino Fundamental, em atividades de apoio pedagógico. A partir de minha atuação e satisfação em trabalhar com o ensino de Libras na escola, surgiu a pertinência, em propor à escola a realização do seguinte projeto: “Libras na escola” iniciado no ano de 2015, o objetivo do projeto escolar visava promover o ensino de Libras para todos os alunos do turno da manhã, pois percebi o desconhecimento da escola quanto ao conhecimento de Libras e a necessidade de ações que viessem provocar a difusão da Libras na esfera educacional, criando mudanças e novas conscientizações frente ao mundo surdo, língua de sinais e demais características desse campo de conhecimento por meio de uma socialização com o uso da Libras.

A partir da criação do projeto escolar, as famílias dos alunos demonstraram considerável interesse em aprender com os filhos os sinais trabalhados na escola e relatos frequentes de comunicação dos alunos com as pessoas surdas da família e da comunidade pertencente ao Bairro da escola e fora dele. A investigação em discussão visou a abranger uma turma de primeiro ano do turno inverso ao que ocorria o referido projeto escolar, apresentando uma nova perspectiva de ensino de Libras por meio de atividades lúdicas.

Embora não haja no PPAP nenhum excerto que trate especificamente sobre a Libras, posso afirmar que a escola buscou ações por meio do projeto “Libras na escola” para disseminar o conhecimento e o uso da Libras possibilitando assim aos alunos “[...] experimentar e refletir sobre experiências singulares que se fazem com e na língua de sinais” (GESSER, 2012, p. 178).

Vale ressaltar que no contexto escolar no qual incluem-se alunos surdos a Libras deve ser a língua de educação dos surdos, e esse direito tem sido uma luta histórica empreendida pela comunidade surda no sentido de garantir um ensino Bilíngue nas escolas brasileiras. Reconhece-se que, “[...] a colocação dos intérpretes de Língua de Sinais nas escolas inclusivas não é uma educação bilíngue. A escola precisa trabalhar as duas línguas para os alunos ouvintes e surdos” (STUMPF, 2009, p. 437).

A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), define escolas bilíngues como,

[...] aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor - aluno e sem a utilização do português sinalizado (FENEIS, 2013 apud BRASIL, 2014, p. 4).

Nessa perspectiva, o Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) revela que o principal objetivo é propagar e assegurar que a escolarização dos surdos no Brasil seja realizada em escolas bilíngues.

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014, p. 6).

As políticas do MEC preconizam que os alunos surdos estudem junto com os alunos ouvintes, porém as barreiras comunicativas e curriculares encontradas por toda a comunidade escolar impedem que o processo de aprendizagem, de fato, ocorra. Portanto, a ideia da pesquisa abarca o ensino de Libras na perspectiva social e de conhecimento por parte dos alunos ouvintes, não havendo relação nenhuma voltada a interação de surdos e ouvintes contemplar ou garantir a inclusão dos surdos nos espaços ditos inclusivos.

2 CONCEPÇÕES SOBRE A LIBRAS

Neste capítulo, apresento discussões referentes às possibilidades de interlocução de ouvintes por meio da Libras no ambiente educacional que se pretende inclusivo, a partir de uma perspectiva social dos pressupostos políticos e das especificidades do ensino de Libras para crianças ouvintes, sinalizando a importância de estratégias didáticas no ensino dessa língua e as possibilidades da Libras como língua adicional para crianças ouvintes.

A Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) oficializa a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e outros recursos de expressão a ela associados. A lei explicita também, o direito do aluno surdo à língua de sinais em sua totalidade. O Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), regulamenta a Lei de nº 10.436 (BRASIL, 2002) e determina, dentre outros aspectos, a inclusão desta língua como disciplina na matriz curricular dos cursos de formação de professores para o exercício do Magistério em nível médio e superior, nos cursos de licenciatura e nos cursos de graduação em Fonoaudiologia, além de ser componente curricular optativo nos demais cursos de educação superior e na educação profissional. Thoma e Klein (2010, p. 127) afirmam que,

[...] hoje a Libras está sendo disseminada; em todo país, cresce a demanda por professores de Libras, não apenas nos cursos em que a disciplina é obrigatória, mas em diversos cursos da área das ciências humanas, das ciências da saúde e até mesmo das ciências exatas.

Torna-se importante ratificar conforme Silva Junior (2013), que não bastam as legislações para direcionar as ações institucionais na escola nos mais diferentes aspectos da inclusão, é evidente que a mudança da realidade educacional e educativa não se garante apenas com leis, sobretudo, é fundamental questionar sua importância nesse processo.

Nessa lógica de inclusão escolar, é possível encontrar muitos obstáculos no que tange a educação de surdos, pois é perceptível a existência de um processo dicotômico no que se refere a necessidade de respeito a condição linguística, cultural e política do sujeito surdo (QUADROS; PERLIN, 1997; SKLIAR, 1998) e o que a inclusão oferece nas escolas de educação básica. As ações propostas para inclusão de surdos especificamente, ainda são insuficientes para a garantia de aprendizagem

no ambiente escolar. Enquanto a política de inclusão ignorar o investimento no ensino da língua de sinais no espaço escolar para todos, as metas de uma educação inclusiva estarão distantes de oportunizar um espaço social que respeite as diferentes formas de comunicação, além de outros fatores que constituem na atualidade a escola como excludente e monolíngue. Nesse sentido, é relevante observar a urgência na articulação do planejamento de programas educacionais voltados para minorias linguísticas, pois não bastam as próprias minorias terem consciência de seus direitos para que o “[...] cenário de opressão linguístico-cultural em que vivem [...] seja [...] modificado” (MAHER, 2007, p. 268).

2.1 O Ensino de Libras como língua adicional

No Brasil, o ensino de Libras para ouvintes embora seja uma proposta recente, encontra-se em expansão, assim a escola tem um papel fundamental para que a Libras possa ser difundida nos diferentes espaços sociais. Para Leite e McCleary (2009, p. 245):

A dificuldade que hoje enfrentamos, contudo, não se restringe aos entraves políticos para a implementação dessas adaptações institucionais. Ela envolve também uma limitação em áreas de pesquisa e atuação profissional que se mostram centrais para o sucesso desse empreendimento, tal como a área do ensino de Libras como segunda língua. Seja na instrução e orientação dos pais de crianças surdas; seja na formação de intérpretes de Libras/Português; seja na capacitação de funcionários para o atendimento ao público surdo; seja na formação de professores de crianças surdas, a qualidade do ensino de Libras como segunda língua se mostra imprescindível.

Lodi (2004) afirma que as decisões educacionais não devem se limitar, apenas, aos conteúdos disciplinares, mas promover nos alunos uma tomada de consciência quanto à nova perspectiva social que se abre para ele. Aprender uma língua corresponde entrar em contato com novas experiências culturais e sociais. Outro fator importante é a possibilidade de troca de culturas e aprendizado de uma nova língua, que ocorre por parte do sujeito surdo inserido no mundo ouvinte e por parte do ouvinte que irá reconhecer o mundo surdo por meio da Libras.

No caso do ensino de Libras, com enfoque comunicativo nas relações entre surdos e ouvintes, o seu ensino e aprendizagem devem transcender as questões linguísticas na busca por romper estigmas históricos sobre essa língua que por muito

tempo foi “[...] desprestigiada e invisibilizada na sociedade majoritária ouvinte” (GESSER, 2012, p. 81). Destarte, pensar a Libras para comunicação básica diz respeito a capacidade de usar a língua ou linguagem de forma eficaz, envolvendo a aquisição de conhecimentos e habilidades linguísticas, além do reconhecimento de outra cultura.

Vale ressaltar, que o enfoque de Libras proposto nesse trabalho voltou-se para comunicação básica, compreendida a partir dos sinais em nível básico de acordo com os temas propostos em aula. Nesta pesquisa, entendeu-se por “comunicação básica” o domínio do uso de sinais da Libras referentes a família, verbos, substantivos, materiais escolares, adjetivos, meios de transporte, animais, cores, pronomes pessoais, pronomes possessivos, alfabeto manual, números e aspectos relacionados aos surdos, sua cultura e língua.

No caso do ensino de Libras para ouvintes, é necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para a melhoria no ensino dessa língua visogestual, auxiliando esclarecer as complexidades de uma língua de sinais para falantes de línguas orais. Wilcox e Wilcox (2007, p. 172) ressaltam que os professores de língua de sinais “[...] devem estar familiarizados com as teorias e metodologias de ensino de segunda língua”. Desse modo, as atividades realizadas pelo professor de Libras devem possibilitar o aprendiz a pensar e se expressar de maneira que possa se relacionar por meio dessa língua, sendo que as atividades pedagógicas organizadas em sala de aula necessitam prever o desenvolvimento destas habilidades.

Assim, penso que a língua de sinais por apresentar algumas especificidades pertinentes a sua modalidade visogestual, requer uma imersão em experiências visuais, pois sua expressão se desenvolve a partir produções manuais e expressões corporais que precisam ser consideradas no seu processo de ensino, assim como no processo de aprendizagem. As práticas de ensino da Libras frente a processos de ensino visam a valorização da língua mediante:

[...] uma reflexão maior na execução e propostas didáticas do ensino da Libras como segunda língua, pois abordagens sem embasamento teórico coerente, falta de preparação dos professores e material didático confuso podem agravar a condição de desprestígio que a Libras vem, historicamente, sofrendo [...] (PEREIRA, 2009, p. 01).

Tratando-se do ensino de línguas, cabe destacar que nas bibliografias pesquisadas, deparou-se com os termos Língua Materna (L1 ou LM), Segunda Língua (L2) e Língua Adicional (L3). Gesser (2010) contribui com a conceituação de L1 e L2, afirmando que a L1 (ou LM) é a língua materna e natural do indivíduo, que funciona como meio de socialização familiar, já a L2 como aquela utilizada pelo falante em função também de contatos linguísticos na família, comunidade ou em escolas bilíngues (papel social e/ou institucional), podendo a L2 ser ou não de uso oficial da sociedade envolvente (ELLIS, 1994). No caso da Língua Adicional conforme Schlatter e Garcez (2009) pode-se considerá-la especificamente pelo fator de acréscimo, ou seja, as línguas em adição à língua materna do falante. Também porque a realidade de muitas comunidades regionais ou do país evidenciam a presença de outras línguas além do português, que não necessariamente são segundas línguas, como é o caso das comunidades surdas, indígenas e de imigrantes. Na visão de García (2009), o aprendizado de uma nova língua, não pode ser um processo subtrativo, e sim adicional, situação em que outra língua é adicionada ao repertório existente.

Na intencionalidade de promover uma língua adicional é necessário ter clara as perspectivas desse processo, “[...] com vistas às práticas sociais, sobretudo às práticas sociais letradas, exigidas do cidadão na contemporaneidade” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 130). No sentido de promover um ensino que tenha objetivos mais amplos, possibilitando a formação para criticidade e para diversas práticas sociais. Optou-se pela utilização do termo língua adicional por acreditar ser o mais adequado para tratar o ensino de Libras para ouvintes, embora no decorrer do texto utilize alguns autores que trazem a ideia de Libras como segunda língua.

No caso da implementação de Libras como língua adicional em escolas da Educação Básica, essa iniciativa configura-se ainda como uma prática incipiente, que pode ocorrer em situações distintas mediante uma posição de gestão, visando a atender ao PPPA da escola ou em decorrência da inclusão de alunos surdos na instituição, ou simplesmente não existir. Nesse sentido, Lacerda, Caporali e Lodi (2004, p. 59) afirmam que:

[...] discussões sobre o ensino da língua de sinais como segunda língua, sobre as peculiaridades do aprendiz surdo e ouvinte ante a aquisição da língua de sinais, sobre as metodologias de ensino adaptadas a diferentes grupos e realidades culturais ainda são recentes e insuficientes e apontam para a necessidade de uma formação mais aprofundada e mais estudos nessa área.

Apesar da Libras não ser efetivamente valorizada no espaço escolar, é fundamental a discussão sobre seu uso por ouvintes como uma língua adicional e para surdos como condição de aquisição e desenvolvimento linguístico como língua materna, no caso de pessoas surdas direito garantido, sobretudo ainda não respeitado por muitas escolas. Assim, Maher (2007) destaca a relevância da educação do entorno, sendo tais questões incompreendidas pela comunidade em geral e pelos sujeitos envolvidos no contexto educacional reflexo do contexto histórico de exclusão que as minorias linguísticas sofreram pelo desprestígio e falta de reconhecimento de suas línguas.

Em decorrência do exposto anteriormente, é preciso refletir sobre qual é o lugar e o peso da Libras no âmbito escolar e quais contextos comunicativos e interacionais possibilitariam por meio do seu ensino em sala de aula, fomentar a compreensão da Libras e suas concepções sobre cultura e identidade. Desta forma, Maher (2007, p. 257) destaca:

Sem que o entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente, estou convencida de que os grupos que estão à margem do *mainstream* não conseguirão exercer, de forma plena, sua cidadania.

Portanto a educação do entorno, por efeito dos anos de exclusão que as minorias linguísticas foram submetidas, não tendo suas línguas reconhecidas, sendo tais questões incompreendidas pela comunidade em geral e pelos sujeitos envolvidos no contexto educacional.

2.2 O ensino de Libras para crianças ouvintes

Penso ser emergente o investimento no ensino de Libras para todos no espaço escolar, viabilizando um espaço social que respeite as diferentes formas de comunicação, além de quebrar paradigmas que constituem, na atualidade, a escola como excludente e monolíngua. Gesser, Costa e Viviani (2009, p. 29) salientam que é necessário “[...] desconstruir o mito do monolinguismo que é insistentemente perpetuado nas salas de aula em prol da homogeneização, e valorizar e encorajar a pluralidade linguística e cultural na vida educacional brasileira”. Lacerda e Lodi (2014)

afirmam que, à medida que a condição linguística do surdo é respeitada, aumentam as chances de desenvolvimento e construção de novos conhecimentos de maneira satisfatória.

A importância do ensino de Libras para crianças ouvintes em ambientes escolares (ROA, 2012; VALADÃO et al., 2016, PIETRO, 2017; SOUSA, 2017) tem em vista a tentativa de oportunizar e ampliar o conhecimento a respeito da língua de sinais, dos sujeitos surdos, dos artefatos culturais, dentre outros aspectos que envolvem uma língua de sinais. Dessa maneira,

[...] as crianças ouvintes podem aprender LIBRAS tão facilmente quanto as crianças surdas e podem se tornar bilíngues em português e LIBRAS, o que seria altamente benéfico para a comunicação entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda (GRANNIER, 2007, p. 4).

Procedimentos pedagógicos focados nessa perspectiva são de extrema importância para que o conhecimento da Libras se torne explícito no ambiente escolar e como elemento fundamental no desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, a teoria histórico-cultural (VYGOTSKI, 1995) contribui na perspectiva de uma abordagem que preconiza o aprendizado por meio da interação, cuja língua é a grande mediadora deste processo. Para Vygotski (1995), a gênese comportamental do ser humano ocorre por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na interação social, mediada pela linguagem.

A mediação configura-se como prática comum na apropriação do homem com o mundo, sendo assim, se manifesta de diferentes formas. De acordo com Moraes, M. (2003, p. 210) mediação pedagógica pode ser definida como:

[...] um processo comunicacional, conversacional, de co-construção de significados, cujo objetivo é abrir e facilitar o diálogo e desenvolver a negociação significativa de processos e conteúdos a serem trabalhados nos ambientes educacionais, bem como incentivar a construção de um saber relacional, contextual, gerado na interação professor/aluno.

Masetto (2003) destaca algumas características de cunho metodológico da mediação na prática docente, tais como: o diálogo permanente; a troca de experiências; o aproveitamento do momento em ambientes educacionais; o debate de dúvidas; a apresentação de perguntas norteadoras; a elaboração de situações de aprendizagem, entre outras.

A mediação pedagógica, neste estudo, teve como suporte o uso de brincadeiras. No ensino de uma língua visual, no caso da Libras, torna-se importante levar em consideração as idades e diferentes interesses dos usuários, propiciando uma forma de ensino contextualizada e adequada a cada grupo (LACERDA; CAPORALI; LODI, 2004).

Conforme corrobora Cameron (2001), as crianças na condição de aprendizes, as crianças geralmente, entusiasmam-se com mais facilidade diante das atividades propostas, entretanto, elas costumam perder o interesse rapidamente, principalmente em tarefas que julgam difíceis. Assim, segundo Lima (2008), quando a língua ensinada não é embasada em propostas comunicativas, não gera a possibilidade de a criança compreender sua real importância.

O brincar configura-se como a principal atividade na infância (LEONTIEV, 1998), portanto no ensino de uma língua adicional não deve ser diferente, já que na aquisição de uma língua visual a ser adquirida precocemente, é necessário grande investimento no desenvolvimento da imaginação e de novas experiências. Bomtempo (1999) afirma que o lúdico permite mesclar repetição e surpresa, estimula o interesse dos estudantes a por meio de elementos inesperados e diferentes, possibilitando ao professor instigar o entusiasmo e o imaginário.

Diante do exposto, a proposta de utilizar as brincadeiras como recursos metodológicos no ensino de Libras é considerada pertinente para atingir os objetivos da pesquisa, especialmente com esse grupo de sujeitos. A inserção de instrumentos lúdicos mostra-se de grande pertinência no ensino de uma língua adicional para crianças. Silva (2002) destaca como essencial a presença do professor durante as brincadeiras, sendo participante e mediador da brincadeira, auxiliando no esclarecimento de regras.

A comunidade surda brasileira tem defendido a ampliação da oferta de escolas bilíngues para surdos, por reconhecer a importância desses ambientes na promoção da língua de sinais e da cultura surda. Por esse entendimento, as escolas bilíngues se constituem em espaços onde a aquisição e o desenvolvimento linguístico dos surdos podem ocorrer de maneira natural, por meio de profícuas interações a partir do uso da língua de sinais. No entanto, é sabido que a existência de escolas bilíngues ainda é restrita em grande parte do território nacional e inexistentes nas cidades e regiões interioranas, nas quais predominam escolas na perspectiva inclusiva. Diante das restrições comunicativas vivenciadas pelas crianças surdas oriundas de famílias

ouvintes, muitas vezes o primeiro contato dessas crianças com a língua de sinais, geralmente, acontece quando elas ingressam nas escolas e lá encontram com outros surdos, alunos ou professores, usuários da língua.

Tendo em vista a realidade educacional citada, acredita-se que o espaço escolar possa se tornar um local fecundo para o desenvolvimento linguístico dos surdos. Para tanto, é preciso que a língua de sinais seja compartilhada entre toda a comunidade escolar. Lacerda (2006), corrobora com essa ideia ao destacar que, sem a língua, as relações não serão profundas o suficiente e não permitirão o pleno desenvolvimento das crianças surdas. A partir disso, compreendo que a linguagem é uma capacidade fundamental ao ser humano. Segundo os preceitos de Vygotski (2001), ela é responsável pela regulação psíquica e por permear a estruturação dos processos mentais, possibilitando ao sujeito o desenvolvimento de interações necessárias à construção do conhecimento.

Torno a destacar que a língua de sinais apresenta algumas particularidades pertinentes a sua modalidade viso-gestual que precisam ser consideradas no seu processo de ensino, assim como no processo de aprendizagem. Inicialmente, é importante compreender que essa modalidade requer de seus aprendizes uma imersão em um mundo pautado em experiências visuais, cuja recepção da linguagem ocorre de maneira visual e sua expressão se desenvolve a partir produções manuais e performances corporais. No caso de aprendizes ouvintes, se faz necessário o aprimoramento de um canal de comunicação que é espaço visual.

Dentre os principais estudos brasileiros, que tratam a temática da investigação, destaco Gesser (1999, 2011, 2012), que identificou, de maneira geral, uma elevada heterogeneidade nas características de aprendizes da Libras, variando em gênero, idade, áreas, níveis de formação, objetivos, motivações e anseios de aprendizagem. Todavia, a maioria desses estudos tem priorizado o público adulto, com foco nos interesses e nas necessidades dos ouvintes que escolhem a Libras como uma língua adicional. No que tange aos aprendizes crianças, são incipientes os trabalhos que discutem sobre o caráter formativo desse ensino. Dentre os autores internacionais, destaca-se Pinter (2006), ao defender que a aprendizagem de línguas em geral, traz uma discussão sobre diversos benefícios às crianças. Uma vez que a aprendizagem envolve o desenvolvimento de habilidades básicas de comunicação.

O processo de ensino, assim como o processo de aprendizagem de uma língua adicional incentiva e motiva de forma prazerosa e divertida, o contato com outras

culturas, ampliando as habilidades cognitivas das crianças. Também é possível enfatizar as discussões de Cameron (2001, 2003), que advogam pelo ensino de línguas estrangeiras, nos contextos educacionais, desde os anos iniciais. Para a autora, a aprendizagem de línguas traz contribuições tanto para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, quanto para a formação intelectual, emocional e sociocultural das crianças.

De acordo com Carvalho et al., (2013), no processo de ensino e aprendizagem da Libras, recursos como jogos, brincadeiras, dramatizações, construção de trabalhos com gêneros textuais e imagens, despertam a criatividade e a imaginação e podem ser utilizados para se alcançar o objetivo da comunicação. Oliveira (1995, p. 67), ratifica essa proposição ao salientar que “[...] a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento das crianças em brincadeiras, principalmente aquelas que promovam a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica”.

Em relação as estratégias metodológicas de ensino empregadas para o público infantil, julgo fundamental o uso de brincadeiras como meio facilitador da aprendizagem, pois permitem interações e comunicações significativas entre as crianças. Por meio das atividades lúdicas os docentes podem mediar situações em que os aprendizes consigam expressar suas aquisições, tornando as aulas colaborativas, estimulantes e divertidas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O capítulo descreve a abordagem metodológica geral da pesquisa, a caracterização, o método para as intervenções, o método de avaliação das intervenções e a proposta de análise dos dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

Na busca por uma metodologia de pesquisa condizente com os objetivos das intervenções, optei pela abordagem qualitativa por seu uso ser considerado pertinente em pesquisas na área da educação (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Ao apresentar características que favorecem a investigação a ser realizada, destaca especificidades que manifestam uma estreita relação do pesquisador com os sujeitos pesquisados, assim como os detalhes ricamente descritivos das ações e a valorização da participação dos sujeitos envolvidos. Conforme Stetsenko (2016, p. 37, tradução nossa), em uma pesquisa que utiliza o procedimento da intervenção, o pesquisador deve co-construir os fenômenos a serem investigados, para poder avaliar os resultados possíveis:

Na minha interpretação, esta posição implica que as ferramentas, estratégias e técnicas metodológicas devem ser adaptadas e resultantes, não na descoberta de fatos “como são” no momento presente e dentro da do status quo. Em vez disso, implica intervir e co-construir fenômenos e processos que investigamos de formas não-neutras, historicamente determinadas, alinhadas aos compromissos e objetivos ontológicos, epistemológicos e ideológicos que os pesquisadores consideram dignos e assumem como guias de ação⁴.

Segundo Stetsenko (2006), vale considerar que as práticas nas intervenções devem ser adaptadas, o que implica intervir, pois o indivíduo não é mero reprodutor passivo daquilo que ouve e vivencia, simplesmente replicando, refletindo ou reagindo ao mundo como ele é.

⁴ Texto original: “In my interpretation, this position implies that methodological tools, strategies, and techniques have to be tailored to, and to result, not in the uncovering of facts “as they are” at the present moment and within the givenness of the status quo. Rather, it implies intervening with and co-constructing phenomena and processes which we investigate in non-neutral, historically determinate ways in line with the ontological, epistemological and ideological commitments and goals that the researchers deem worthy and take on as guides for action”.

Para Lüdke e André (1986, p. 7), a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador participar ativamente do universo investigativo, desempenhando centralidade na coleta dos dados e inserindo-se “[...] na cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça”. As referidas autoras consideram importante o fato de que, à medida que o pesquisador interage em uma instância social, embarca num processo de crescimento, pois, ao mesmo tempo em que provoca algumas mudanças nessa instância, também acaba sendo modificado por ela.

Considero essencial descrever e avaliar os processos, sem generalizar dados. Como exemplo, ter como fonte direta de dados o ambiente natural, o investigador como agente principal da pesquisa, seu cunho descritivo, a valorização do processo mais do que dos resultados, a análise indutiva dos dados e a ênfase nos significados das informações colhidas para os participantes da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O método da intervenção (DAMIANI et al., 2013) consiste na descrição do procedimento interventivo, contendo todas as informações do processo o qual se pretende realizar. Inicialmente, o processo de desenvolvimento dos encontros ocorre a partir de uma perspectiva teórica brevemente discutida, na sequência o modelo de encontro propriamente dito.

A proposta de intervenção a que se refere este relatório, teve como embasamento o ensino de Libras para crianças ouvintes, com foco na mediação docente em brincadeiras. Sendo que, a intervenção foi dividida em três partes: introdução da aula, parte principal e parte final. Nesses momentos foram trabalhadas atividades teóricas e práticas, sendo que o período destinado à intervenção foi de um trimestre, com dois encontros semanais e durabilidade aproximada de 60 minutos por aula. Desse modo, a prática proposta também contou com a estruturação das aulas organizadas em três momentos – início, meio e fim – que, “[...] apesar de terem características próprias, se relacionam entre si” (FONSECA, 2015, p. 65). Portanto, cada momento ocorreu de forma dinâmica, levando em consideração a importância da brincadeira nesse processo. A seguir apresento a aula dividida em três momentos:

Na introdução da aula trabalhei com as crianças em uma roda inicial. Nesta roda, organizei um diálogo introdutório com os alunos, por meio da proposta que foi trabalhada com o grupo, naquele dia específico. Para Brito (2004), as rodas se constituem como momentos de conversas coletivas que servem para estabelecer

combinados e planejar as atividades a serem realizadas no dia. Segundo Mélló et al., (2007, p. 30) a roda:

É um recurso que possibilita um maior intercâmbio de informações, possibilitando fluidez de discursos e de negociações diversas entre pesquisadores e participantes. Inicia-se com a exposição de um tema pelo pesquisador a um grupo (selecionado de acordo com os objetivos da pesquisa) e, a partir disso, as pessoas apresentam suas elaborações sobre ele, sendo que cada uma instiga a outra a falar, argumentando e contra argumentando entre si, posicionando-se e ouvindo o posicionamento do outro.

A roda constitui-se ainda como um espaço de cumplicidade e capacidade de acolher a todos, tornando-se uma forma de encontro, além de contribuir no desenvolvimento da comunicação (OLIVEIRA, 2005).

Ainda neste momento, apresentei o tema a ser abordado com vistas à “[...] sensibilizar seus alunos para o mundo visual que se faz na e através da língua de sinais” (GESSER, 2012, p. 127). A parte teórica apresentada nesse momento é pertinente as temáticas específicas da área de Libras em nível básico conforme proposto por Pimenta e Quadros (2008). Articulando a aplicação em situações de interação social, abordei vocabulário relacionado as cores, números, animais, frutas, saudações dentre outros de forma contextualizada e a adaptada a idade dos sujeitos. É também na Introdução da aula que se apresentam as revisões dos conteúdos trabalhados e a explicação da brincadeira a ser desenvolvida no momento seguinte.

No decorrer da Introdução da aula, poderiam ocorrer momentos lúdicos, discussões ou apresentação de uma tarefa específica a ser realizada, abordar regras e combinados, relatar experiências vividas, e outras tantas questões que podem surgir da necessidade dos participantes em um contexto específico (COSTA, 2010).

De acordo com Konrath (2013), é necessário ouvir cada criança, a heterogeneidade de suas formas de agir e reagir, compreender e otimizar cada situação com propostas dentro de seu contexto histórico, social e cultural. Nesse sentido, busquei escutar os sujeitos da pesquisa, com a intenção de construir uma relação dialógica, pela qual a criança pôde expressar e auxiliar nas discussões propostas.

Na Parte principal desenvolvi as brincadeiras pertinentes aos conteúdos apresentados. Diante do exposto, a proposta de utilizar as brincadeiras como recursos metodológicos no ensino de Libras é considerada fundamental para atingir os

objetivos da pesquisa mediante esse grupo de sujeitos. Conforme salienta Almeida (1998), os recursos lúdicos estão presentes desde os mais antigos contextos e ambientes de ensino e continuam contribuindo e possibilitando diferentes conhecimentos, não só no campo da educação, mas em diferentes áreas do conhecimento humano.

Na Parte final na qual reuni novamente as crianças em círculo formando um grande grupo, pois de acordo com Freire (1996) a roda contribui para uma maior, sistematização e valorização dos conhecimentos aprendidos no cotidiano das aulas, sendo esse um espaço democrático de fala e escuta. Dessa forma, a conversa com os alunos, conforme expõe Zabala (1998), possibilitou uma oportunidade de autoavaliação, em que as crianças foram instigadas a pensar sobre o que aprenderam e sobre as suas dificuldades, como se sentiram e se ficaram com dúvidas. Nesse momento as crianças expuseram suas opiniões a respeito da aula, foram instigadas com perguntas e apresentação dos sinais e de pequenas frases.

A aula teve como proposta introduzir o conceito de Libras ao grupo, as regras da brincadeira desenvolvida, os sinais sentar, em pé e pulando e a parte final para avaliar o aprendizado sobre o tema apresentado, conforme o exemplo a seguir:

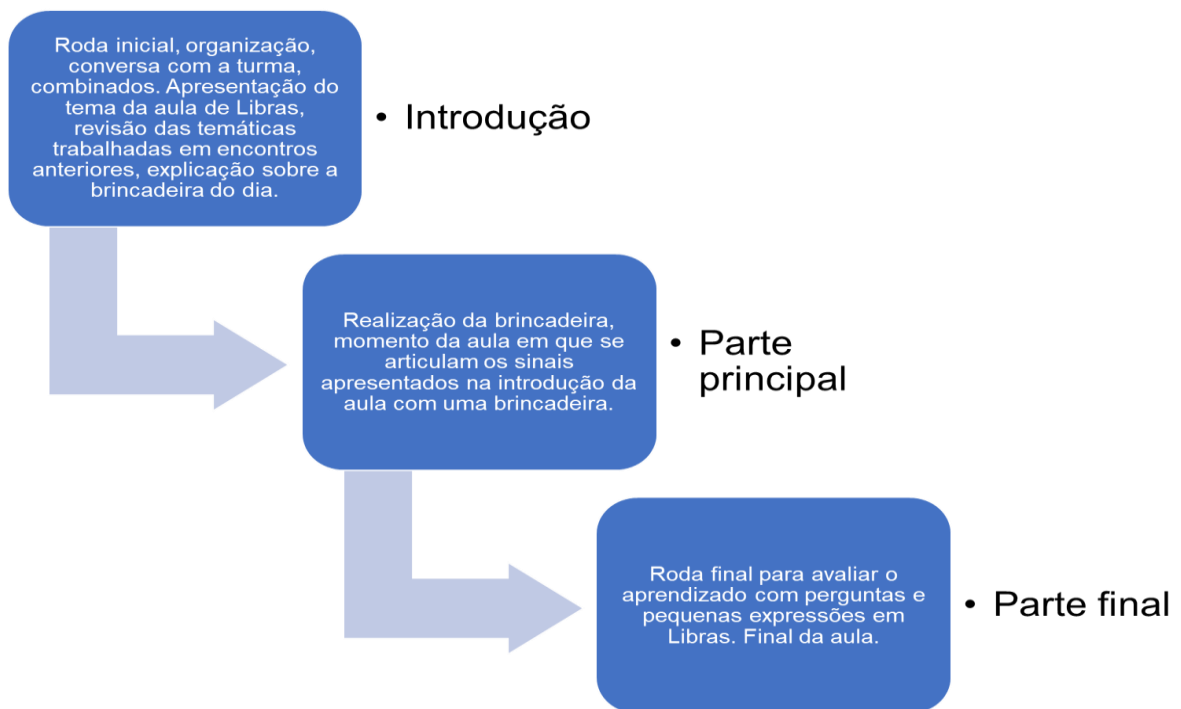
No primeiro momento, denominado Introdução da aula os alunos foram convidados a sentar em círculo. Essa primeira atividade iniciou com a apresentação da proposta, explanando aos alunos. Realizei uma apresentação pessoal em Libras, despertando a curiosidade a respeito dessa língua. Logo em seguida, oportuneizei um diálogo com os alunos, no qual questionei a respeito do conhecimento que possuíam sobre a Língua de Sinais, quem pode utilizar essa língua e qual sua importância. Após a conversa, ensinei três sinais em Libras: sentar, em pé e pulando para que a seguir os alunos compreendessem a brincadeira a ser realizada no segundo momento.

O segundo momento, denominado “Parte principal” compreendeu a realização de uma brincadeira dirigida, relacionada com os sinais de Libras apresentados na Introdução da aula, articulando elementos da teoria e prática de Libras com a minha orientação. Durante este momento foi realizada a brincadeira “Sentar, em pé ou pulando”. Essa brincadeira ocorreu da seguinte maneira: Conduzi a brincadeira solicitando a todos participantes que se colocassem olhando para mim. Quando eu sinalizava em Libras “em pé!”, todos teriam que ficar em pé. Quando eu sinalizava “sentado!”, todos teriam que sentar. Quando sinalizado “pulando”, todos teriam que dar vários pulinhos em pé. A velocidade em que os comandos de “em pé”, “sentado”

ou “pulando” eram dados define o grau de dificuldade da brincadeira, assim como a sequência, com o intuito de exigir mais atenção visual dos participantes.

No último momento denominado “Parte final”, foi solicitado aos participantes que retornassem ao círculo. Ao retornarem, iniciei um diálogo em que eu me posicionei como mediadora. As perguntas feitas aos alunos referiam-se aos sinais aprendidos, dúvidas, brincadeira e teoria. Ex.: O que é Libras? Quem é o sujeito surdo? Quais os sinais aprendidos na aula de hoje? Gostaram da brincadeira? Qual sinal que vocês mais gostaram de aprender hoje? Na sequência, apresento a figura 3, com as principais partes da aula:

Figura 3 - Aula típica



Fonte: Produzido pela autora.

3.2 Avaliação da Intervenção

Os instrumentos da coleta de dados foram: observação participante e diário de campo.

O primeiro instrumento escolhido foi a observação participante pois este instrumento permite ao pesquisador envolver-se nas atividades rotineiras do grupo a ser estudado de forma natural (MOREIRA, 2002). Adotando a definição de Marconi e

Lakatos (2003, p. 196), a observação “[...] consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”.

De acordo com Minayo (2004), este tipo de observação define-se como um processo pelo qual o observador tem a finalidade de realizar uma investigação científica, na qual ele está face a face com os observados. Ao participar da vida dos sujeitos, no seu cenário cultural, colhe dados e se torna parte do contexto, ao mesmo tempo, modificando e sendo modificado por este. Desse modo, observar é realizar é descrever o que está sendo visto.

A técnica utilizada apresenta algumas vantagens, como por exemplo, a percepção direta dos fatos sem qualquer intermediação, além de possibilitar o acompanhamento do comportamento e os esclarecimentos das falas dos observados (GIL, 2011). Como desvantagem, apresenta restrições determinadas pelo papel que assume enquanto pesquisador, podendo ter sua observação restrita a um retrato da população pesquisada (GIL, 2011). Para superar tal desvantagem, busquei utilizar a ferramenta filmadora para gravação das atividades interventivas e recortes como registros visuais da ação realizada pelas crianças no uso dos sinais. Dessa forma, ao realizar o uso desse instrumento foi designada uma segunda pessoa, também professora da turma, para realizar os registros, sendo assim essa pessoa teve um treinamento e orientações para realização desses registros a fim de capturar as interações dos alunos nas comunicações estabelecidas por meio da Libras.

Uma dada observação pode ser descrita como técnica, se previamente sistematizada – mediante um roteiro – de acordo com os objetivos da pesquisa (QUEIROZ et al., 2007). Para a realização da observação em que conduzi semanalmente enquanto pesquisadora, optei por elaborar um roteiro de observação, com itens sugestivos que auxiliaram na observação, o qual é apresentado em Apêndice D.

Nesse contexto, as observações tiveram foco nas interações com os alunos. No momento da Introdução da aula, Parte principal e Parte final foram observadas as relações com seus pares (troca de informações entre colegas, ajuda mútua, trabalho colaborativo, expressões básicas no uso da Libras) já no momento da avaliação da intervenção, foram observadas as manifestações que indicaram as reações dos

sujeitos em relação a todas as atividades desenvolvidas (motivação, satisfação, realização, dúvidas, entre outros).

O segundo instrumento adotado foi o diário de campo, que consiste em um instrumento de fonte inesgotável, além das possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento profissional e viabilizando registros quantitativos e qualitativos. Segundo Triviños (1987), as anotações realizadas no diário de campo, sejam elas referentes à pesquisa ou a processos de intervenção, podem ser entendidas como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, compreendem descrições de fenômenos sociais, explicações e a compreensão da totalidade da situação em estudo.

Para a análise dos dados levei em consideração as recomendações de Moraes, R. (2003). Considerando se tratar de uma pesquisa qualitativa, optei pela utilização da análise textual qualitativa, com vistas a possibilitar uma análise mais detalhada e confiável para a metodologia de pesquisa adotada. A análise textual discursiva é definida por Moraes, R. (2003, p. 192) como:

[...] desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse processo em seu todo pode ser comparado com uma tempestade de luz. O processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se “flashes” fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise.

De acordo com as orientações do autor, esse tipo de análise possibilita a autonomia para que o pesquisador se assuma enquanto autor, capaz de expressar novas compreensões por meio da análise, assumindo na escrita suas percepções de forma clara e coesa realizando assim, a análise dos dados que serão originados a partir das descrições dos encontros com os sujeitos da pesquisa. Vale destacar que no decorrer das análises os sujeitos foram identificados de A1 à A20, para apresentar minhas falas utilizei PP (professora pesquisadora), para fala de alguns alunos (AA), fala de os todos alunos (A) e Fantoche (F).

No decorrer do processo de análise textual busquei criar condições para interpretações produzidas por mim enquanto pesquisadora, relações entre as partes

e o todo, embasando o texto na teoria previamente escolhida, com uma intensa impregnação no material de análise.

Assim, para elaboração da análise dos dados, inicialmente realizei a transcrição de todos os encontros interventivos, posteriormente aglutinei os escritos em um único arquivo, realizar a unitarização das ideias, após a categorização e seguindo os passos recomendados por Moraes, R. (2003), do caos a desordem cheguei a “uma tempestade de luz” que elucidou novas formas de uma nova ordem para a escrita e análise dos dados coletados.

3.3 Cronograma de desenvolvimento

Considerando que o encadeamento das etapas de um processo investigatório é fundamental, a seguir apresento o percurso metodológico que sintetiza os movimentos da intervenção a que se refere este Relatório Crítico-Reflexivo.

Quadro 1 - Cronograma de execução do processo investigatório

Ano 2016												
Descrição da Atividade	J A N	F E V	M A R	A B R	M A I	J U N	J U L	A G O	S E T	O T	N O V	D E Z
Escolha do tema de pesquisa								X				
Definição dos objetivos									X	X		
Pesquisa dos métodos investigativos										X	X	X
Ano 2017												
Descrição da Atividade	J A N	F E V	M A R	A B R	M A I	J U N	J U L	A G O	S E T	O T	N O V	D E Z
Levantamento da revisão teórica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Revisão Bibliográfica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elaboração do projeto	X	X	X	X	X	X						
Qualificação do projeto								X				
Aplicação da intervenção e coleta de dados								X	X	X	X	X
Ano 2018												
Descrição da Atividade	J A N	F E V	M A R	A B R	M A I	J U N	J U L	A G O	S E T	O T	N O V	D E Z
Elaboração do relatório crítico-reflexivo	X	X	X									
Análise de dados	X	X	X	X	X	X						
Defesa do relatório de pesquisa						X						

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os resultados deste trabalho emergiram a partir da análise dos dados coletados durante as ações interventivas e do aporte teórico que permitiu estabelecer a relação entre a teoria e a prática. Ao longo do trabalho foi possível chegar ao caos, desorganizando e fragmentando os materiais textuais da análise (MORAES, R. 2003). Deste modo, ao debruçar-me sobre os dados foi possível a formação de novas estruturas de compreensão e reflexão, por meio da interpretação das análises dos fenômenos sob investigação, assentadas a partir da produção escrita desta pesquisa, a qual envolve três categorias: Espaços introdutórios de conversa, organização e negociação, Relações entre mediação docente e o aprendizado e Comunicações em Libras.

4.1 Espaço introdutório de conversa, organização e negociação

O planejamento das aulas de Libras para crianças ouvintes não difere do planejamento de aulas para outros componentes curriculares. A organização didática segue as orientações expressas pelo PPPA (2016) da escola e, fundamentalmente, a literatura orientadora.

No caso do ensino de Libras para crianças ouvintes, são irrisórios os estudos que têm dispensado atenção aos diversos aspectos, socioculturais, metodológicos e de aquisição dessa língua. Acredito que as análises dos encontros, melhor descritos na sequência, possam servir como indicadores para futuros planos de trabalho para o ensino de Libras no que tange a comunicação básica.

A organização das aulas de Libras ocorreram em três momentos, por acreditar que essa forma de conceber a aula privilegiaria o desenvolvimento do trabalho assumido. Sobretudo, de acordo com Fonseca (2015), não há orientação específica na formação de professores no que se refere a apresentação da organização da aula aos alunos, sobretudo com base na investigação realizada. Observei que a explicação dada aos alunos, sobre a maneira como ocorreria a aula (o seu plano), foi oportuna, uma vez que os estudantes compreenderam a lógica do momento direcionado à brincadeira e a necessidade de atenção visual. Ao longo das ações intervencionistas, percebi o quão significativo foi para os alunos conhecerem o processo do qual estavam fazendo parte.

Esses momentos apresentados às crianças, mostram a partir dessa estratégia que é propício o entendimento sobre a organização do ambiente e da aula para aquisição do conhecimento de Libras desencadeando ações que tenham em vista “[...] sensibilizar seus alunos para o mundo visual que se faz na e através da língua de sinais” (GESSER, 2012, p. 127) dentro da sala de aula. A presente categoria dividiu-se em três subcategorias: Organização da aula, O que é Libras e, Brincadeiras em Libras.

4.1.1 Organização da aula

Na introdução da aula (OBSERVAÇÃO 1) foi necessário efetuar algumas combinações com todos os alunos, referentes ao desenvolvimento da proposta. Após as apresentações de cada um no círculo, foi o momento de acordar sobre os combinados, apresentação da Libras, esclarecimentos sobre a língua, apresentação dos sinais e explicação da brincadeira, dúvidas, curiosidades.

Na primeira aula em que tive contato com a turma, busquei fazer o uso da Libras e da Língua Portuguesa na apresentação e explicação do conteúdo. Realizei a minha apresentação pessoal mostrando meu nome com o uso do alfabeto manual da Libras, após busquei conhecer cada aluno perguntando seu nome e mostrando a forma que eram representados a partir do alfabeto manual, fazendo a correlação do alfabeto manual com a Língua Portuguesa (OBSERVAÇÃO 1). Diante dessa observação, penso ser pertinente destacar que o uso da língua materna nesse caso possibilitou conduzir as práticas de maneira mais intensiva, levando em consideração a especificidade da Libras.

Os surdos e ouvintes estabelecem a constituição da língua natural de forma distinta. O primeiro reconhece sua língua no contato com pares ou em espaços que a língua de sinais circule potencializando seu uso e aprendizado através da perspectiva visual, esse contato muitas vezes ocorre fora do ambiente familiar, diferentemente do ouvinte que constitui sua língua natural no espaço familiar desde a mais tenra idade por meio de estímulos orais e auditivos. Ambos têm características pautadas nas especificidades de cada língua.

No processo em que ocorre aquisição de uma nova língua, são utilizados os conhecimentos da língua materna para nortear o aprendizado da nova língua,

respeitando as diferenças linguísticas do público alvo com o uso de uma metodologia adequada conforme a modalidade da língua a ser trabalhada.

O uso da língua materna no aprendizado da língua adicional foi utilizada de maneira estratégica, tendo o cuidado para que a língua-alvo fosse central no processo. Assim, conforme corrobora Vygotski (2010, p. 267) “[...] o ensino de uma língua estrangeira a um aluno escolar se funda no conhecimento da língua materna como sua própria base”.

Na explicação dada na introdução da aula busquei enfatizar a sua organização e importância de cada etapa da aula para os alunos (OBSERVAÇÃO 1). Este momento compreendeu, cotidianamente, o estabelecimento de uma configuração espacial em círculo com os alunos sentados nas cadeiras, a apresentação sobre os combinados iniciais da aula, do conteúdo a ser trabalhado e explicação da brincadeira, diálogo e esclarecimento de dúvidas.

Neste momento, a Libras já é introduzida, da seguinte maneira: ao apresentar os sinais a serem trabalhados em cada aula, eu realizei a orientação sobre a configuração de mão, ponto de articulação, orientação, movimento e expressão facial e/ou corporal, nesse espaço também ocorreram diálogos sobre a Libras, manifestação dos sinais pelos alunos, revisão do conteúdo, explicação da brincadeira e situações lúdicas com o uso de fantoche (OBSERVAÇÃO 1).

Sobre a organização da aula foi possível constatar, que ela se fez necessária ao passo que as crianças conseguiam compreender a importância da perspectiva visual na aprendizagem de uma língua de sinais. Ao estarem atentas a realização dos sinais em que eu orientava os alunos quanto aos parâmetros da Libras e sanava dificuldades dos alunos (OBSERVAÇÃO 1).

Expliquei as crianças sobre o segundo momento da aula, no qual ocorreram as brincadeiras com o uso dos sinais de Libras (OBSERVAÇÃO 1), tais brincadeiras ocorreram de forma dirigida, orientadas sempre por um adulto, neste caso por mim, a partir de uma comunicação dialógica, criada e aplicada em um formato lúdico, que se estabeleceu entre adulto e crianças. A adoção dessa postura é apresentada por Brougère (2003) ao destacar que os jogos e brincadeiras, não devem ser apenas vigiados, necessitam ser dirigidos, especialmente quando imbuídos de intencionalidade educativa.

No que se refere ao terceiro e último momento da aula, explicitado as crianças como “parte final”, solicitei uma organização diária dos alunos sentados em suas

cadeiras e posicionados em círculo. Nesse espaço oportunizava momentos de discussão sobre a aula, brincadeira, dificuldades, percepções, esclarecimento de dúvidas (OBSERVAÇÃO 1).

Trabalhar de forma coletiva abarca ação, interação e participação ativa de cada um, estabelecendo um ambiente socialmente favorável para a aprendizagem dos alunos. Havendo cooperação nas atividades, os processos de internalização acabam por promover a organização dos processos interpessoais para o processo intrapessoal de todos os envolvidos, e as funções psíquicas superiores das crianças acabam por se desenvolver nessas atividades de ensino (VYGOTSKI, 2001).

Os alunos que estavam organizados em três grandes grupos, foram convidados pela professora para organizarem-se em um grande grupo, sendo que um grupo por vez deveria pegar suas cadeiras e se organizarem-se em um grande círculo para começar a primeira parte da aula (OBSERVAÇÃO 1).

No momento introdutório da aula, busquei traçar um diagnóstico inicial da turma, por meio de um diálogo aberto com as crianças, questionando sobre seus conhecimentos prévios sobre a Libras, experiências com pessoas surdas e a língua de sinais. Nesse momento algumas crianças se manifestaram: A1 - “Eu já vi uma pessoa surda usando sinais na rua da minha casa!”; A6 - “Eu nunca vi uma pessoa surda!”; A14 - “Eu já vi uma menininha que era surda e ela usava Libras para se comunicar” (OBSERVAÇÃO 1). Diante do fenômeno observado, considerando o conhecimento prévio das crianças sobre o sujeito surdo, foi possível delinear a fala que a seguir seria introduzida. Nessa experiência, emergiram situações de dúvidas e curiosidades das crianças em relação ao sujeito surdo e a Libras.

Segundo Vygotski (2009), os conceitos espontâneos (cotidianos), são aqueles formados a partir de vivências da criança, a partir de situações concretas. Ainda conforme o autor, é possível dizer que os conceitos científicos, surgem de ações intencionais, com a influência da instrução, principalmente, nas instituições de ensino. O fato é que os conceitos espontâneos e científicos não podem ser definitivamente separados no pensamento da criança, dessa forma a aprendizagem escolar estimula o amadurecimento e a conscientização dos conceitos espontâneos. Conforme corrobora o autor, “[...] pode-se dizer que a assimilação dos conceitos científicos se baseia igualmente nos conceitos elaborados no processo da própria experiência da criança, como o estudo de uma língua materna” (VYGOTSKI, 2009, p. 268).

PP - Boa tarde! Tudo bem? {LIBRAS}⁵. Está calor! {LIBRAS}.
 A2 - Como é o sinal “sim”? {Port.}.
 PP - Com a letra “S” assim {LIBRAS}. Verdade está muito calor! {Port.}.
 A5 - Pode ser só com a cabeça assim ó {Port.}.
 PP - Sim pode ser! {Port.}. Então na aula passada que sinais nós aprendemos? {LIBRAS}.
 A - Verbos! {Port.}.
 A9 - Meu pai comprou uma melancia hoje {Port.}.
 PP - Que legal você tem que mostrar o sinal da melancia para ele! {LIBRAS}.
 Recordam como é o sinal? {Port.}.
 A - Sim, claro! Assim! {Port.} Sinal de melancia {LIBRAS} (OBSERVAÇÃO 10).

Partindo das proposições dos alunos, destaquei que no decorrer das aulas haveria um momento de interação com uma professora surda, pois acredito que a interação com usuários de língua de sinais é um fator relevante na compreensão de uma nova língua. Tal proposta objetivou a interação entre crianças ouvintes com o sujeito surdo e havendo a intermediação da professora intérprete de Libras se necessário.

4.1.2 O que é Libras?

Nesta subcategoria, apresento elementos fundamentais para o conhecimento da Libras, exponho para os alunos o conceito da Libras, discutimos sobre o sujeito surdo e algumas especificidades da cultura surda.

Retomando a pergunta inicial sobre o que os alunos entendiam por Libras: “O que é Libras?” (OBSERVAÇÃO 1), houve diferentes relatos como pode ser observado no excerto abaixo:

PP - O que é Libras? Quem sabe? Quem nunca ouviu falar? Ou não tem ideia do que significa, do que seja isso? {LIBRAS}.
 A2 - É sinal! {Port.}.
 PP - Sim são muitos sinais! O que mais? {LIBRAS}.
 A13 - Eu não sei! {Port.}.
 PP - Hoje nós vamos descobrir! {LIBRAS}.
 A1 - Utiliza as mãos! {Port.}.
 PP - Correto! {LIBRAS}.
 (A professora continua questionando os alunos).
 PP - Quem utiliza? {LIBRAS}.
 A2 - Os adultos! {Port.}.
 PP - As crianças também podem usar, todos podem só precisamos aprender! {LIBRAS}.

⁵ A convenção de transcrição “{LIBRAS}” indica o uso de LIBRAS e “{Port.}” uso de língua portuguesa. Em algumas aulas, especialmente nas primeiras aulas, a língua portuguesa é falada simultaneamente com a LIBRAS.

A4 - É o sinal que o surdo usa! {Port.}.
PP - Isso mesmo!" {LIBRAS} (OBSERVAÇÃO 1).

O aluno A5 diferentemente de seus colegas declarou: "Os mudos usam", diante dessa consideração, foi necessário explicitar aos alunos a respeito dessa denominação incorreta atribuída ao surdo. Após o diálogo inicial sobre o conhecimento dos alunos referente a temática das aulas, busquei um espaço para responder as dúvidas e esclarecer aos alunos quem é o sujeito surdo e a Libras (OBSERVAÇÃO 1).

PP - {Port.} A pessoa surda pode usar a fala, pode falar se ela quiser, mas para ela é difícil, pois, ela não ouve perfeitamente o que ela está falando, diferente de nós. Portanto, não podemos falar que a pessoa surda é muda porque a pessoa surda pode falar, já a pessoa muda é diferente, a pessoa muda ela não tem voz nenhuma (OBSERVAÇÃO 1).

O fato de uma pessoa ser surda não significa que ela seja muda. A mudez é uma deficiência sem conexão com a surdez. Para ser considerada muda a pessoa deve apresentar limitações relacionados às pregas vocais ou no aparelho fonador que lhes impeçam de produzir sons. A pessoa surda consegue emitir sons e alguns conseguem comunicar-se por meio da fala, mas isso depende do grau da perda auditiva e da assistência de profissionais, como fonoaudiólogos. Sobre este aspecto Gesser (2009, p. 21) declara que:

[...] muitos ouvintes têm sobre os surdos: uma visão embasada na anormalidade, segundo o qual o máximo que o surdo consegue expressar é uma forma pantomímica indecifrável e somente compreensível entre eles. Não à toa, as nomeações pejorativas anormal, deficiente, débil mental, mudo, surdo-mudo, mudinho têm sido equivocadamente atributos a esses indivíduos.

Ao conversar com os alunos sobre o sujeito surdo, expliquei que "[...] por meio da audição temos a possibilidade de ouvir muitos sons, como por exemplo: o barulho do ventilador, da porta quando abre, das crianças lá fora e a voz da professora quando está explicando a aula" (OBSERVAÇÃO 1).

PP - Nós que ouvimos os sons e falamos usamos a Língua Portuguesa para nos comunicarmos. Quando estou com sede como faço pedir água? Falando, não é? {LIBRAS}.
A - Sim! {Port.}.

PP - E a pessoa surda quando está com sede como vocês acham que ela faz? {LIBRAS}.

A1 - Ela vai usar sinais {Port.}.

A2 - Vai usar as mãos ou escrever {Port.}.

PP - Então o sujeito surdo não tem audição, ou seja, ele não ouve nada, ou sua audição é muito baixa que não é possível entender os sons a sua volta, a menos que seja um barulho muito alto? {LIBRAS}.

Portanto, a pessoa surda possui sua própria língua, a Libras, que deve ser sua língua de instrução, no ambiente escolar a pessoa surda deve ser respeitada em todos seus aspectos linguísticos e culturais. Assim, sua língua materna é a Libras, podendo interagir por meio de outras línguas, sendo estas outras línguas estrangeiras ou adicionais (OBSERVAÇÃO 1).

Com tais ocorrências, busquei salientar para as crianças que a Libras é essencial na comunicação de pessoas surdas e que esta é uma língua brasileira, a Língua de Sinais Brasileira conhecida por Libras (OBSERVAÇÃO 1). O aluno precisa compreender preceitos básicos dessa língua, que possui uma modalidade diferente da oral-auditiva utilizada por ouvintes, que no caso do Brasil é a Língua Portuguesa, a Libras é uma língua de modalidade espaço-visual. Para tanto, o professor precisa esclarecer alguns mitos e dúvidas que permeiam a Libras antes de introduzir os sinais pertencentes a língua e suas especificidades.

A língua de sinais é a língua natural dos surdos, mas para entender esta língua com suas características e peculiaridades faz-se necessário entender o conceito de língua e a sua importância na comunicação de um povo, conforme salientei em aula, PP - “Nesse sentido para o surdo a Libras é muito importante pois é a forma que a pessoa surda utiliza para se comunicar” (OBSERVAÇÃO 1). Portanto, “[...] o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro” (GÓES, 1999, p. 37).

As Línguas de Sinais foram ganhando status de língua a partir dos estudos estadunidenses da década de 1960 (SKLIAR; MASSONE; VEINBERG, 1995).

No Brasil, é possível constatar diferentes línguas orais, como o português e várias línguas indígenas, e, pelo menos, duas línguas de sinais: a usada pelos surdos que habitam os centros urbanos e a usada pela tribo Urubu Kaaopor, conforme

explicitado por Ferreira Brito (1984). Todas essas línguas apresentam sistemas de regras gramaticais distintos e são consideradas línguas naturais do Brasil.

Nesse sentido foi necessário elucidar aos alunos que, PP - “Existem muitas línguas no mundo, a língua que nós usamos aqui no Brasil, a língua que aprendemos a ler e escrever é a língua portuguesa, língua que nós ouvimos pois somos ouvintes” (OBSERVAÇÃO 1).

Quanto à Libras, entendo a língua que se constitui na interação social, cultural e política da comunidade surda brasileira. Nela, os discursos são produzidos e marcados pela modalidade viso-gestual.

Sendo a Libras a língua materna do sujeito surdo, é possível considerá-la como língua adicional para pessoas ouvintes (OBSERVAÇÃO 3).

Mais de 150 pesquisas realizadas nos últimos 35 anos evidenciam o que Goethe, filósofo alemão, disse uma vez: a pessoa que conhece apenas uma língua, não a conhece de fato. As pesquisas sugerem que crianças bilíngues também podem desenvolver mais flexibilidade cognitiva, em função de terem o processamento de informação através de duas diferentes línguas (CUMMINS apud QUADROS, 2005, p. 27).

As pesquisas sugerem que as crianças têm potencial para desenvolver maior flexibilidade cognitiva, em função de terem o processamento de informação através de duas diferentes línguas (CUMMINS apud QUADROS, 2005).

PP - E a Libras também é uma língua da qual é utilizada por surdos mas que os ouvintes também podem aprender! {LIBRAS}. Quais outras línguas vocês já ouviram falar? {Port.}.

AA - Língua inglesa, espanhola {Port.}.

PP - E nós que ouvimos usamos qual língua? {LIBRAS}.

A - Língua portuguesa! {Port.}.

PP - Nós podemos aprender várias línguas e nós ouvintes também podemos utilizar a Libras para nos comunicarmos com as pessoas surdas, colegas surdos, vizinhos surdos {LIBRAS}.

Surgiu uma pergunta bem pertinente de um aluno ao questionar, A12 - “O inglês de sinais é diferente também?” (OBSERVAÇÃO 1.) Nesse momento expliquei aos alunos que a Libras é Brasileira, usada apenas no Brasil, e quem em outros países como nos Estados Unidos, utiliza-se a Língua Americana de Sinais, no Japão tem a Língua Japonesa de Sinais. Portanto, no mundo todo não existe só a Libras, existem outros Línguas de sinais diferentes.

PP - E vocês entenderam o que é Libras? {Port.}.
A3 - São sinais {Port.}.
A4 - É para se comunicar com as pessoas surdas {Port.}.
PP - Então a Libras é uma Língua? {Port.}.
AA - Sim! {Port.} (OBSERVAÇÃO 1).

Conforme emergiam as curiosidades e dúvidas dos alunos, busquei explicitar uma a uma, na tentativa de esclarecer o máximo possível as questões levantadas para tal fiz o uso de um vocabulário condizente com a idade das crianças.

Vygotski (1993), entende que o processo de construção de conceitos começa na infância, mas atinge o pleno desenvolvimento na puberdade, antes disso o que se tem são formações intelectuais que realizam funções semelhantes a dos conceitos verdadeiros. Isso não significa que a criança não tem capacidade de compreender a fala de um adulto, ela não tem a mesma compreensão do adulto, pois ainda não domina o pensamento conceitual, sobretudo dispõe de diferentes formações intelectuais (pensamento sincrético, pensamento por complexos, pensamento conceitual potencial) que realizam tal função (CENSI; COSTAS, 2010).

Concordo com autor ao declarar que “[...] o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança” (VYGOTSKI, 1991, p. 95). Portanto, a partir da explicação da professora foi possível conhecer o conceito de surdez, deficiência auditiva e implante coclear (OBSERVAÇÃO 3).

A surdez é uma alteração no sistema auditivo e/ou nas vias auditivas que reduz ou impede o acesso aos estímulos sonoros. Tal alteração dependerá da localização da perda (ouvido médio, interno, unilateral, bilateral etc.), do momento da perda (antes ou depois da aquisição da linguagem, o que recebe o nome de surdez pré ou pós-linguística) e da intensidade da perda (leve, moderada, severa ou profunda). Além de outras características específicas.

Penso ser importante destacar, o ponto de vista dos militantes surdos (FENEIS, 1999), ao declararem que o surdo precisa ser reconhecido na sua diferença e não como deficiente. Pois, dadas as condições adequadas para o aprendizado da Libras e da comunicação por meio dela, os surdos não se consideram deficientes, nada lhes falta. Neste sentido, é importante destacar que o indivíduo surdo não pressupõe uma identidade única com traços comuns e universais. Os surdos carregam diferentes características e identidade, sendo, mutável, cultural, com diferentes perspectivas

políticas e sociais, relações de poder, além de outros fatores presentes ou não, nas diferentes identidades (PERLIN, 1998).

Já a pessoa com deficiência auditiva, tendo uma perda auditiva leve ou profunda, percebe-se no mundo auditivo/sons. Para isso ela pode utilizar a leitura labial, audição residual, próteses auditivas, implantes cocleares, dispositivos auxiliares.

O Implante Coclear é um aparelho que fica dentro da cóclea (fixado a partir de uma intervenção cirúrgica) e conta com outro aparelho externo, removível. Nesse caso, é necessária uma avaliação diagnóstica para realização da intervenção. É diferente do aparelho auditivo comum.

Nesse momento a professora explicou aos alunos sobre a diferença entre Deficiente auditivo e Surdo:

A3 - Eu tenho um amigo que usa aparelho no ouvido e outra coisa na cabeça {Port.}.

PP - Então, existem pessoas surdas que usam a Libras para se comunicar e não ouvem nada {LIBRAS}.

PP - [...] e existem pessoas com deficiência auditiva que usam aparelho para ampliar o som, essa pessoa pode usar a fala e a audição como fazem os ouvintes, mas de um jeito diferente [...] e tem as pessoas que usam o implante coclear que é um aparelho especial que é colocado na orelha e como se fosse uma mini antena para captar os sons, mas que reproduz um som que não é perfeito como a audição da pessoa ouvinte, essas pessoas geralmente não usam a Libras não usam da Libras para se comunicar como o caso de seu amigo A3 {LIBRAS}.

A8 - Meu tio usa aparelho no ouvido ele é bem velhinho {Port.}.

PP - Isso as pessoas que tem uma idade mais avançada, bem velhinhos vão perdendo a audição, mas elas não usam Libras para se comunicar só precisam do aparelho para melhorar sua audição {LIBRAS}.

A3 - Ah! Pensei que era aparelho do dente {Port.}.

A9 - A minha avó quando está no telefone precisa gritar para ela ouvir {Port.} (OBSERVAÇÃO 1).

É possível perceber, no relato em destaque, que alguns alunos tiveram dificuldade em atender o conceito de pessoa surda, nas proposições citadas por eles tinham um entendimento equivocado, ao associar a ideia da pessoa surda a uma metáfora muito utilizada por ouvintes, quando se referem a uma pessoa desobediente é comum o uso do termo “surdo” (OBSERVAÇÃO 1). Precisei buscar elementos que indicassem uma maior reflexão sobre a questão. Ao elucidar novamente o conceito de pessoa surda, essa realidade foi se alterando, precisei intervir e também obtive o apoio dos colegas e é possível dizer que esse momento contemplou minha expectativa.

A2 - Eu tenho um colega que é assim todos os dias ele é surdo não escuta a professora {Port.}.

PP - Hum... A2 mas isso não significa que a pessoa é surda, é diferente quando os adultos ou colegas dizem “mas que menino surdo!”, é uma forma de dizer que o menino é teimoso, desobediente ou quando não presta atenção a alguma solicitação de algum adulto ou professora, por exemplo: quando lhe pedem algo e ele não atende. A pessoa surda é aquela que usa a Libras para se comunicar e não consegue ouvir assim como nós ouvimos os sons, mas lembrem que não podemos pensar que essa pessoa é coitadinha ou que ela não pode fazer algo porque é surda, pelo contrário essa pessoa pode estudar, brincar, conversar usando a Libras {LIBRAS}.

A5 - Se a gente ficar surdo a gente vai usar Libras para conversar {Port.}.

A7 - Meu irmão é surdo, quando a minha mãe manda ele tomar banho ele não vai! {Port.}.

A3 - O surdo é aquele que usa sinais! {Port.}.

PP - A7 a pessoa surda é a pessoa que não ouve nada nada, diferente da pessoa teimosa lembra que a professora explicou? O surdo utiliza a Libras para se comunicar diferente da pessoa que ouve e fala para ser entendido, no caso do seu irmão ele escuta mas não quer ir para o banho, isso? {LIBRAS}.

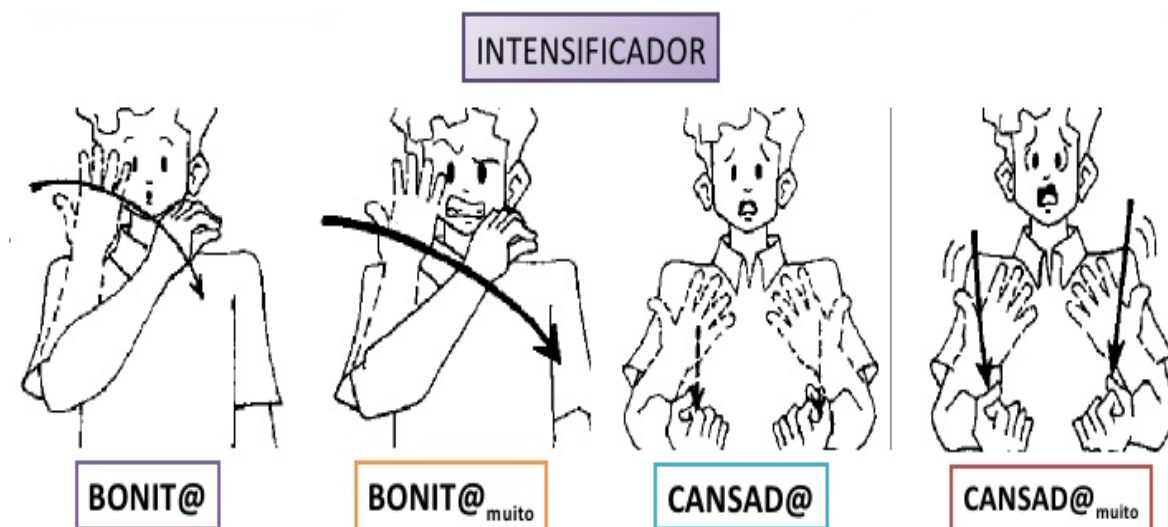
A3 - Isso! {Port.}.

PP - Então ele não é surdo {LIBRAS} (OBSERVAÇÃO 1).

Ao promover o contato com a professora surda, muitos alunos já haviam compreendido que a comunicação das pessoas surdas é realizada especialmente pelo uso da Libras. Portanto, quando houve o primeiro contato de muitos com uma pessoa surda, muitos alunos buscaram estabelecer contato por meio dos sinais, assim ao recebermos na sala de aula a professora surda, dois alunos deram “oi” falando, nesse mesmo instante, os outros corrigiram alertando que ela era surda e que precisariam só usar Libras para se comunicar (OBSERVAÇÃO 11).

No momento aberto ao diálogo, surgiam curiosidades sobre a pessoa surda e sua vida em sociedade.

Figura 4 - Exemplos citados sobre sinais intensificadores



Fonte: Felipe e Monteiro (2001).

A5 - Como os surdos brigam? Quando tem um chefe e ele quer brigar, gritar? {Port.}.

PP - Eles brigam igual os ouvintes, mas ele não precisa usar a voz ele vai intensificar a expressão, por exemplo eu estou bravo com você e eu estou muito bravo com você! Percebem a diferença na expressão?

Outros exemplos: Bonito e muito bonito ou cansado e muito cansado em Libras, nós precisamos usar a expressão do rosto para mostrar a intensidade, se é muito ou pouco. Entenderam? {LIBRAS}.

A - Sim! (risadas) {Port.} (OBSERVAÇÃO 3).

Após conhecer alguns conceitos concernentes a Libras e o sujeito surdo, buscou-se apresentar aos alunos três sinais que visavam provocá-los no intuito de inseri-los à dinâmica das aulas, trabalhei com sinais icônicos, de modo que os sinais de natureza icônica podem levar a conexões significativas relacionadas a representação do sinal e seu significado.

Os sinais apresentados foram: Em pé, sentado e pulando (OSERVAÇÃO 1).

Antes da apresentação dos sinais aos alunos, busquei trabalhar com os alunos os parâmetros respectivos a cada sinal, com o uso de um vocabulário apropriado à idade dos sujeitos, com vistas a compreensão das especificidades e regras da língua de sinais

No que tange aos parâmetros da Libras, apresento os preceitos de Felipe (1997), que destaca os cinco parâmetros da seguinte maneira:

- Configuração da mão (CM): é a forma que a mão assume durante a realização de um sinal.
- Ponto de articulação (PA)/Localização: também designado por ponto de articulação. Trata-se da área no corpo em que o sinal é articulado.
- Movimento (M): é o deslocamento da mão no espaço, durante a realização do sinal.
- Orientação de mão (OR ou OM): trata-se da direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal, para cima, para baixo, para o lado, para a frente, etc.
- Expressões não manuais (faciais e corporais): podem realizar-se por meio de movimentos na face, olhos, cabeça ou tronco.

Para Karnopp (2004), ao conhecer uma nova língua considera-se pertinente a interação com os usuários da língua alvo de aprendizagem. No ensino de uma língua é fundamental conhecer não somente um vocabulário solto, mas a gramática dessa língua, isto é, as regras sociais, linguísticas e discursivas que regem os contextos em que essa língua é usada.

4.1.3 Brincadeiras em Libras

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume 1 (BRASIL, 1998), a brincadeira está colocada como um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças.

O brincar dirigido possibilita o desenvolvimento da criança, a preparação do ambiente, a forma como organizam-se as ações da professora, são determinantes no processo lúdico. A adoção dessa postura deu-se desde a escolha das brincadeiras, no caso cada escolha da brincadeira ocorreu visando a possibilitar o aprendizado da Libras e dos sinais de forma lúdica, possibilitando assim, a interação com o outro e o uso da Libras para comunicação básica. Dessa forma, a escolha das brincadeiras foi realizada com objetivos diferentes de acordo com o proposto para cada aula (OBSERVAÇÃO 1). Assim, a brincadeira é cada vez mais entendida como atividade que, além de promover o desenvolvimento global das crianças, incentiva a interação entre os pares, a resolução construtiva de conflitos, a formação de um cidadão crítico e reflexivo (VYGOTSKI, 1984, 1987).

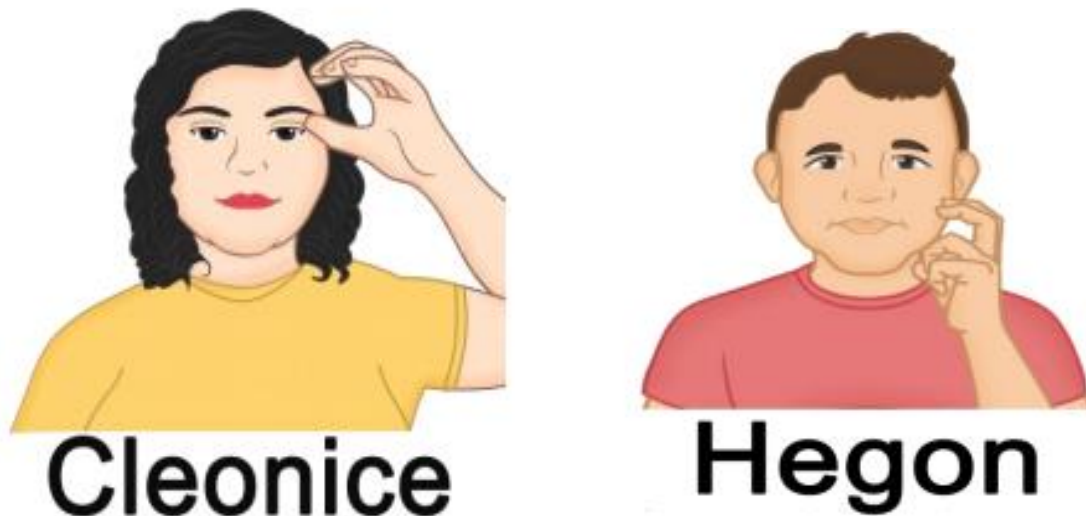
Uma das atividades introdutórias da aula foi a seguinte: cada criança deveria se apresentar, falando, em voz alta, seu nome. Logo em seguida da apresentação, traduzi o nome usando o alfabeto manual.

O momento que envolveu a apresentação do alfabeto em Libras despertou a atenção das crianças, já que todas elas ficaram atentas ao que ocorria. Os alunos ao final da aula queriam mostrar as letras do seu nome e perguntam se as letras estavam certas, de acordo com o que eu havia apresentado, então busquei auxiliar um a um, observando, corrigindo e orientando o posicionamento das configurações (OBSERVAÇÃO 1).

Nessa situação o uso do alfabeto restringiu-se em apenas conhecê-lo, não exigindo dos alunos a prática ou habilidade da datilologia, pois tal prática funciona de forma mais adequada com alunos já alfabetizados (GESSER, 2012), diferentemente dos sujeitos desta pesquisa, que se encontram em processo e alfabetização.

Foi explicitado aos alunos a respeito de algumas particularidades nas interações entre sujeitos surdos ou mesmo entre surdos e ouvintes, a partir das especificidades da Libras. Destaco a criação de um sinal individual para cada pessoa como forma de nomeá-la, o surdo, após observar as características da pessoa e conversar com ela, irá atribuir o sinal de identificação pessoal, este sinal é usado como uma forma prática e visual de identificação das pessoas no âmbito da comunidade surda e ouvintes na sociedade, é como se fosse o nome para os ouvintes (OBSERVAÇÃO 1). Este é um fato característico da cultura surda, diferentemente das pessoas ouvintes, que apenas apresentam o nome nessas situações (STROBEL, 2013).

Figura 5 - Exemplos de sinais que identificam nomes na perspectiva cultural da Libras



Fonte: Campos (2015).

A seguir apresento as brincadeiras trabalhadas no decorrer das ações interventivas.

Quadro 2 - Brincadeiras em Libras

Aulas			
Aula – Data	Brincadeira	Conteúdo	Duração
Aula 1 – 21/09	“Sentado em pé ou pulando?”	Sinais: Em pé, sentado e pulando – Libras e o sujeito surdo	90 minutos
Aula 2 – 22/09	“Caçando figuras”	Cumprimentos	60 minutos
Aula 3 – 25/09	“Com quem está o balão?”	Pronomes pessoais	60 minutos
Aula 4 – 26/09	“O que é, o que é?”	Material escolar	60 minutos
Aula 5 - 02/10	“Que animal têm na caixa?”	Animais	60 minutos
Aula 6 – 05/10	“Dado das cores”	Cores	60 minutos
Aula 7 – 09/10	“Bingo dos números”	Números	60 minutos
Aula 8 – 16/10	“A fruta que eu sou”	Frutas	60 minutos
Aula 9 – 18/10	“Telefone sem fio”	Verbos	60 minutos
Aula 10 – 23/10	“Jogo da memória”	Meios de transporte	60 minutos
Aula 11- 24/10	“Quantos passos posso dar” “Quebra cabeça”	Família e Revisão geral	90 minutos

Fonte: Produzido pela autora.

4.2 Relações entre mediação docente e o aprendizado

No processo de análise dessa categoria, apresento os achados referente a mediação em diferentes momentos das intervenções, especialmente nos momentos em que ocorreram as brincadeiras. As subcategorias relacionadas a essa seção foram Mediação docente nas brincadeiras e, Professora é assim que se faz? Essas subcategorias reúnem dados que demonstram aprendizagens significativas no uso da Libras por crianças ouvintes, além da mediação docente no brincar que atravessa todo esse projeto e interesse dos alunos na realização dos sinais com o apoio da mediação docente na construção do conhecimento novo.

4.2.1 Mediação docente nas brincadeiras

Nesta pesquisa compreende-se o termo mediação, a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vygotski (1896-1934), que define mediação como “[...] o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. A relação deixa então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1995, p. 26).

É possível dizer ainda, que novas formas de mediação modificam a ação, assim o brincar por sua vez assume importante papel nesse processo. Para Wertsch (2007) a mediação é um tema central que percorre toda teoria de Vygotski, nessa perspectiva o autor define a mediação de duas formas distintas denominadas mediação implícita e mediação explícita. Por mediação explícita, entende-se a orientação de um sujeito para o outro, de forma óbvia e permanente entre o estímulo-meio envolvido, já por mediação implícita caracteriza-se aquela que envolve signos e comunicação, especificamente a partir da linguagem natural (WERTSCH, 2007). Na presente investigação, a mediação explícita aparece na forma da intervenção como um todo, na explanação da aula, das brincadeiras, contribuindo de maneira diversificada para o desenvolvimento de uma língua adicional.

No que se refere a mediação implícita, ela ocorre de forma não intencional e portanto, pressupõe que seja difícil de detectá-la no desenvolvimento de uma atividade em fluxo, por não se apresentar de forma nítida (WERTSCH, 2007). Por meio, da mediação implícita, foi possível perceber no trabalho em foco, que os mecanismos que envolveram esse tipo de mediação, oportunizaram a aprendizagem

da Libras, por meio de perguntas, comparações, provocações, relações e reflexões realizadas para as crianças no decorrer das atividades propostas.

A mediação implícita e explícita, no processo de aprendizagem da criança, favorece à aquisição do conhecimento, levando em consideração os diferentes aspectos e estímulos presentes na instrução docente.

Ao orientar e conduzir a brincadeira “Em pé, sentado ou pulando”, solicitei aos alunos atenção aos comandos que seriam realizados com os sinais apresentados, antes do início da brincadeira reforcei os sinais aos alunos que ao sinalizar “em pé!”, eles deveriam ficar em pé, ao sinalizar “sentado”, todos teriam que sentar e quando sinalizar “pulando”, todos teriam que dar vários pulinhos em pé.

A velocidade dos comandos para “em pé”, “sentado” ou “pulando” vão mudando para aumentar o grau de dificuldade da brincadeira. Na sequência informei aos alunos que a execução dos sinais seria dada pelos próprios alunos, e em cada rodada, assim pude observar os alunos sinalizando e nesse espaço foram percebidas mediações implícitas em que eu orientava por meio de relações da ação com o sinal, perguntas e estímulos constantes.

PP - Entenderam? Quando a professora fizer esse sinal (pular) o que vocês devem fazer? {LIBRAS}.

A - Pular! {LIBRAS}.

PP - E esse? (em pé) {LIBRAS}.

A - Em pé! {LIBRAS}.

Professora Pesquisadora - E esse? (sentar) {LIBRAS}.

A - Sentar! {LIBRAS}.

PP - Querem que eu repita algum sinal? {LIBRAS}.

A12 - Entendemos, fácil! {Port.}.

A13 - E se a gente tiver na cadeira e você fizer esse sinal (pular) como a gente vai pular? {Port.}.

PP - Nesse momento vocês devem ficar em pé e pular assim (exemplo) {Port.}.

A - Risos.

A10 - Assim ó pulando! {LIBRAS}.

PP - Prontos? {LIBRAS}.

A - Sim! {Port.}.

No decorrer da brincadeira houve dois momentos distintos, um em que eu sinalizei os comandos e outro em que cada aluno sinalizou os comandos na ordem em que estavam distribuídos na roda, repetiu-se várias vezes a brincadeira e os alunos acompanharam todos comandos, sobretudo, precisei chamar a atenção algumas vezes para que os alunos buscassem maior concentração visual: “Crianças

cuidem a forma que está sendo feito o sinal e olhem para o colega que está sinalizando, logo vou fazer algumas perguntas”.

A8 - Professora o sinal pulando como é mesmo? {Port.}.

PP - São só esses dois dedinhos, e tem essa outra mão como base aberta e para cima, esses dedinhos lembram as pernas de uma pessoa, percebem? {LIBRAS}.

A – Verdade, legal! {Port.}.

PP - Olhem só, o sinal em pé tem movimento? {LIBRAS}.

A – Não {Port.}.

PP - E o sinal pular? {LIBRAS}.

A - Tem, esse tem, assim ó! (criança pula) {LIBRAS}.

PP - Vocês perceberam que sinal “sentar” usamos as duas mãos e as duas tem configurações de mão iguais, o formato da letra “u” do alfabeto da Libras.

E o sinal o sinal sentar tem movimento? {LIBRAS}.

A - Não! {Port.}.

(A brincadeira findou o momento em que percebi que as crianças já haviam se apropriado dos sinais e saturado a dinâmica) (OBSERVAÇÃO 1).

Assim essa brincadeira buscou aproximar os alunos a proposta das aulas em Libras, trabalhando a perspectiva visual, busquei introduzir sinais que se assemelham a forma, nesse caso sinais icônicos. Os instrumentos usados para a mediação precisam interagir dialeticamente com o conteúdo que se pretende ensinar (MARTINS; MOSER, 2012).

Ao longo da brincadeira “Caçando figuras”, pude observar muitos momentos em que os alunos puderam se apropriar do conteúdo, as crianças foram provocadas e conseguiram produzir sozinhas aquilo que antes não conseguiam sem um auxílio, potencializando assim seu desenvolvimento na aprendizagem. A seguir apresento alguns elementos dessa mediação.

Ao explicar os sinais referente aos cumprimentos (oi, bom dia, boa tarde, boa noite, tudo bem, obrigada, com licença e conversar), orientava os alunos quanto a configuração de mão utilizada, a localização, orientação, movimento e expressão facial e/ou corporal, fazendo a relação com os *Flash Cards* (placas com imagens), que representavam os sinais para cumprimentos e demais vocabulário que envolvia a temática.

Sempre que necessário, repetia os sinais apresentados e quando percebia dificuldades dos alunos na realização dos sinais, orientava de diferentes formas, ora exemplificando, ora ajudando na execução certa do sinal (OBSERVAÇÃO 2).

Nessa atividade apresentei plaquinhas com as imagens iguais dos *flash cards* que seriam camuflados pela sala, as crianças deveriam procurar as imagens pela sala,

mas essas imagens não poderiam ser repetidas e cada aluno deveria encontrar pelo menos duas e nesse momento os fantoches cronometravam o tempo e aguardavam as crianças voltarem para o círculo e sinalizarem para os fantoches e colegas o que representava cada *flash card*.

As crianças ficaram bem empolgadas para encontrar as imagens e umas ajudaram as outras, nesse momento elas se manifestavam “essa é fácil”, “eu peguei uma difícil”, “eu sei, eu te ajudo”.

No decorrer das aulas busquei introduzir fantoches, com vistas à possibilidade de interação das crianças por meio da Libras, desta forma considerei pertinente a ideia dos fantoches serem “surdos”, mas reforçando a ideia de que eu apoiaria nas mediações necessárias, visto que esses fantoches também tinham uma especificidade que era usar a oralização para emitir a fala e a sinalização para compreender a comunicação. Foram utilizados dois fantoches denominados “Colorida” e “Marronzinho”. Conforme defendido por Moyles (2002, p. 21), a “[...] estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica”. Portanto, criei tal proposta, salientando as crianças que os fantoches da mesma forma que os alunos, queriam aprender sinais novos (OBSERVAÇÃO 1).

Ao retornar para o círculo os alunos tem pressa para sinalizar para a Colorida mostrando que aprenderam, nesse momento o sinal em que as crianças encontraram mais dificuldade foi para o sinal “Boa tarde”, assim explicava para as crianças que ao sinalizar tarde precisavam abrir toda a mão e somente o dedo do meio encostava no queixo com a palma da mão para dentro e logo movimentar a mão com essa configuração para baixo.

Em um primeiro momento pedia que só observassem os colegas fazendo, depois que só observassem eu fazer, em seguida pedia que sinalizassem todos junto comigo. Abaixo apresento um excerto que representa tal situação.

A2 - Peguei um fácil {Port.}, oi {LIBRAS}.

F - Legal! Aprendi um sinal novo “oi”, muito fácil {LIBRAS}.

(Nesse momento peço que os demais colegas sinalizem junto com o colega para a fantoche não esquecer como faz esse sinal).

A2 - Agora esse outro é difícil, não lembro bem {Port.}.

F - Vou pedir para professora nos ajudar a lembrar {Port.}.

(Nesse momento tiro o fantoche da mão e peço que o aluno mostre a imagem para o colega do lado, para ver se ele lembra, assim o colega sinaliza “boa tarde”, então pergunto aos demais colegas “que sinal é esse?”).

A - Boa tarde! {LIBRAS}.

PP - A2 você pode fazer o sinal de boa? {Port.}.

A2 - Boa {LIBRAS}.

PP - Isso mesmo, muito bem! {LIBRAS}. Agora para fazer o sinal de boa tarde que o colega nos mostrou, olha como a professora faz e depois faz junto comigo ok? {Port.}.

Você precisa abrir toda mão com a orientação da palma da mão para dentro, assim (exemplo), agora o dedo do meio encosta no queixo e desce dessa forma, sinal de tarde. Entendeu? {LIBRAS}

A2 - Agora entendi {Port.} boa tarde {LIBRAS}.

Em vários momentos havia grande interação das crianças, momentos de questionamentos oportunos, sobre a configuração de mão, orientação do sinal, uso da mão direita ou esquerda e constante estímulo, a cada nova descoberta buscava orientar e impulsionar os alunos por meio de um processo dialógico, permeado por um olhar atento, estando aberta para o esclarecimento de dúvidas e anseios dos alunos (OBSERVAÇÃO 2).

Ao propor a brincadeira “Com quem está o balão?”, explicitiei aos alunos que essa brincadeira consistia em usarmos os sinais apresentados anteriormente (pronomes pessoais) a cada vez que a professora questionasse “Com quem está o balão?”, o aluno deveria mostrar usando os sinais para os pronomes em Libras. Vale destacar, que a disposição dos alunos era em círculo e que foi explicado a eles que os balões entregue a alguns alunos iriam passar de uns para os outros a cada resposta certa, assim aquele que estava com o balão passava para outro que não tinha, essa troca foi possibilitando que a aglutinação dos alunos com o balão fosse alterada, ora os alunos estavam organizados a cada dois, ora a cada três, ora sozinhos, portanto a ordem trocava a cada resposta. Todos dispostos em um círculo e com os balões organizados a cada um, dois, três, quatro alunos de forma aleatória, começo a instigar os alunos com a pergunta central da brincadeira, conforme trechos desse momento é possível observar constante mediação da professora.

PP - A10 como você sinaliza para dizer que o balão está com A7 e A9? {LIBRAS}.

A10 - Elas duas! {LIBRAS}.

PP - Agora uma colega passa o balão para o A10 {Port.}.

A7 - Como você sinaliza para dizer o que balão está com ele? {Port.}.

A7 - Você! (sinaliza) {LIBRAS}.

A5 - Como você faz para dizer que o balão está com eles dois? {Port.}.

A5 - Eles dois! {LIBRAS}.

A14 - Eles dois e elas duas é o mesmo sinal né! {Port.}.

A1 - Lembra a professora explicou é o mesmo sinal {Port.}.

PP - Sim A14, usamos o mesmo sinal, significa que estamos falando sobre duas pessoas, a menos que você precise dizer que é um menino e uma

menina, mas se você está vendo a pessoa não precisa, usamos o mesmo sinal para meninos ou meninas (eles/elas dois) {Port.}.
Hora de trocar os balões! Certo e agora A8, como você sinaliza para dizer que o balão está com você e como o colega ao lado? {Port.}.
A8 - Nós dois! {LIBRAS}.
A1 - É muito legal! {Port.}.

Por diversas vezes solicitei a troca dos balões e era possível perceber o entusiasmo das crianças em responder utilizando os sinais para os pronomes em Libras. Evidenciou-se na proposta dessa brincadeira a apropriação dos sinais pelas crianças. Ao final dessa intervenção entreguei para cada aluno um balão e perguntei a eles com quem estão os balões agora? Nesse momento os alunos responderam em Libras: A - “nós todos!” (OBSERVAÇÃO 3).

Ao apresentar os sinais para os alunos, busquei evidenciar os parâmetros da Libras de forma clara para que se tornasse compreensível aos alunos, propicie espaços para que os alunos sinalizassem aos colegas e estes realizassem a tradução, nesses momentos havia significativa interação e mediação docente (OBSERVAÇÃO 3). Para Vygotski (2010) é dever do professor ao trabalhar determinado tema com o aluno, explicar, comunicar conhecimentos, fazer perguntas, corrigir, levar a própria criança a explicar.

A brincadeira “O que é, o que é?”, foi proposta para trabalhar alguns sinais do ambiente escolar, busquei trabalhar com as crianças em três grupos, todas dispostas de frente para o quadro, peço que as crianças dispensem toda atenção para o quadro pois para cada desenho que eu fizesse eles deveriam sinalizar para os colegas traduzirem falando que sinal estava sendo feito e se esse sinal estava sendo executado corretamente. Nesse instante ao começar o desenho, o grupo 1 de imediato começa a fazer o sinal de “mesa” compreendendo a proposta da brincadeira (OBSERVAÇÃO 4).

A seguir apresento outro desenho, alguns colegas dizem: “eu já sei mas não é minha vez”, eu ratifico que, agora é a vez das colegas e os demais alunos devem esperar, afinal todos iriam participar e nesse momento orientei que eles só poderiam ajudar verificando se os sinais executados pelos colegas estavam certos ou se precisavam de ajuda. O grupo 2 acertou o sinal de “professora”. O grupo 3 observava o desenho e tentavam descobrir o significado da imagem representada no quadro, pouco antes de terminar o desenho os integrantes do grupo levantam a mão demonstrando já saber o sinal correspondente a imagem então pergunto a eles:

PP - Vocês já sabem o que significa esse desenho? Eu nem acabei de desenhar {Port.}.
 A12 - Claro já sabemos o sinal! {Port.}.
 PP - Hum! Que legal! Então, por favor mostrem para os colegas vamos ver se eles vão saber esse sinal! {LIBRAS}.
 Grupo 3 - Mochila! {LIBRAS}.
 A - Mochila! Mochila! {Port.}.
 PP - Muito bem! Vocês estão acertando tudo! {LIBRAS}.
 A3 - Claro muito fácil! {Port.}.

Na rodada seguinte da brincadeira um aluno do grupo 2 teve dificuldades em lembrar o sinal para o desenho que estava sendo apresentado, então solicitei para os colegas do grupo mostrarem para o A1 como era feito o sinal de borracha, nesse momento pedi que A1 fizessem junto com os colegas e depois mostrasse para o grande grupo o sinal para borracha, assim A1 sinalizou de forma correta o sinal para borracha.

Na última rodada da brincadeira propus aos alunos que todos formassem um só grupo para responder o último sinal apresentado. Ao desenhar uma nova imagem busquei desenhar três bonecos, pensando que eles associariam ao sinal de colega, mas eles sinalizaram, eles três {LIBRAS}, pronome ensinado na aula passada, então considero o sinal e digo aos alunos:

PP - Muito bem eles três! Eu posso dizer que eles três são colegas, como fazemos essa frase em Libras?
 A - Eles três colegas {LIBRAS}.
 PP - Isso mesmo, parabéns! (OBSERVAÇÃO 4).

Busquei observar individualmente os alunos e apoiei quando necessário, solicitando que observassem a mim e os alunos que eu indicasse, pois estes sinalizaram adequadamente e era oportuna a troca de experiência, pois, estavam sinalizando da forma correta (OBSERVAÇÃO 4).

No episódio a seguir apresento fragmentos da brincadeira “Que animal tem na caixa?”, as crianças demonstraram grande interesse, nessa brincadeira alguns alunos admirados manifestaram-se dizendo: A8 – “Eu não sabia que tinham sinais para os animais!” {Port.}, os demais alunos replicam a fala concordando: A – “Eu também não!” {Port.}. Então, retomo a fala salientando que nesse dia eles conheceriam muitos sinais sobre os animais e que poderiam contar qual era o seu animal favorito. Ao tratar com os alunos os sinais sobre os animais, percebi que eles tinham interesse em executar

juntamente com a ação do sinal, o som que o animal emitia. Assim, foi necessário interromper a aula e pontuar que PP - “Não é necessário sinalizar emitindo sons, já que a pessoa surda é visual e não possui audição para compreender o som” {Port.}, e nesse instante uma colega corroborou frisando: A12 - “É por que o surdo não vai ouvir nada!” {Port.}, e eu inferi: PP - “Isso, o surdo não vai ouvir o som, vai olhar apenas o sinal!” {Port.}. Para tanto, ao observar a fala da aluna, fica evidente que a compreensão do sujeito surdo tenha ficado claro a ela (OBSERVAÇÃO 5).

Abaixo apresento alguns excertos que reproduzem momentos sinalizados pelos alunos em aula:

PP - O sinal para o porco nós vamos utilizar a mesma configuração que usamos para fazer o sinal oi, quem lembra? {LIBRAS}.
 A - Assim ó! (Os alunos sinalizam juntos “oi”) {LIBRAS}.
 PP - Isso mesmo! Só que o local e movimento são diferentes, olhem aqui como eu faço, façam junto comigo. Isso mesmo! Bem tranquilo! {LIBRAS}

Na brincadeira “Que animal tem na caixa”, orientei os alunos a pegarem um *flash card*, observar e sinalizar para os demais colegas, traduzirem oralizando o sinal executado pelo colega. Para isso, oriento os alunos que a caixa deve circular entre eles constantemente e que ao desligar e ligar a luz (pisca a luz), o aluno que estiver com a caixa nesse momento, deve abrir a caixa e pegar uma imagem, logo em seguida deve sinalizar mostrando para os colegas o animal representado na imagem selecionada. Abaixo selecionei um recorte do momento da brincadeira.

A18 - Sou eu! Deixa eu ver... Hummm já sei o sinal é assim {Port.} girafa! {LIBRAS}.
 (O aluno sinaliza corretamente!).
 A19 - Girafa {LIBRAS}.
 PP - Muito bem!!! Vamos continuar!! {LIBRAS}.
 A6 - Professora, e se eu não lembrar o sinal? {Port.}.
 PP - A professora pode auxiliar dando dicas e os colegas também!
 (Nesse momento os alunos batem palmas e ficam ansiosos para pegar a caixa!)
 A17 - Peguei é assim {Port.} cachorro {LIBRAS}.
 A - (Gritam) Cachorro! {Port.}.
 PP - Mas como vocês estão acertando tudo! Muito bem! Vamos lá! {LIBRAS} (OBSERVAÇÃO 5).

Em outros momentos, aparecem os alunos brincando e sinalizando com erros (OBSERVAÇÃO 5). Neste momento, há uma intervenção pedagógica para a correção. Quanto ao fato de que muitas das aprendizagens das crianças ainda estejam na Zona

de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se encontra entre o nível de desenvolvimento real, aquilo que a criança consegue realizar sozinha e o nível de desenvolvimento potencial, o que a criança tem capacidade para realizar, sobretudo ainda não o faz independentemente Vygotski (2007). O resultado da mediação, pode levar a criança a conseguir realizar determinada atividade, mas contando com a ajuda de um mediador, que pode ser um adulto ou um colega mais experiente, por exemplo. Ou seja, o que está na zona de desenvolvimento proximal hoje, amanhã pode ser desenvolvimento real. Segundo Vygotski (2007), o brincar cria essa zona de desenvolvimento, pois, brincando, a criança se comporta além de seu comportamento habitual, é possível afirmar que “[...] o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento” (VYGOTSKI, 2007, p. 122). Destaco a seguir um registro que apresenta a intervenção mediada pela professora e pelos colegas:

A1 - Sinalizou “cobra” {LIBRAS}.
 A - Cobra! {Port.}.
 PP - Mas vocês não acham que está faltando alguma coisa? {Port.}.
 A - Sim! O balancinho! {Port.}.
 PP - Isso mesmo! {Port.}.
 A16 - Sinaliza “cavalo” {LIBRAS}.
 (Os colegas corrigem A16 antes mesmo da professora pedir que ele cuidasse a configuração) .
 A - Assim ó são esses dedos! {Port.} (OBSERVAÇÃO 5).

Isso é uma evidência de que a colaboração entre colegas auxilia no aprendizado daquele conteúdo que está na ZDP. Quanto ao fato de que muitas das aprendizagens das crianças ainda estão na ZDP, a intervenção docente mostrou-se fundamental (OBSERVAÇÃO 5).

PP - Isso mesmo, vamos ter atenção, os colegas estão de olho! Muito bem A16 vamos aprender juntos {LIBRAS}.
 A - Faz o sinal logo A3! {Port.}.
 A3 - Não lembro! {Port.}.
 PP - Deixa a professora ajudar, esse sinal você fez hoje para o colega, quem lembra para mostrar para o A3, lembra o sinal “oi”, é parecido, mas é feito em um lugar diferente {Port.}.
 A - Assim ó porco {LIBRAS}.
 A7 – Esqueci o sinal de cachorro {Port.}.
 PP - Posso dar uma dica, esse sinal pode ser feito no rosto e usa só uma mão {Port.}.
 A7 - Hummm... {Port.}.
 PP - Será que os colegas podem ajudar o A7 lembrar? {LIBRAS}.
 A - Sim! {Port.}.

A - Nesse momento todos sinalizam “cachorro” e A7 também! {LIBRAS} (OBSERVAÇÃO 5).

Foi possível observar que em geral os alunos não encontraram muitas dificuldades na realização dos sinais, pois conseguiram se expressar de forma clara e correta, em alguns momentos havendo a intervenção e meu apoio e apoio dos colegas. De tal maneira, isso evidencia que a colaboração da professora e dos colegas auxiliou no aprendizado de determinados conteúdos que estavam na ZDP. Ao final da aula pergunto aos alunos qual momento da aula eles mais gostaram, e de imediato respondem: A - “De brincar, da brincadeira!”, A12 - “Eu também adoro brincar!”.

Trago a partir do registro, que consiste em um recorte de vídeo, o momento em que os alunos sinalizaram cachorro (OBSERVAÇÃO 5), percebi pela apresentação do aluno, a necessidade da mediação, com vistas à influir sobre seu conhecimento acerca sobre a Libras e busquei fazer com que ele o expressasse se havia compreendido a proposta dada para o momento, sobre esse fato, é possível destacar que o professor é aquele que promove a mediação do aluno com o conhecimento disponível, influenciando em seu desenvolvimento (NEVES; DAMIANI, 2006).

Figura 6 - Alunos mostram o sinal de cachorro em Libras



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nos trechos a seguir, é possível verificar diferentes produções sinalizadas pelos alunos e a mediação docente nesse processo. Cada aluno tem seu momento

para apresentar os sinais e solicito aos colegas que digam o que significa o sinal que o colega fez.

Após cada apresentação buscava estimular e parabenizar os alunos individualmente. De acordo com Wajskop (2005, p. 38) a presença do adulto nas brincadeiras, "[...] ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama", exercendo influência determinante no desenvolvimento da criança.

A brincadeira em que os alunos sinalizam as cores, denominei como “Dado das cores”. Antes da brincadeira as crianças conheceram os sinais que representam as cores por meio de diferentes *flash cards* com algumas cores e também tonalidades, para as crianças distinguirem tons claro e escuro, a partir desse conteúdo começo a introduzir pequenas frases, estimulando as crianças a pensarem nas possibilidades de produção sinalizada (OBSERVAÇÃO 6). Abaixo trago a orientação dada na realização de alguns sinais:

PP - Para a cor amarela, utilizamos o dedo indicador fazendo o número um (1) em Libras, após colocamos o dedo ao lado do nariz e depois fazemos um movimento para o lado e para baixo ao mesmo tempo. Todo mundo fazendo assim (sinal) {LIBRAS}.

PP - A cor verde, fazemos um ganquinho com o dedo indicador que representa a letra x do alfabeto de Libras e levamos até o queixo com esse movimento {LIBRAS}.

A16 - Qual lado? {Port.}.

PP - A professora explicou que vai depender da mão que você vai usar (exemplo) {Port.}.

PP - A cor vermelha é feita com o dedo indicador no queixo com movimentos repetitivos {LIBRAS}.

Ao apresentar a cor azul, expliquei que utilizamos as letras A e L do alfabeto de Libras, começamos com a letra A e depois com um balanço vamos para letra L no espaço frente ao corpo, quem está de azul nós podemos sinalizar “Ei@ está de azul!”

(Todos os alunos sinalizaram a frase “Ei@ está de azul!”).

PP - Agora a cor rosa, usamos a letra R do alfabeto de Libras, e levamos até a bochecha, depois fazemos o movimento circular”.

A5 - Pode ser com essa mão (esquerda) {LIBRAS}.

PP - Sim, a escolha da mão vocês que fazem, devem fazer com a mão que acharem mais fácil de realizar o sinal, eu por exemplo acho mais fácil com a mão direita. Assim (exemplo) {LIBRAS}.

A12 - Eu também! {Port.}.

A1 - Eu também {Port.}.

Logo após apresentar as cores, mostrei alguns *flash cards* com cores e tonalidades diferentes.

PP - Perceberam que aqui temos dois tons de azul, como é o sinal de azul mesmo? {LIBRAS}.

A - Azul {LIBRAS}.

PP - Para os tons claro e escuro usamos esses dois sinais, para escuro as mãos fecham e para claro as mãos abrem {LIBRAS}. Qual essa cor em libras?

A - Rosa {LIBRAS}.

PP - Claro ou escuro? {LIBRAS}.

A - Claro! {LIBRAS}.

PP - Muito bem! Então quando é escuro fecha e quando é claro abre {LIBRAS}.

A4 - Tipo uma janela! {Port.}.

PP - Pode ser que isso lembre uma janela A4! Mas me digam, acharam fácil ou difícil? {Port.}.

AA - Fácil! Muito fácil! {Port.}.

PP - Ficaram com alguma dúvida? Querem que a professora repita? {Port.}.

A - Não! Vamos brincar! {Port.}.

A brincadeira consistia em jogar o dado e sinalizar a cor correspondente, os alunos no decorrer dessa brincadeira, não apresentaram dificuldades ao realizar os sinais, foram várias oportunidades em que cada aluno pode jogar o dado, até o momento em que percebi a saturação das repetições e especialmente por perceber a apropriação dos alunos ao que referia as cores.

Figura 7 - Aluno sinalizando a cor vermelha no momento da brincadeira



Fonte: Acervo da autora.

Ao final da brincadeira, um aluno pede para fazer uma frase em Libras, A14 sinalizou “Minha roupa é branca”.

Figura 8 - Aluno está executando o sinal branco em Libras



Fonte: Acervo da autora.

Com a mediação docente constante, segundo Vygotski (2010, p. 110) “[...] a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança”.

A construção de conhecimento só acontece por meio de uma relação de mediação. No que se refere à mediação, este processo implica fundamentalmente a relação do homem com o mundo e com os outros homens (BERNI, 2008). Para Weisz (2000) o professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído.

Outro momento que foi possível verificar as crianças sinalizando foi na brincadeira “Bingo dos números em Libras”, nessa brincadeira foi possível constatar o aprendizado dos números pelos alunos. A brincadeira consistia no sorteio de um número por aluno, que deveria observar o número e realizar a sinalização, assim após sinalizar em Libras o número sorteado, os colegas precisavam fazer a marcação na

sua cartela do número correspondente. Após marcar em sua cartela o número sinalizado pelo colega um aluno acrescentou: “A5 - Que massa!”. Trago um registro em que apresenta os alunos brincando com os números e a orientação docente nesse processo.

Figura 9 - Aluno sinalizando o número cinco em Libras



Fonte: Acervo da autora.

A seguir sento ao lado do aluno para orientá-lo quanto a configuração de mão para o número 4.

Figura 10 - Mediação docente no ensino do número quatro em Libras



Fonte: Acervo da autora.

A brincadeira “A fruta que eu sou” consistiu em usar o imaginário das crianças, em um primeiro momento elas precisavam pensar em uma fruta e sinalizar para os colegas, os colegas que haviam pensado a mesma fruta que foi sinalizada deviam ficar em pé conforme sinalização do aluno que conduzia a brincadeira no momento com minha orientação quando necessária, assim sinalizavam “fruta + pronome + em pé + expressão interrogação”, o colega da vez escolhia o próximo colega para continuar. A seguir apresento um trecho da brincadeira:

PP - Vamos começar a brincadeira todos devem pensar uma fruta em libras. Ok? Agora pode começar pelo colega A18 {LIBRAS}.
 A18 - Banana, vocês em pé? {LIBRAS}.
 (Nesse momento, cinco crianças que pensaram a mesma fruta que o colega ficam em pé e A18 escolhe um deles para sinalizar a próxima fruta).
 PP - Muito bem, que sinal era esse mesmo? {Port.}.
 A - Banana! {Port.}.
 PP - Muito bem! Me parece que tem gente por aqui que gosta de comer banana! {LIBRAS}.
 A2 - Gosto! {LIBRAS}.
 A2 - Melancia, vocês em pé? {LIBRAS}.
 (Para o sinal de melancia seis crianças ficam em pé).
 PP - Que montão de melancia! Só cuidem que esse sinal tem movimento! Olhem aqui como eu faço, repitam comigo por favor {LIBRAS}.
 (Nesse momento os alunos repetem o sinal com o movimento correspondente).
 A5 - Abacaxi {LIBRAS}.
 (Agora dois alunos levantaram!).
 A2 - Uva {LIBRAS}.
 (Dois alunos levantaram e traduziram “uva”).
 PP - Ótimo! Teve algum colega que não levantou, porque a sua fruta não apareceu por aqui? {LIBRAS}.
 A9 - Eu! Faltou essa aqui {Port.}. Coco! {LIBRAS}.
 PP - É verdade, então podemos começar por você a próxima rodada, pensem em outras frutas agora {LIBRAS} (OBSERVAÇÃO 8).

Destaco nessa brincadeira a forma tranquila e sem dificuldades na realização dos sinais feitos pelas crianças, tal comportamento evidencia o interesse constante no uso dos sinais no momento da brincadeira na sinalização com os colegas e mostra grande apropriação nos sinais propostos em aula, outro aspecto desenvolvido no decorrer das brincadeiras foi a atenção visual e interação com o uso da Libras.

Na brincadeira “Telefone sem fio em Libras”, após apresentar os sinais referentes aos verbos ter, gostar e querer, começo a organizar a brincadeira, que consistia em dividir a turma em dois grupos devido ao pouco número de alunos e pedi para o primeiro grupo aguardar do lado de fora da sala, enquanto o segundo grupo

pensava e criava uma frase para ser transferida pelo telefone sem fio, orientei as crianças a construírem uma frase em Libras, lembrei os alunos que não podiam falar a frase, só usar os sinais, a frase poderia conter até três sinais em Libras aprendidos por eles.

Enquanto o grupo 1, discutia e criava a frase em Libras, o grupo 2 aguardava fora da sala de aula, o grupo 1 ao decidir a frase que seria sinalizada em Libras escolheu um representante do grupo para executar a frase ao grupo 2. O grupo 2 foi convidado a retornar para sala e ficarem dispostos em fila, apenas o primeiro integrante da fila deveria ficar de frente para o emissor da frase que representava o grupo 1, ao receber a frase do colega ele deveria tocar o ombro do próximo colega da fila e este deveria virar-se observar a frase e passar adiante até o último integrante. Quando necessário os alunos pediam para repetir a frase uma vez, nesse caso usando o sinal em Libras para “repetir”.

Abaixo apresento um trecho que representa o momento acima descrito:

PP - Vocês precisam lembrar tudo que já aprenderam e criar uma frase {LIBRAS}.
 A7 - Tipo o que? {Port.}.
 A5 - Eu sei! {Port.}.
 A16 - Gato {LIBRAS}.
 A5 - Eu quero comer melancia {LIBRAS}.
 A1 - Eu quero {Libras} Hum.
 (Nesse momento todos falavam baixinho e sinalizavam pensando em uma sentença).
 PP - Pode ser a sugestão do colega A5? {Port.}.
 A - Sim! {Port.}.
 PP - Então posso chamar os colegas? {Port.}.
 A - Sim! {Port.}.
 PP - A colega que criou vai passar para o grupo, depois vocês também irão participar {Port.}.
 A brincadeira começou com a frase “eu comi melancia” {LIBRAS}.
 A3 - Eu comi melancia {LIBRAS}.
 A6 - Eu comi melancia {LIBRAS}.
 PP - A6 precisa que repita? {LIBRAS}.
 A6 - Não! {Port.}.
 A6 - Eu comi melancia {LIBRAS}.
 A9 - Hum eu esqueci {Port.}.
 PP - A6 pode repetir para o colega por favor, pode ser devagar {Port.}.
 A12 - Eu comi melancia {LIBRAS}.
 A3 - Eu comi melancia {LIBRAS}.
 A18 - Eu melancia {LIBRAS}.
 A2 - Melancia {LIBRAS}.
 PP - O que faltou? {LIBRAS}.
 A - Eu e comi {LIBRAS}.

Em um segundo momento auxiliei na organização dos alunos para a próxima rodada e orientei que os demais não falassem a frase, pois atrapalhava a brincadeira e nas brincadeiras nós buscamos usar só os sinais.

A8 - Eu já sei a frase {Port.}: Eu vi 3 cachorros! {LIBRAS}.

A - Pode ser! Legal! {LIBRAS}.

PP - Vocês podem criar diferentes frases se quiserem, já aprenderam muitos sinais! {LIBRAS}.

A12 - Pode ser: Eu gosto abacaxi {LIBRAS}.

PP - Vocês quem vão escolher a frase {LIBRAS}.

(Os alunos optaram pela primeira frase, então o grupo 1 foi convidado a entrar novamente na sala).

A6 - Pode repetir uma vez! E só pode usar Libras! {Port.}.

PP - Sim! E a fila só vai virar quando tocar no ombro do colega {Port.} (OBSERVAÇÃO 9).

O grupo 1 voltou para sala e organizou-se em fila. O primeiro integrante recebeu a frase, mas ao passar para o colega gesticulou muito, então precisei orientá-lo, explicando que na Libras é necessário usar só os sinais, pois toda a articulação desnecessária acaba interferindo na percepção visual do receptor da mensagem.

A brincadeira iniciou com a produção sinalizada “Eu vi 3 cachorros”, um colega passou para o outro, algumas vezes com a orientação da palma da mão virada, então eu apenas alertava: PP - “olha a palma da mão para frente” no decorrer eles sinalizaram com tranquilidade e atenção e a frase chegou corretamente ao último aluno (OBSERVAÇÃO 9).

Para a brincadeira que envolvia os sinais dos meios de transporte, convidei uma professora surda para orientar a sinalização e participar da brincadeira com as crianças. A presença da professora na sala de aula, despertou grande entusiasmo nos alunos, ao passo que elas queriam se comunicar em Libras mostrando os sinais que haviam aprendido. A brincadeira proposta para essa aula foi “O jogo da memória”. Os sinais apresentados pela professora foram avião, barco, moto, carro, bicicleta, ônibus e caminhão. Eu apenas precisei traduzir o sinal para caminhão, os demais sinais os alunos conseguiram perceber por se tratarem de sinais icônicos que representam a forma e são facilmente percebidos. A professora apresentava os sinais e os alunos sinalizavam junto com ela traduzindo o que significava cada um. Após explicitar todos os sinais a professora pergunta se os alunos gostaram, nesse momento consegui fazer o recorte do vídeo em que os alunos respondem em Libras para ela “sim, gostei!” (OBSERVAÇÃO 10).

Em um determinado momento da aula em que estava distribuindo as fichas no chão, um dos alunos tentou se comunicar “cochichando” no ouvido da professora surda, e nesse instante os colegas imediatamente se posicionaram dizendo A14 – “ela é surda! Precisa usar os sinais para ela entender!”, tal posicionamento deixa clara a percepção das crianças a respeito do sujeito surdo e da importância da Libras, assim tornou a dizer que precisamos usar os sinais aprendidos em Libras para nos comunicar com a professora ou por meio do meu auxílio com o uso da Libras.

Uma aluna também se aproximou e sinalizou A7 – “Vocês duas professoras”. Foram várias produções sinalizadas e comunicações que se estabeleceram nesse momento de interação com a professora surda, conforme trechos abaixo:

A5 - Eu vi gato! {LIBRAS}.
 A professora surda perguntou a cor “Cor?” {LIBRAS}.
 A5 - Amarelo! {LIBRAS}.
 A1 - Família eu, pai, mãe, gato {LIBRAS}.
 Professora surda - Você família grande! {LIBRAS}.
 A1 - Sim! {LIBRAS}.
 A3 - Eu quero comer melancia! {LIBRAS}.
 Professora surda - Eu gosto melancia! {LIBRAS}.

Abaixo trago alguns recortes do vídeo realizado na coleta de dados que representam as crianças interagindo com a professora surda (OBSERVAÇÃO 10).

Figura 11 - Aluna se comunicando em Libras com a professora surda



Fonte: Acervo da autora.

Figura 12 - Alunos usam Libras para responder à professora surda



Fonte: Acervo da autora.

Após esse momento de interação entre a professora surda e os alunos, explico às crianças a brincadeira em que cada um deve encontrar o par com os meios de transporte que formarem pares iguais, apresento um exemplo para os alunos e aviso que devem sinalizar cada ficha selecionada. Os colegas traduziam, ao encontrarem os pares as crianças podiam ficar com as fichas que foram feitas para que elas pudessem colorir depois. Ao final solicitei que as crianças sinalizassem quantas fichas tinham conseguido e qual era o meio de transporte correspondente. A cada imagem que era encontrada no jogo da memória, os alunos mostravam para a professora surda os sinais, as crianças aparentavam estar ansiosas em mostrar que tinham aprendido.

A2 - 4, moto e avião.

A11 - 6, carro, barco, avião.

A15 - 2 ônibus.

A20 - 2 bicicleta.

A5 - 6, caminhão, moto, carro (OBSERVAÇÃO 10).

Todas crianças contaram as fichas e sinalizaram em Libras para professora as quantidades de fichas que cada uma tinha encontrado. Todos apresentaram

corretamente as frases e a professora surda expressava contentamento a cada apresentação (OBSERVAÇÃO 10).

Para a brincadeira “Quantos passos posso dar?”, foram trabalhados os sinais que se referem a família (pai, mãe, irmão/ã, primo/prima, vovô/vovó, tio/tia), assim foi solicitado o auxílio de cinco alunos que foram escolhidos para representar os membros da família ficando lado a lado de frente para os demais colegas que da mesma forma estavam distribuídos, sobretudo havia um significativo espaço entre eles para que ao escolherem um membro da família, realizando o sinal de qual personagem o aluno optou para receber o comando respectivo a quantidade de passos de um denominado animal. Desta forma, busquei explicar as crianças exemplificando a situação da brincadeira, escolhi o pai executando seu sinal, ele olhou para mim e sinalizou “3 tartaruga”, portanto dei três passos pequenos, logo escolhi a prima que sugeriu “5 cachorro”, então realizei os 5 passos de forma mais espaçada e por último escolhi a mãe que sinalizou “2 girafa”, dessa vez fiz 2 passos largos (OBSERVAÇÃO 11).

PP - Agora vamos começar, teremos os integrantes que indicarão os passos e o animal. Pai, mãe, irmão, vó, tio, prima {LIBRAS}.

A1 - Mãe {LIBRAS}.

A2 - 5 Tartaruga {LIBRAS}.

A3 - Vó {LIBRAS}.

A4 - 10 cachorro {LIBRAS}.

A6 - Irmão {LIBRAS}.

A5 - 3 girafa {LIBRAS}.

A6 - Pai {LIBRAS}.

A7 - 10 elefante {LIBRAS}.

A8 - Prima {LIBRAS}.

A9 - 0 cobra {LIBRAS}.

A10 - Mãe {LIBRAS}.

A11 - 2 gatos {LIBRAS}.

A12 - Irmão {LIBRAS}.

A13 - 7 porco {LIBRAS} (OBSERVAÇÃO 11).

No desenvolvimento da brincadeira auxiliava sempre que percebia algum sinal que faltava movimento, ou que a configuração não estivesse de acordo com o que se pretendia sinalizar. Ao final da brincadeira os alunos alcançaram os colegas que representavam a família e manifestaram-se dizendo: “adorei essa brincadeira”, “maneira”, eu cheguei primeiro”. Depreendo das observações das intervenções que o ato de brincar com o uso da Libras oportunizou as crianças estabelecerem uma comunicação básica com a professora surda, levando em consideração a pequena carga horária na aprendizagem de uma língua adicional. Assim considero que o

brincar “[...] implica uma relação cognitiva, e representa a potencialidade para interferir no desenvolvimento infantil, além de ser um instrumento para a construção do conhecimento do aluno” (VYGOTSKI, 1984, p. 97).

4.2.2 Professora é assim que se faz?

Os trechos destacados nessa subcategoria ilustram o esforço e interesse dos alunos na execução dos sinais em Libras, do ponto de vista pedagógico considero fundamental a mediação docente na construção do conhecimento novo e do compartilhamento coletivo das aprendizagens.

No decorrer das intervenções foi possível observar que alguns alunos sinalizam com pequenos erros os sinais, embora quando o aluno expressava erros em uma comunicação, eu esperava o final da aula para retomar os sinais em forma de revisão.

A revisão dos conteúdos tratados em aula era constante, com vistas a contemplar sinais, teoria, curiosidades trabalhadas em aulas anteriores, utilizava estratégias diferentes em que ora eu oralizava e solicitava que os alunos apresentassem os sinais, ora questionava sobre a pessoa surda e a Libras, ora criava frases ou apresentava sinais em que os alunos precisavam traduzir, demonstrando sua compreensão sobre a produção sinalizada. Trecho de um momento de revisão:

PP - Vocês lembram o que falamos sobre a pessoa surda? {LIBRAS}.
AA - A pessoa que não ouve e usa sinais para comunicar {Port.}.
PP - Isso mesmo! {Port.}.
A1 - Obrigado e obrigada são iguais professora? {Port.}.
PP - Sim é o mesmo sinal A1! {Port.}.

Em outro momento, destaco os alunos sinalizando junto comigo e questionando se estavam sinalizando corretamente, mostrando preocupação em sinalizar da mesma forma apresentada, alguns comentam “como é fácil” e outros pedem ajuda, “é assim que faz professora?”, nesse momento peço que façam junto comigo, observem e se ainda não conseguirem me aproximo para auxilia-los na realização da configuração, ora segurando a mão do alunos, ora mostrando a minha como exemplo. Ao ensinar o sinal para professor/professora um aluno relatou: A2 – “Eu achei tudo muito fácil, menos o sinal de professor, a mão fica estranha”, assim afirmo: PP - “Que bom que está achando fácil A2, é assim a mão fica parecida com o número 2, mas

precisa colocar o polegar entre esses dois dedos, formando a letra p, aos poucos vocês vão se acostumando não se preocupe”.

Em relação a dificuldade de compreensão visual dos sinais que cada aluno ouvinte demonstrou, em maior ou menor grau, é importante a atenção do professor a essas e outras características, criando estratégias e técnicas para minimizar o estranhamento do aprendiz com a língua-alvo (GESSER, 2006). A Libras exige atenção visual constante, para tanto as crianças ouvintes ao estarem inseridas em um mundo de sons, precisam de estímulos para exercitar a prática visual e compreender sua importância para o aprendizado dessa língua.

Wilcox e Wilcox (2007, p. 127) salientam que os aprendizes de uma língua de modalidade espaço visual precisam ser estimulados quanto à percepção visual, pois, apesar de, geralmente, apresentarem plena acuidade visual, “[...] receber uma mensagem visual é diferente de apreciar uma obra de arte ou olhar para os dois lados antes de atravessar a rua”.

No decorrer das ações interventivas fiz algumas perguntas aos alunos com o uso de sentenças ou com apenas um sinal. Os alunos conseguiram efetivar a tradução e responderam às perguntas sem dificuldades. Fiz perguntas aos alunos com as diferentes temáticas trabalhadas, “cor roupa?”, “fruta você gosta?”, “família você?” As crianças demonstraram com facilidade e pediam mais perguntas para responder. Apenas em alguns momentos eu buscava orientar sobre o posicionamento da mão e no mesmo instante eles se corrigiam.

A seguir apresento um trecho em que perguntava para os alunos um sinal em Libras que eles gostariam de sinalizar para que os colegas traduzissem.

A2 - Eu sei fazer! {Port.}.
 A8 - Assim? {LIBRAS}.
 PP - Isso mesmo! {LIBRAS}.
 A11 - Eu vou pensar {Port.}.
 PP - Certo A11, logo mais pergunto para você {Port.}.
 A13 - Com licença {LIBRAS}.
 PP - A11 lembrou de algum? {LIBRAS}.
 (Nesse momento A11 faz um gesto sem sentido).
 PP - A11 que sinal é esse? Acho q isso não é um sinal que nós aprendemos {LIBRAS}.
 A - Não! {Port.}.
 A11 - É sinal marshmallow {Port.}.
 PP - Hum, olha só, vocês lembram que a professora explicou que a Libras, assim como o português tem regras e cada sinal possui um significado, será que podemos dizer “pasa” no lugar de “casa”? {Port.}.
 A - Não! {Port.}.
 PP - Então, na Libras também não podemos inventar um sinal {Port.}.

A3 - Palavra eda! Não existe! {Port.}.
 PP - Isso! A11 lembra que aprendemos sinais em libras sobre os animais, cores, cumprimentos {Port.}.
 A3 - Tem esse aqui nós dois, nós três {LIBRAS}.
 A4 - Tudo bem? {LIBRAS}.
 (O aluno A11 continuava em silêncio).
 PP - A11 se eu te perguntar alguns sinais, você sinaliza pode ser? {Port.}.
 A11 - Balança a cabeça concordando {Port.}.
 PP - Nós todos em Libras como é? {Port.}.
 A11 - Em silêncio!
 A2 - Não sabe. Não prestou atenção! {Port.}. É assim ó! {LIBRAS}.
 PP - Calma, o A11 só está um pouco esquecido, a próxima eu tenho certeza que ela vai acertar! A11 o sinal para “você”? {Port.}.
 A11 – Você {LIBRAS}.
 PP - E para eu A11? {Port.}.
 A11 - Eu (sinal) {LIBRAS}.
 PP - Isso, muito bem! {LIBRAS} (OBSERVAÇÃO 7).

Na apresentação dos sinais os alunos questionavam várias vezes se a forma que estavam sinalizando estava correta.

Nesse momento uma aluna pergunta o sinal de bom, explico a ela e peço que sinalize junto comigo, “Assim faz a letra “o” e leva ao queixo assim como estou fazendo pode fazer junto comigo A1, por favor”. A1 sinaliza conforme a orientação dada por mim: PP - “Isso mesmo A1, agora abre a mão com esse movimento para frente”.

A1 - Se a gente fizer duas vezes é bombom? {Port.}.
 PP - A1 se fizermos duas vezes vai significar apenas “bom”, mas se quiser dizer bombom é esse outro sinal, ok! No caso da Libras, nós não podemos inventar um sinal a Libras tem regras, assim como na Língua Portuguesa {LIBRAS}.
 A4 - Pode fazer com qualquer mão? {Port.}.
 PP - A Libras pode ser utilizada com a mão direita ou esquerda a que vocês tiverem mais facilidade para realizar o sinal A4, mas não posso usar as duas mãos para fazer um sinal que é utilizado com uma mão como por exemplo o sinal de “obrigada” vejam {LIBRAS}.
 A8 - Também o “boa tarde” né uma mão só! {LIBRAS}.

Alguns alunos confundiam-se quanto a orientação do sinal, então solicitei a atenção para que observassem e percebessem como as mãos se movimentam na execução do sinal “gato”, a orientação feita é para os lados e não para baixo, logo em seguida um aluno diz:

A7 - É para o lado se fizer pra baixo não é o sinal de gato, vai parecer uma barba assim! {Port.}.
 A8 - É não é para cima nem para baixo esse sinal! {Port.}.
 PP - Exato as mãos se movimentam para os lados no sentido para fora, muito bem A7 e A8, podem realizar o sinal para os colegas observarem o modo como realizamos o sinal de gato e todos fazemos juntos, ok? {Port.}.

No entendimento de Kishimoto (2000, p. 34) “[...] a criança é um ser em pleno processo de apropriação da cultura, precisando participar de jogos de uma forma espontânea e criativa”. Foi possível observar que as crianças se apropriavam dos sinais de Libras mediante a mediação docente aliada ao uso de brincadeiras.

4.3 Comunicações em libras

A presente categoria emergiu a partir das observações que identificaram a compreensão dos alunos no que tange às comunicações em Libras, em distintos momentos de aula, ora em que os alunos estavam sinalizando entre eles os sinais já trabalhados em aula, ora ao compreenderem as sentenças apresentadas pela professora e pelos colegas. As subcategorias definidas foram “Professora como faz gostei em Libras?” e o uso da Libras em diferentes espaços.

4.3.1 “Professora, como se faz ‘gostei’ em Libras?”

Constatedei no decorrer das intervenções que as crianças compreenderam a proposta das aulas, ao perceber que elas buscavam sinalizar em Libras desde a primeira intervenção. Em determinada situação ocorrida ao final da primeira aula, fui surpreendida ao questionar por meio do uso da Libras e da Língua Portuguesa, se as crianças haviam gostado da aula, na qual envolveu minha mediação na aquisição de novos conhecimentos no que se refere a Libras. Uma aluna (A9) de imediato respondeu sinalizando “Gostei!”, então destaco: PP - “Muito bem A9, já está usando os sinais em Libras, que legal!”. Nesse momento A8 pergunta: “Professora como faz gostei em Libras?”. Nesse momento peço que A9 auxilie mostrando ao colega com meu apoio: “A8 a professora vai pedir para a colega A9 sinalizar comigo e você e os colegas podem fazer conosco, ok?”. A3 diz “Gostei”. A8 diz “legal” (OBSERVAÇÃO 1).

Houve momentos em que considerei pertinente o uso da oralização, de forma que as crianças sinalizassem o sinal de acordo com a minha solicitação. Os alunos a cada aula, apresentavam grande interesse em sinalizar frases construídas por eles, a partir dos sinais trabalhados em aula. Além de momentos em que eram influenciados

a pensar para executar produções sinalizadas, conferindo resultados positivos à intervenção proposta. Abaixo, é possível apresentar alguns excertos que comprovam essa afirmação.

PP - Esse sinal é para professora! Como vocês fariam usando a Libras para sinalizar ela é professora {Port.}.

A - Assim ó! {LIBRAS}.

PP - E elas duas são professoras? {Port.}.

A - E elas duas são professoras {LIBRAS}.

PP - Esse sinal é para colega, como vocês poderiam fazer em Libras eles são meus colegas/ eles colegas? {Port.}.

A - Assim {LIBRAS}.

PP - Perfeito! E eles dois são meus colegas? {Port.}.

(Os alunos expressam corretamente as solicitações) (OBSERVAÇÃO 4).

O uso de fantoches ocorreu em vários episódios da intervenção (OBSERVAÇÃO 2), com o propósito de oportunizar a partir da ludicidade que as crianças interagissem com os fantoches “surdos”, de modo que usassem os sinais aprendidos em aula na realização de pequenos diálogos. Ao serem apresentados busquei salientar que os fantoches chamados “Colorida” e “Marronzinho” eram do mundo da fantasia e que com o apoio da professora eles conseguiam falar, mas eram surdos, portanto não conseguiam ouvir, e tinham interesse em participar das aulas para que as crianças ensinassem os sinais em Libras para que eles aprendessem essa língua.

PP - Vocês já viram fantoches? {Port.}.

A - Sim! {Port.}.

PP - E fantoches surdos? {Port.}.

A - Não! {Port.} (OBSERVAÇÃO 2).

Ao apresentar a fantoche Colorida e Marronzinho para questionar aos alunos sobre o que foi aprendido, ao ver os fantoches a maioria das crianças começam a sinalizar “oi, boa tarde, tudo bem” e algumas falam e o outro colega diz que “precisa fazer o sinal pois ela é surda lembra!” (OBSERVAÇÃO 4).

O fantoche Marronzinho pergunta aos alunos o que estão achando de aprender Libras e alguns alunos respondem com o sinal “gostar aula”, outros falam “legal”, “super massa”, “tem o sinal com licença”.

Apresentei aos alunos a fantoche “Colorida”, avisei aos alunos que esse fantoche é diferente, ela pode falar mas ela não ouve nada, portanto ela é surda e quer aprender novos sinais com as crianças.

F - Oi amiguinhos! Tudo bem? {Port.}
A - Oi! Tudo bem colorida! {LIBRAS}

Chamo a atenção das crianças reforçando que a Colorida é surda, e que todos precisam usar sinais para conversar com ela ou pedir para professora perguntar em Libras que ela responderia em Libras. Um aluno se manifestou dizendo: A3 – “Viu eu sabia!”

Ao apresentar os fantoches às crianças, pude observar significativa empolgação, além do uso de sinais como: “oi”, “Boa tarde”, “Colorida”, “tudo bem?”, “Gosto muito de você Colorida”. Expliquei aos alunos que a fantoche é diferente. Houve grande espontaneidade na realização dos sinais já trabalhados com as crianças e constante mediação da professora na conversação das crianças com os fantoches.

PP - A Fantoche colorida apareceu por aqui hoje e quer ver que frases vocês conseguem fazer {Port.}.
F - Boa tarde amiguinhos! {Port.}.
A - Boa tarde (sinal) {LIBRAS}.
F - Vim aqui para ver que sinais novos vocês aprenderam! {Port.}.
A4 - Muitos! {LIBRAS}.
F - Nossa estou curiosa, vou deixar vocês pensarem um pouquinho {Port.}.
A - Eu já sei! Pode começar! A minha é muito legal! {Port.}.
F - Vou perguntar e se precisarem de ajuda a professora Roberta está aqui! {Port.}.
PP - Isso mesmo! Quero ver que frutas essa galera vai te mostrar hoje! {Port.}.
Pode começar A9? {Port.}.
A3 – Pode fazer assim “eles dois sentar”, “eu sentar”, nós todos sentar” {LIBRAS}.
PP - Isso mesmo! E colega em pé como vocês poderiam fazer? {Port.}.
(Nesse momento os alunos sinalizam!).
PP - E professora sentada? {Port.}.
A - Professora sentada {Port.}.

Os alunos fazem os sinais corretamente. Então, explica-se que estão certos e que em Libras eles sinalizaram que o colega estava em pé e que a professora estava sentada, muito bem!

Durante a execução de algumas brincadeiras busquei usar os fantoches para envolver um aspecto lúdico ao momento, desse modo, os alunos antecipadamente

sentiam-se empolgados e estimulados a sinalizar os sinais da brincadeira para os fantoches.

A medida que as crianças aumentavam seu vocabulário de sinais em Libras, demonstravam curiosidade em conhecer outros sinais não apresentados em aula, embora alguns dos sinais que geraram curiosidade nos alunos não estarem previstos no conteúdo, considerei pertinente apresentá-los.

A2 - Professora como faz o sinal para crocodilo? {Port.}.

PP - O sinal para crocodilo é assim (apresentei o sinal em Libras). Mas é necessário vocês lembrarem que nas aulas vocês aprenderão alguns sinais, não todos, pois não é possível aprender todos de uma vez, já que são muitos sinais {LIBRAS}.

A9 - E o sinal comprar? {Port.} (OBSERVAÇÃO 5).

PP - Assim com a configuração em "A" bate na outra mão aberta e do "A" já faz o "L". Ok? {LIBRAS} (OBSERVAÇÃO 8).

A2 - Tenho 10 (sinal) Como é anos? {Port.}.

PP - Assim com a letra "Y" o dedo mínimo no ombro {LIBRAS} (OBSERVAÇÃO 7).

Os alunos construíram pequenas frases usando a Libras, utilizaram os sinais trabalhados em aula e também utilizaram outros sinais que eu usava cotidianamente em aula, ou ainda sinais novos que me perguntavam com interesse em construir frases em Libras. A seguir apresento diferentes produções em Libras feitas pelos alunos.

A1 - Eu vi um gato {LIBRAS}.

A3 - Eu vi 10 girafas {LIBRAS}.

A14 - Eu vi um morango {LIBRAS}.

A12 - Eu comprei uma melancia {LIBRAS}.

A3 - Eu vi 1 cachorro {LIBRAS}.

A7 - Eu vi 10 cachorros {LIBRAS}.

A8 - Eu vi a professora na aula passada {LIBRAS} (OBSERVAÇÃO 9).

Apresento no decorrer das aulas os sinais para família e explico para os alunos que faria uma frase com o uso desses sinais e que gostaria que eles fizessem a tradução: "Eu moro mãe, pai, 3 irmãos, vó, um tio, uma prima".

Nesse momento enquanto eu sinalizava os alunos traduziam, então chamei os alunos individualmente para que eles sinalizassem com quem eles moravam. Abaixo apresento alguns excertos das falas reproduzidas pelos alunos.

A13 - Eu moro mãe, pai, 3 irmãs {LIBRAS}.

PP - Eu traduzi o colega agora vocês vão traduzir os próximos!

A12 - Eu moro mãe, pai, irmã, vó, tia {LIBRAS}.
 A11 - Eu moro, mãe, pai, cachorro! {LIBRAS}.
 A6 - E o irmão? {Port.}.
 A11 - Como é o irmão? {Port.}.
 PP - Como é mesmo colegas vamos mostrar para o A11! Alunos sinalizam irmão {Port.}.
 A10 - Eu moro mãe, pai, tia, prima, gata {LIBRAS} (OBSERVAÇÃO 9).

A professora que gravava relata no momento em que os alunos se expressavam por meio da Libras o seguinte: “Que amor eles aprenderam toda família até os animais de estimação, parabéns!” (OBSERVAÇÃO 9).

Os alunos apresentavam intimidade com a Língua ao expressarem cotidianamente interesse em apresentar frases com os sinais aprendidos em Libras. Além de conseguirem perceber as especificidades da língua e do sujeito surdo, observação que leva em consideração a fala do aluno ao tratar a comunicação com o sujeito surdo: A7 – “Para se comunicar com os surdos podemos usar Libras, escrever e desenhar também!” (OBSERVAÇÃO 3).

4.3.2 O uso da Libras em diferentes espaços

Durante o período em que ocorria a intervenção foi possível observar diferentes manifestações dos alunos com o uso da Libras. Quando um dos colegas faltavam a aula, no dia seguinte era possível observar que o aluno já tinha conhecimento do que havia sido tratado na aula anterior em que ele estava ausente, assim foi possível constatar que as crianças sinalizavam em aula mesmo em momentos em que eu não estava presente.

O uso da Libras na comunicação com pessoas surdas ocorreu em parada de ônibus, na rua, mercados, quando as crianças utilizaram os cumprimentos: A2 - “oi!”, “tudo bem?”, “você ônibus?”, “eu ônibus!” e diálogos que os pais não compreenderam. Nos diferentes espaços da escola, verificou-se a circulação da língua: no refeitório, uma criança sinalizou A8 - “boa tarde!” (diário de campo, data do registro 02/10/2017); outra, A15: “bolo de chocolate delicioso” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/10/2017); ainda outra aluna, sinalizou A3 - “obrigada!” (DIÁRIO DE CAMPO, 02/10/2017). Entre família, colegas, professores, comunidade utilizou-se a Libras em cumprimentos básicos, frases simples e como forma de compartilhar o conhecimento aprendido (DIÁRIO DE CAMPO, 24/10/17).

O pai de um aluno relatou que a criança buscou se comunicar com uma pessoa surda na parada, e que se sentiu muito orgulhoso mas não soube compreender o que falaram, o filho relatou que cumprimentou e mostrou sinal de ônibus (DIÁRIO DE CAMPO, 24/10/17).

No ambiente escolar foi possível perceber o uso da Libras em momentos da aula de Libras e fora dela. Um dos alunos que faltou a primeira aula se manifesta, apresentando os sinais de “oi”, “boa tarde” e nesse instante a colega diz: “ele sabe porque a gente ensinou”. As crianças buscam usar os sinais de cumprimentos em Libras para se comunicar com os demais professores e ensinam os sinais aprendidos em aula (DIÁRIO DE CAMPO, 23/10/2017).

Busquei no decorrer das aulas, incentivar os alunos no uso de Libras em diferentes espaços para se comunicar com os colegas, amigos, professores, além de ensinar essas pessoas os sinais aprendidos em aula (OBSERVAÇÃO 2). De acordo com os relatos das funcionárias da escola, o uso de Libras no refeitório era recorrente. As merendeiras inclusive manifestaram interesse em aprender Libras ao perceber que ao final da merenda as crianças se dirigiam a elas e agradeciam o lanche usando o sinal de “obrigada” (DIÁRIO DE CAMPO, 02/10/2018).

Constatei por meio de observações constantes que o uso da Libras estava ocorrendo em diferentes espaços, que não o da sala de aula, conforme relatos registrados em diário de campo. Destaca-se ainda, que a Libras se tornou assunto recorrente, visto que as crianças partilhavam o que haviam aprendido na escola com os irmãos, pais, amigos e vizinhos (DIÁRIO DE CAMPO, 22/09/2017). Além disso, os estudantes relataram que procuravam se comunicar com pessoas surdas sempre que tinham oportunidade, ainda que por meio sinais simples ou gestos (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/2017).

Assim, reitera-se a fala de Rochebois (2013, p. 292, grifo da autora) ao defender o uso do lúdico no ensino de línguas para crianças, não importando o tipo do jogo, pois “[...] em cada um deles o eu está implicado e as palavras deixam de ser simples repetições mecânicas. Quando jogar se torna *dizer*, passa a ser uma comunicação real e uma criação da criança”. Foi corrente após o início das intervenções relatos apontando o uso da Libras no ambiente familiar (DIÁRIO DE CAMPO, 25/09/2017), é possível admitir que as crianças usaram a Libras para se comunicar no ambiente familiar. No dia seguinte a aula, muitos pais relataram a

empolgação das crianças ao chegarem em casa manifestando curiosidade e desejo em aprender mais e ensinar Libras a todos (DIÁRIO DE CAMPO, 25/09/2017).

Solicitei aos alunos: “Pensem em uma frase, a frase pode conter os sinais para animais, números, materiais escolares, pode ter tudo que vocês aprenderam”. Assim destaco: “Eu também vou pensar e sinalizar minha frase em Libras para apresentar para vocês”. Dessa forma sinalizo: “Eu tenho um cachorro amarelo”.

Nesse momento os alunos fazem a tradução para o português e depois aleatoriamente cada um manifesta-se apresentando uma ou mais sentenças em Libras. Essa era uma prática recorrente ao final das aulas. Abaixo destaco diferentes frases produzidas pelos alunos no decorrer das intervenções.

A11 - Eu tenho 1 gato amarelo e preto {LIBRAS}.
 A15 - Eu gosto da colorida! {LIBRAS}.
 F - Nossa! Mas vocês estão se saindo bem! {LIBRAS}.
 A2 - Minha mochila é rosa e branca! {LIBRAS}.
 A7 - Eu quero comer 5 melancias {LIBRAS}.
 A1 - Eu tenho 10 cachorros pequenos {LIBRAS}.
 F - Tudo isso! Que legal! {LIBRAS}.
 A13 - Minha camiseta é azul {LIBRAS}.
 A3 - Eu gosto de morango {LIBRAS}.
 A8 - Eu gosto da professora {LIBRAS}.
 F - Que ótimo, estou adorando todas frases! {LIBRAS}.
 A4 - Mesa {LIBRAS}.
 PP - A4 nos diga que cor é essa mesa? {LIBRAS}.
 A4 - Verde! {LIBRAS}.
 A6 - Ela professora {LIBRAS}.
 A8 - Eu sentar {LIBRAS}.
 A7 - Eu tenho 3 cachorros {LIBRAS}.
 A9 - Eu gosto de banana {LIBRAS}.
 PP - Ótimo! Vocês estão sinalizando muito bem! {LIBRAS}.
 A3 - Eu gosto de melancia {LIBRAS}.
 A1 - Eu família, pai, mãe, cachorro e gato {LIBRAS}.
 A3 - Eu mãe, pai e irmão {LIBRAS}.
 A13 - Eu quero uma mochila rosa {LIBRAS}.
 A5 - Eu tenho caderno, lápis colorido {LIBRAS}.
 A1 - Todos vocês gostam de conversar {LIBRAS}.
 A3 - Colorida nós gostamos de você! {LIBRAS}.
 A12 - Professora tem tartaruga que gosta de comer maçã {LIBRAS}
 (OBSERVAÇÕES 5,6,7,8,9,10,11).

Na perspectiva de Vygotski, conhecimento é “[...] uma produção social que emerge da atividade humana, que é social, planejada, organizada em ações e operações e socializada” (CAVALCANTI, 2005, p. 189). O conhecimento adquirido nas aulas de Libras, embora tenha sido de uma carga horária limitada, oportunizou claramente que os alunos usassem dessa língua para criarem produções sinalizadas em diferentes ambientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo promover o ensino de Libras para crianças ouvintes, com foco na mediação docente em brincadeiras como estratégia metodológica de ensino, verificando se as referidas estratégias colaboraram na aprendizagem para comunicação básica em Libras. Os sujeitos da pesquisa foram alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Eduardo Vargas, na cidade de Alegrete/RS.

Utilizei nesta investigação procedimentos metodológicos de abordagem qualitativa e intervencionista. O estudo consistiu em planejar e intervir, com a intenção de produzir avanços no espaço profissional em que atuo, posteriormente, avaliar os efeitos das ações intervencionistas. Os procedimentos técnicos utilizados para a coleta de dados foram observação participante, que teve como suporte as gravações de vídeo e diário de campo. Os referidos dados foram submetidos e trabalhados pela técnica de análise textual discursiva.

O referencial teórico da investigação buscou contemplar o objetivo a que este trabalho se propunha. Começando a apresentar o contexto da intervenção e as proposições que habitam entre a realidade escolar e as políticas educacionais em relação à inclusão e possibilidades do uso da Libras em escolas regulares como conhecimento científico, mais especificamente como língua adicional para crianças ouvintes. O segundo capítulo da investigação tratou as concepções sobre a Libras, discussões referentes às possibilidades de interlocução de ouvintes por meio da Libras no ambiente educacional, sobre o ensino de Libras para ouvintes e em especial as crianças ouvintes.

As conclusões foram identificadas a partir dos dados gerados neste Relatório Crítico-Reflexivo, bem como no aprofundamento teórico, metodológico e procedimento de análise. Os dados que emergiram dos instrumentos de coleta de dados permitiram compreender o processo vivenciado durante a intervenção, pois por meio da mediação docente as crianças experimentaram o brincar com Libras, utilizando o aprendizado dessa língua adicional em comunicações com uso dos sinais trabalhados em aula. Considero que o objetivo da pesquisa foi alcançado.

Após apresentar a visão geral do Relatório Crítico-Reflexivo, exponho as inferências relativas a cada uma das categorias que destaco na pesquisa.

No início das intervenções, os alunos demonstravam desconhecimentos e crenças sobre a Libras e sobre o sujeito surdo, além de dificuldades na realização dos sinais. No decorrer das aulas, especialmente nas brincadeiras com a mediação docente, os alunos apresentavam compreensão dos sinais trabalhados, conseguiam atribuir significado ao sinal que era apresentado por mim e pelos colegas, formulavam sentenças, realizavam posicionamentos sobre a Libras e o sujeito surdo. Em decorrência das muitas mediações ocorridas no ensino de Libras, com foco na ZDP dos alunos, foi possível constatar que as produções das crianças cresciam a cada encontro.

Na categoria Espaço introdutório de conversa, organização e negociação, compreendo que esses momentos de conversa, organização e negociação foram fundamentais na aprendizagem da Libras. Os espaços oportunizaram diálogos produtivos e interações que auxiliaram a esclarecer o conceito da Libras e do sujeito surdo. A organização e negociação dos momentos de aula foram fundamentais, contribuindo no processo de aprendizagem dos alunos.

Na categoria Relações entre mediação docente e aprendizado, essa categoria reuniu as intervenções em que apareciam as mediações docentes nas brincadeiras, implementadas e trabalhadas com foco no uso da Libras.

Na categoria Comunicações em Libras, destaquei as manifestações por parte das famílias, dos próprios alunos e dos profissionais da escola envolvidos com as crianças. O uso da Libras com comunicações básicas nos diferentes espaços foi constante durante o processo interventivo.

Torna-se fundamental destacar que segundo Gesser (2009), no Brasil, as discussões sobre metodologias aplicadas ao ensino de Libras para ouvintes ainda são incipientes. No caso de metodologias no ensino de língua de sinais como língua adicional para crianças ouvintes, é um campo restrito. Ao final desta pesquisa, espera-se contribuir de forma reflexiva sobre as possibilidades de ensino de Libras para crianças ouvintes no espaço escolar, levando em consideração o brincar como estratégia metodológica e a mediação docente nesse processo.

Os achados relativos a este processo são relevantes porque podem indicar que o ensino de Libras para crianças ouvintes possibilita diversos benefícios às crianças (PINTER, 2006). Pensar o ensino de Libras para crianças ouvintes surge para contemplar situações reais de comunicação possibilitando aos alunos a participação em interações por meio de uma língua viso-espacial (QUADROS;

KARNOPP, 2004). É inegável que essa prática é um desafio diante da realidade da educação do sistema regular de ensino. Entretanto, essa é uma necessidade social que deve ser discutida no âmbito educacional e científico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. O. C. A. **Leitura e Surdez**: um estudo com adultos não oralizados. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo. 9. ed. Loyola, 1998.

BERNI, R. I. G. Mediação: o conceito vygotkyano e suas implicações na prática pedagógica. In: MAGALHÃES, J. L.; TRAVAGLIA, L. C. (Orgs.). **Múltiplas perspectivas em Linguística**. Uberlândia: EDUFU, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOMTEMPO, E. Brinquedo e educação: na escola e no lar. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 61-69, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v3n1/v3n1a07.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 1 v.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Censo Escolar**: educacenso. Caderno de Instruções. Brasília: MEC/INEP, 2010.

_____. **Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência**: Censo MEC/INEP. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue**: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília: MEC/SECADI, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016**. Brasília: MEC/SECADI, 2016.

BRITO, A. C. **O movimento discursivo nas rodinhas de crianças de 4 a 5 anos na creche**. 2004. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: University Press, 2001.

_____. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. **C ELT Journal**, v. 52, n. 2, p. 105-112, 2003.

CAMPOS, R. M. R. **A apropriação da legislação de Libras em escolas públicas de Macapá**: entre a letra da lei e as práticas escolares. Dissertação de mestrado, 2015

CARVALHO, J. G. et al. Ensino-aprendizagem de Língua Brasileira de Sinais para crianças. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 316- 326, 2013.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

CENCI, A.; COSTAS, F. A. T. Conceitos cotidianos e aprendizagem escolar. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 4, n. 3, p. 366-373, 2010.

COSTA, M. E. B. Grupo Focal. In: DUARTE, J. B. A. (Org.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul./ago. 2013.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FELIPE, T. A. Introdução à gramática da Língua Brasileira de Sinais – Libras. In: BRITO, L. F. (Org.). **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: SEESP, 1997.

FELIPE, T.; MONTEIRO, M. S. **LIBRAS em contexto: Curso Básico**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 2001.

FENEIS. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado no Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre, 1999.

FERREIRA-BRITO, L. Similarities and Differences in Two Sign Languages. **Sign Language Studies**, Silver Spring, n. 42, p. 45-46, 1984.

FERREIRA, M. “– Ela é a nossa prisioneira!” Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010.

FONSECA, D. G. **Educação Física: para dentro e para além do movimento**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GESSER, A. **Teaching and Learning Brazilian Sign language as a Foreign Language: a microethnographic description**. Dissertação. Florianópolis: UFSC, 1999.

_____. **"Um olho no professor surdo e outro na caneta"**: ouvintes aprendendo a língua de sinais. 2006. 219 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. **LIBRAS? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Metodologia de ensino em Libras como L2**. Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

_____. **Tradução e Interpretação da Libras II**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

_____. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender LIBRAS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GESSER, A.; COSTA, M. J. D.; VIVIANI, Z. A. **Linguística aplicada ao ensino de línguas**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados. 1999

GRANNIER, D. M. A jornada linguística do surdo da creche à universidade. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada: Suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 199-216.

IBGE. **Censo Demográfico 2016 – Características Gerais da População: Resultados da Amostra**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2016.

KARNOPP, L. O poder da escrita e a escrita do poder. In: LODI, A. C. et al (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KISHOMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

KONRATH, R. D. (Org.). **Roda de Conversa na e da Educação Infantil**: São Leopoldo: Oikos, 2013.

LACERDA, C. B. F. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

_____.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014, p. 7-32.

LACERDA, C. B. F.; SILVA, D. N. H. Apresentação. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 117-119, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0101-326220060002&script=sci_issuetoc>. Acesso em: 29 jul. 2017.

LACERDA, C. B. F.; CAPORALI, S. A.; LODI, A. C. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 53-63, 2004.

LEITE, T.; MCCLEARY, L. Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Orgs.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2009, p. 241-276.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998, p. 59-142.

LIMA, A. P. Ensino de língua estrangeira para crianças: o papel do professor. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 2, n. 3, p. 293-305, jan./jul. 2008. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/48/41>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. 257 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para Interculturalidade e o Plurilingüismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas Faces e Interfaces**, 2007, p. 255-270.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, v. 7 n. 13, p. 8-28, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/245>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MÉLLO, R. P. et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa em psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v.3, n. 19, p. 26-32, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORAES, M. C. **Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Tradução por Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEVES, R. A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. UNIrevista, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-10, abr. 2006. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/Educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PADILHA, A. M. L. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. (Orgs.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 113-126.

PEREIRA, M. C. P. A língua de sinais brasileira: análise de material didático de ensino como segunda língua para ouvintes **Linguasagem**, São Paulo, v. 1, p. 1-7, abr. 2009.

PERLIN, G. T. T. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. 1998. 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PIETRO, A. G. **Interações interculturais no contexto de ensino de libras como L2 na creche**. 2017. 220 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

PIMENTA, N.; QUADROS, R. M. **Curso de LIBRAS 1 – Iniciante**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Pallotti, 2008.

PINTER, A. **Teaching Young Language Learners**. Oxford: OUP, 2006.

PPPA. ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL EDUARDO VARGAS. **Projeto Político Administrativo Pedagógico**. Alegrete, 2016.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G. T. T. Educação de surdos na escola inclusiva? **Revista Espaço: informe técnico científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 35-40, 1997.

QUADROS, R. M. O “BI” em bilinguismo na Educação de Surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: Estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUEIROZ, D. T. et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Rev. Enferm.** Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, 2007.

ROA, M. C. I. **Libras como segunda língua para ouvintes: avaliação de uma proposta educacional**. 2012. 177 p. Dissertação (Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROCHEBOIS, C. B. Ensinar uma língua estrangeira às crianças: Savoir-faire, Savoir-dire. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 285-296, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol13/artigo1vol13-2.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009.

SILVA, D. N. H. **Como brincam as crianças surdas**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

SILVA JÚNIOR, B. S. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski.** 2013. 287 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2013.

SKLIAR, C.; MASSONE, M. I.; VEINBERG, S. El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. **Infancia y Aprendizaje**, v. 2, n. 69, p. 85-100, 1995.

SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação. 1998.

SOUSA, D. V. C. **Reflexões sobre o ensino de libras como L2 para crianças ouvintes no contexto de escolas regulares inclusivas.** 2017. 220 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

STETSENKO, A. Vygotsky's theory of method and philosophy of practice: implications for trans/formative methodology. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. 32-41, dez. 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24385/15418>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

STUMPF, M. R. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Orgs.) **Estudos surdos IV.** Petrópolis: Arara Azul, 2009, p. 425-250.

THOMA, A. S; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidades para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 107-131, maio/ago. 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALADÃO, M. N. et al. Os desafios do ensino e aprendizagem da Libras para crianças ouvintes e suas relações com a educação inclusiva de alunos surdos. **Revista (Con)Textos Linguísticos (UFES)**, Vitória, v. 10, n. 15, p. 125-147, jan./abr. 2016.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2013, p. 11-35.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1984

_____. **História del desarrollo das funciones psíquicas superiores**. La Habana: Ed. Científico Técnica, 1987.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKI, L. S. **Psicologia e pedagogia**. São Paulo: Moraes, 1991, p. 1-17.

_____. Pensamiento y Lenguaje: Conferencias sobre Psicología. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas II**. Madri: Visor, 1993.

_____. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**: Tomo III. Madri: Visor/MEC, 1995.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

WERTSCH, J. V. Mediation. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. (Ed.). **The Cambridge Companion to Vygotsky**. New York: Cambridge University Press, 2007, p. 178-192.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

WILCOX, S.; WILCOX, P. **Aprender a ver**. Tradução por Tarcísio de Arantes Leite. Petrópolis: Arara Azul, 2007 (Coleção Cultural e Diversidade Arara Azul).

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO À ESCOLA**AUTORIZAÇÃO**

Solicito à direção da Escola Estadual de Ensino Fundamental Eduardo Vargas a autorização para realização da pesquisa intitulada: O ENSINO DE LIBRAS PARA CRIANÇAS OUVINTES: RESULTADOS DE UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO, sob responsabilidade da professora Roberta dos Santos Messa com orientação do professor doutor Bento Selau da Silva Júnior, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa. Comprometemo-nos a seguir as normas e rotinas da escola, zelar pelo sigilo ético dos depoentes e dados obtidos da pesquisa. Haverá o compromisso de divulgação dos dados obtidos apenas em reuniões e publicações científicas com sigilo e resguardo ético da Instituição. Informo que a pesquisa será feita com uma turma de 1ª ano do turno da tarde do Ensino Fundamental e que pais e responsáveis assim como os alunos da referida turma serão convidados a participar da pesquisa mediante assinatura em termo de consentimento e assentimento.

Alegrete, 21 de setembro de 2017.

Prof^a. Roberta dos Santos Messa
Responsável pela Pesquisa

Ademir Lopes da Silva
Direção da Escola

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO AOS RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: O ENSINO DE LIBRAS PARA CRIANÇAS OUVINTES: RESULTADOS DE UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO

Pesquisador responsável: Roberta dos Santos Messa

Pesquisadores participantes: Bento Selau da Silva Jr e Roberta dos Santos Messa

Instituição: Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA

Telefone celular do pesquisador para contato: (55) 99953-9850 ou a cobrar (55) 99952-9850 E-mail: robertamessa@unipampa.edu.com.br

Prezado(a) responsável

Esta pesquisa é desenvolvida no Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Jaguarão, na linha de pesquisa “LP1: Gestão das práticas docentes na diversidade cultural e territorial”. A relevância dessa pesquisa justifica-se pelo crescente número de surdos matriculados nas escolas regulares e a consequente necessidade do ensino de Libras para ouvintes.

Por meio deste documento e a qualquer tempo, o (a) senhor (a) poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo, tanto pessoalmente como por telefone, utilizando o número indicado pelo pesquisador, inclusive com ligações a cobrar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer nenhum tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de permitir que seu (sua) filho (a) faça parte do estudo, assine, ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável.

A proposta de trabalho consiste na organização de aulas, que ocorrerão com a frequência de duas vezes por semana no período de um trimestre, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Eduardo Vargas, no turno da tarde em sala de aula de ensino regular, com duração de quarenta e cinco minutos cada, com a presença da pesquisadora e dos alunos convidados (sujeitos participantes), os quais deverão executar as tarefas propostas pela professora pesquisadora que envolve o ensino de Libras e brincadeiras como método de aprendizagem.

A pesquisa exigirá a presença dos participantes durante todos os encontros e o desenvolvimento das atividades propostas pelas brincadeiras.

Para participar deste estudo, seu (sua) filho (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

O nome e a identidade de seu (sua) filho (a) serão mantidos em sigilo e os dados da pesquisa serão armazenados pela pesquisadora responsável, observando as questões éticas que envolvem a pesquisa. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, revistas, periódicos, *sites* ou outra forma de divulgação.

Os resultados do referido projeto de intervenção, em seus diferentes aspectos, serão disponibilizados no relatório crítico reflexivo e aos responsáveis pelos alunos (as), professora da turma e equipe diretiva da escola.

CIENTE E DE ACORDO

Participante da Pesquisa

Responsável pelo Participante da Pesquisa

Roberta dos Santos Messa (Pesquisadora)

Jaguarão, ____ de _____ de 2017.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNIPAMPA – Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970 Uruguaiana – RS. Telefone: (55) 3413 4321 - Ramal 2289 ou ligações a cobrar para 55-84541112. E-mail: cep@unipampa.edu.br

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO AOS PARTICIPANTES

TERMO DE ASSENTIMENTO

Título do projeto: O ENSINO DE LIBRAS PARA CRIANÇAS OUVINTES: RESULTADOS DE UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO

Pesquisador responsável: Roberta dos Santos Messa

Pesquisadores participantes: Bento Selau da Silva Jr e Roberta dos Santos Messa

Instituição: Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA

Telefone celular do pesquisador para contato: (55) 99953-9850 ou a cobrar (55) 99952-9850 E-mail: robertamessa@unipampa.edu.com.br

Prezado(a) participante:

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça-me para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda. Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem como nome “A brincadeira como estratégia metodológica no ensino de Libras para crianças ouvintes”. A pesquisa será desenvolvida em períodos previamente agendados com dois encontros por semana na sala de aula ou no espaço da quadra. Você receberá todas as informações que necessárias para seu entendimento, sobre o desenvolvimento da pesquisa. Nenhum participante da pesquisa será identificado. Para o desenvolvimento da pesquisa, solicito sua colaboração no sentido de participar dos encontros em grupo, permitir que nossas conversas sejam fotografadas/filmadas com câmera digital. Os encontros em grupo não lhe causarão riscos, contudo você se sentir desconfortável ou inseguro, estará livre para participar e interagir de acordo com sua vontade durante as dinâmicas. Você poderá deixar de participar do estudo, sem que este ato lhe traga prejuízo algum ou punição. Informo também que não haverá nenhum custo com a sua participação na pesquisa. Como benefícios da pesquisa, esclareço que sua participação poderá contribuir para o desenvolvimento de novos estudos na área da inclusão. Após elaboração da pesquisa os dados serão publicados nos meios científicos mantendo seu anonimato. Caso você aceite participar, a pesquisa ocorre no período de um trimestre e envolverá momentos lúdicos com duração em torno de 45 minutos cada.

Eu, _____, fui informado(a) sobre a pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Alegrete, de agosto de 2017.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970 Uruguaiana – RS. Telefone: (55) 344321 - Ramal 2289 ou ligações a cobrar para 55-84541112. E-mail: cep@unipampa.edu.br

APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Data:

Número da aula:

Objetivo da aula:

Identifica os sinais realizados pela professora

Envolvimento percebido por parte dos alunos

Participação dos alunos com questionamentos, complementação do assunto, ou outras interferências

Relacionamento do conteúdo com os temas trabalhados em aulas anteriores. (não tem validade para a primeira aula)

Descrever os sinais apresentados.

Descrever a aprendizagem dos sinais.

Outras observações que julgar interessantes: