MARIA CRISTINA IGLESIAS ROA

LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA CRIANÇAS OUVINTES: AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA EDUCACIONAL

Tese apresentada à Universidade Federal de São Paulo – para obtenção do Título de Mestre Profissional em Ensino em Ciências da Saúde.

SÃO PAULO

2012

MARIA CRISTINA IGLESIAS ROA

LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA CRIANÇAS OUVINTES: AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA EDUCACIONAL

Tese apresentada à Universidade Federal de São Paulo – para obtenção do Título de Mestre Profissional em Ensino em Ciências da Saúde.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Cecília Sonzogno

SÃO PAULO

2012

Roa, Maria Cristina Iglesias

Libras como segunda língua para crianças ouvintes: avaliação de uma proposta educacional./ Maria Cristina Iglesias Roa. – São Paulo, 2012.

ix; 177f.

Tese (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de São Paulo.. Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde – CEDESS.

Título em inglês: Teaching Brazilian Sign Language (BSL) for hearing children, as a second language: evaluation of an educational activity

Palavras-chave: 1. Língua de Sinais; 2. Educação especial; 3. Aprendizagem

"Amar o igual é amar a si próprio, o desafio está em amar o diferente."

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Por mais que o pesquisador escreva a sua tese, dificilmente esta é feita a uma só mão. Do processo desta pesquisa participaram inúmeras energias, impulsos, amigos, professores, autores, família e tantos outros que me motivaram para este final. A maior força que me alavancou em todo o processo foram as crianças que participaram da pesquisa que, com seu aprendizado, me determinaram a ir sempre adiante. Aqueles sorrisos, aquelas mãozinhas querendo sinalizar, nada foi tão gratificante.

Cada pessoa, à sua maneira, colaborou e vou mencionar aqui algumas dessas pessoas pela força, apoio, afeto e colaboração mais direta. Caso alguém não tenha sido mencionado, cabem aqui as minhas desculpas e o meu agradecimento porque, de alguma forma, todos colaboraram a tecer a teia da vida.

Meu especial agradecimento a minha cunhada, amiga e irmã, Sonia Regina Abdalla Iglesias, pela força, pelo carinho, paciência e dedicação ao estar do meu lado e disponível sempre que precisei.

A minha querida orientadora, Prof. Dra. Maria Cecilia Sonzogno, por ter sempre me apoiado e, que sem a sua dedicada orientação, não teria ido tão longe.

A todos os professores que nos acompanharam com carinho e dedicação durante o mestrado, mostrando-nos que nem sempre um caminho pantonoso é sinal de atolamento, mas sim, sinal de parar, pensar, fazer, refazer... de aceitar ajuda de quem sabe mais ou de quem soube antes de nós e que, com dedicação, conhecimento e determinação podemos chegar a atingir nossos objetivos.

Um carinho especial a minha *assessora* Cleusa Pedotti que, apesar dos nossos “ups” and “downs” juntas traçamos toda uma trajetória até aqui e, também, a duas colegas de trabalho Solange e Claudia, pela paciência que tiveram ao me assessorarem em todas as apresentações onde a produção de slides se fazia necessária.

Aos meus colegas surdos que tanto me mostraram suas percepções de vida, dificuldades e desafios e por tentar sempre me ensinar a língua de sinais que eu tanto admiro.

Ao meu filho Rodrigo, que tantas vezes se queixou de falta de atenção, mas que soube compreender e acreditar que eu chegaria lá.

Aos meu pais, que já não estão mais aqui, mas que, pelo exemplo, me motivaram para uma carreira voltada à pesquisa e aos estudos, mostrando sempre o valor da educação e que jamais mediram esforços para que seus filhos alcançassem seus objetivos. Obrigada!

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 1

2 REFERENCIAL TEÓRICO..... 6

2.1 Língua de Sinais..... 7

a. A trajetória..... 7

b. A Língua de Sinais no Brasil..... 20

c. Aspectos linguísticos da língua de sinais: delineando aspectos gerais..... 23

d. O que dizem as pesquisas internacionais..... 27

2.2 Educação em Saúde..... 33

2.3 Educação Inclusiva..... 37

2.4 O Surdo e a Inclusão..... 41

3 OBJETIVOS..... 47

3.1 Objetivo Geral..... 48

3.2 Objetivos Específicos..... 48

4 METODOLOGIA..... 50

4.1 Contexto da pesquisa..... 52

4.2 Sujeitos da pesquisa..... 53

4.3 Considerações Éticas..... 55

4.4 Processo de Coleta de dados..... 56

4.4.1 Diário de Campo..... 56

4.4.2 Filmagem/vídeo..... 56

4.5 O procedimento da intervenção..... 61

4.5.1 Relato das aulas: notas descritivas e impressionistas..... 62

4.6 Análise de dados..... 83

5 RESULTADOS..... 85

5.a Plano de Ensino..... 86

5.b Entrevistas alunos sobre o curso..... 98

5.c Avaliação Oral..... 100

5.d Avaliação Teste Escrito..... 102

5.e Entrevistas pais de alunos..... 104

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO..... 107

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 138

8 REFERÊNCIAS..... 143

9 ANEXOS..... 153

Anexo I Carta resposta do Comitê de Ética em Pesquisa da Unifesp

Anexo II Carta Aprovação da Escola Paulistinha de Educação Infantil

Anexo III Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Anexo IV Entrevista Oral aplicada pela pesquisadora para avaliação por parte dos alunos sobre o curso de Libras

Anexo V Avaliação oral de conteúdo aplicada pela professora de classe

Anexo VI Avaliação escrita do conteúdo aplicada pela professora de classe

Anexo VII Questionário aplicado pela pesquisadora aos pais dos alunos

Anexo VIII – Plano de Ensino

Anexo IX – Manual Prático de Ensino da Língua de Sinais Brasileira á crianças ouvintes, como segunda língua e fator possível de inclusão social.

RESUMO

Introdução: Está documentada na literatura a importância da aprendizagem de uma segunda língua na infância. O bilinguismo confere uma série de benefícios, porém, raramente uma língua de sinais seria a segunda opção na infância para crianças ouvintes. Esta pesquisa tem como objeto o Ensino da Língua Brasileira de Sinais para crianças ouvintes. É preciso falar de inclusão nos primeiros anos de vida para evitar falar dela no futuro como forma de superar o desconhecimento e/ou preconceito. **Objetivos**: Avaliar uma proposta educacional do ensino de Libras para crianças ouvintes, como segunda língua, idade de 6 a 7 anos, filhas de pais ouvintes na perspectiva dos alunos, pais e profissionais envolvidos neste processo. **Metodologia**: abordagem qualiquantitativa, com observação participante semi-estruturada, em seu "ambiente natural", vídeo e diário de campo como instrumento de coleta de dados. Os sujeitos foram cerca de 20 crianças, da 1ª série do Ensino Fundamental, filhos de pais ouvintes. A pesquisa ocorreu na *Escola Paulistinha de Educação Infantil da UNIFESP*, de abril a dezembro/2010, totalizando 25 aulas. Nas atividades de sala de aula utilizaram-se diferentes estratégias de ensino/aprendizagem e recursos didáticos. O curso foi avaliado por equipe multiprofissional, pelos pais e pelos próprios alunos. Estes foram submetidos a testes orais e escritos sobre o conteúdo ministrado **Resultados**: Apesar da carga horária reduzida, a maioria das crianças conseguiu e soube responder perguntas relacionadas ao conteúdo, como sinalizar seu nome, idade, números, família, entre outros. Embora não tenham adquirido uma completa habilidade em Libras, entenderam o significado de estudar a língua de sinais brasileira e adquiriram um olhar para as deficiências. Os pais fizeram considerações muito positivas em relação ao aprendizado em Libras e notaram interesse por parte das crianças em aprender a língua de sinais. Os profissionais consideraram a metodologia adequada à idade dos alunos e mostraram-se entusiastas, observando a facilidade e a motivação para aprenderem a Língua de Sinais, corroborando com os achados da literatura internacional. **Conclusão**: as crianças ficaram sensibilizadas com o aprendizado de Libras e verbalizaram que foi importante para poderem se comunicar com um par surdo; pais e profissionais afirmaram a importância desse aprendizado, tendo em vista a inclusão e a aceitação das diferenças. Observou-se que utilizaram os sinais fora dos muros da escola, em ambientes familiares e com amigos. Estas crianças de hoje serão os nossos cidadãos de amanhã e é este sentimento de respeito às diferenças que precisa ser cultivado desde a infância.

Palavras-chave: Língua de Sinais; Educação especial; Aprendizagem.

ABSTRACT

Introduction: It is properly documented in the literature the importance of a second language in childhood. Bilingualism provides a number of benefits, but rarely a sign language would be the second option for hearing children in childhood. In this sense, the aim of this study is the teaching learning process of a Brazilian Sign Language to hearing children. It is important to talk about inclusion in the early years as a way to overcome unawareness and / or prejudice in the future. **Objectives**: To develop and implement a teaching plan for a sign language course for hearing children as a second language, with ages ranging from 6 to 7 years and to evaluate the teaching-learning process from the students, parents and professionals´ perspective. **Methodology**: This is a qualitative-quantitative approach with semi-structured participant observation, in its "natural environment". Video and field notes were used as important tools in the classroom for data collection. The subjects were pre-school Brazilian children of hearing parents. The research took place at the Paulistinha - School of Early Childhood Education, UNIFESP, from April to December/2010, totaling 25 classes. Different pedagogical activities and resources were used to enhance and facilitate the teaching / learning process. Throughout the process, the course and the students were evaluated by a multi-professional team and parents. They were also submitted to oral and written test in the Brazilian sign language, evaluated by a deaf teacher outside the project. **Results**: Despite the reduced number of classes, most of the children were able to answer questions related to the content such as sign and name spelling, numbers, family members, gender, among others issues. Although they were not able to achieve a complete ability in sign language, they could understand the significance of studying a sign language and could recognize peers with some other disabilities. **Conclusion**: Professionals involved in the project were enthusiasts regarding the easiness children learn sign language, corroborating the findings with the international literature. As regards to the techniques used to raise awareness related to handicapped people, some changes were observed in their attitude towards diversity. It is worth emphasizing that the children of today will be are our citizens of tomorrow and in this regard, the respect for differences must be developed from childhood.

Keywords: Sign Language; Special Education; Teaching Learning Process.

"My name is Laurent Clerc. I am eighty-three years old. My hair is white, my skin wrinkled and scarred, my posture crooked; I shuffle when I walk. Undoubtedly my life will soon end in this time and place: 1896, Hartford, Connecticut. I spend most of my day sitting alone at my dining room window, looking at my orchard and remembering. I also read the paper and occasionally friends come to visit. I know what's going on. Important people, distinguished gentlemen, are repudiating the cause to which I have devoted my life. Endowed with the sacred trust of my people's welfare, they seek, without consulting us, to prevent our worship, marriage, and procreation, to stultify our education, and to banish our mother tongue simply because our way and our language are different from theirs…."*

Harlan Lane- When the Mind Hears: A History of the Deaf, p.3.

* Laurent Clerc foi um excelente professor de alunos surdos em Paris, França. Ele acompanhou Thomas Hopkins Gallaudet à América em 1816. Alguns meses depois, em abril de 1817, ele e o Dr. Cogwell fundaram a primeira escola permanente para surdos no Hemisfério Leste, conhecida como *American School for the Deaf*, localizada em Hartford, Connecticut. E, assim, durante os anos seguintes, cinquenta anos, Clerc foi professor e mentor de muitos americanos notáveis e, entre estes líderes, estava Thomas Brown, o fundador da Associação Nacional para Surdos em 1850 e Edmund Boothum, outro co-fundador da Associação Nacional de Surdos. (citado por SACKS, 1998)

1 INTRODUÇÃO

Iniciei meu trabalho na Universidade Federal de São Paulo, como tradutora de artigos científicos a partir de dezembro de 1989. Minha língua-mãe foi o espanhol, por ser descendente de mãe argentina e pai espanhol. Na idade escolar adquiri o português e, com o tempo, surgiu meu interesse pelas línguas. Minha graduação foi concluída como tradutora-intérprete das línguas inglesa e espanhola. Mais tarde, para complementar a minha formação e atuação profissional, matriculei-me no curso de Libras (Língua Brasileira de Sinais), da FENEIS (Federação Nacional de Integração e Educação do Surdo), no ano de 2007, situado na cidade de São Paulo, ministrado por um professor surdo. Nessa ocasião, teve início o meu envolvimento com a comunidade surda. Constatei, então, a profundidade da inquietação relativa à dificuldade de comunicação, em todos os níveis, desses indivíduos. Assim, além das línguas inglesa e espanhola, a Libras – Língua Brasileira de Sinais passou a despertar o meu interesse como um terceiro idioma. Cabe ressaltar que não sou surda, não tenho familiares surdos, tampouco sou neurolinguista, pedagoga ou psicóloga e que ainda não domino a língua de sinais, mas posso dizer que sou uma eterna aprendiz dessa língua que muito me fascina e que tenho colegas surdos que me são muito queridos e que todos de alguma forma fizeram e fazem parte da minha trajetória.

A língua brasileira de sinais foi oficializada em 2002, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, passando a ser a segunda língua oficial do país e foi, então, reconhecida pelo Decreto n. 5.626, de 2 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002 e o artigo 18 da Lei no. 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Este mesmo Decreto obriga as Instituições de Ensino Superior e as empresas do SUS a capacitarem seus funcionários em 5% do seu quadro de pessoal na língua brasileira de sinais.

Desencadear um processo de capacitação para o uso de Libras por Profissionais da Saúde, para que estes pudessem se comunicar com um surdo ou deficiente auditivo foi a minha primeira motivação em prol da Comunidade Surda. Como tradutora no CEDESS – Centro de Desenvolvimento do Ensino

Superior em Saúde da UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo, propusemos para a Comissão de Capacitação, comissão responsável pela aprovação e indicação de cursos de capacitação dos servidores da UNIFESP, a realização de módulos de Libras que atendessem ao Decreto acima e, ao mesmo tempo, capacitassem seus profissionais no atendimento à saúde. Na época, a professora Lucila Viana, coordenadora da comissão de capacitação da Unifesp, muito se empenhou para que conseguíssemos oferecer o primeiro curso de língua de sinais brasileira na UNIFESP.

Os cursos de Libras são ministrados na Universidade, especificamente na Graduação, Departamento de Fonoaudiologia, para funcionários do Hospital São Paulo (HSP) e servidores da UNIFESP, pela Divisão de Capacitação.

Na comissão de capacitação, sou membro-convidada e coordenadora dos módulos de LIBRAS.

Em 2007, cursei a Especialização e meu objeto de estudo foi o Ensino da Língua de Sinais para o adulto ouvinte nas Instituições de Ensino Superior. Em 2008, foi criado, na UNIFESP, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI, conforme indicado pela Secretaria de Educação Superior do MEC, Portaria 3.284/2003, que instituiu o Programa Incluir, cujo objetivo é o de promover ações para garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência na Instituição e de apoiar propostas desenvolvidas nas Instituições Federais de Ensino Superior para superar qualquer tipo de situação de discriminação, bem como implementar a política de inclusão das pessoas com deficiência. A partir de 2009, o NAI faz parte da PROEX- Pró-reitoria de Extensão, porque as suas ações vão além da graduação, com projetos que visam a Instituição como um todo, com seus recursos humanos, docentes e discentes. Na época, fiz parte deste Núcleo como vice-coordenadora e foi, então, que a minha atenção voltou-se para os programas de inclusão dentro da Instituição.

Nesse período, pudemos observar a dificuldade dos nossos alunos ouvintes adultos aprenderem a Língua de Sinais, constatamos o desconhecimento por parte das pessoas sobre as deficiências em geral, da

necessidade da inclusão, dos preconceitos, do descaso e esses fatores me levaram a questionar se não seria melhor investirmos nas nossas crianças, na educação infantil para não termos, amanhã, de falar em inclusão. Embasado no pressuposto de que a educação se inicia nos primeiros anos de vida, em conformidade com o Art. 22 da nova LDB: "a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício de cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores**",** surgiu o meu questionamento de como essas crianças poderiam aprender a Libras, como segunda língua?

Resultou, então, o interesse de fazer um projeto com crianças ouvintes da Escola Paulistinha de Educação Infantil e observar, durante o ano letivo, o quanto e como puderam (ou não) aprender a língua de sinais e como foi a comunicação com uma professora surda. Também durante processo pensou-se em trazer um pouco de algumas deficiências para o conhecimento das crianças para que pudéssemos sensibilizá-las para as diferenças. Nesse sentido, esta tese traz o relato de uma pesquisa com o Ensino de Libras com crianças ouvintes de 6 a 7 anos de idade aprendendo a língua de sinais brasileira como segunda língua.

"*A língua universal que vossos eruditos buscaram em vão e da qual perderam a esperança está aqui: está bem diante de vossos olhos, é a mímica dos surdos pobres. Porque não a conheceis, vós a desprezais, e contudo somente ela vos dará a chave para todas as línguas*".

Michel De l´Epée[1]

[1] De L´Épee assim encarou primeiramente a língua de sinais como uma futura língua universal (Lane, 1984, p.181 citado por SACKS, 1998).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, levantamos a literatura pertinente ao objeto de estudo que foi subdividida em quatro partes, a saber:

2.1.a Língua de sinais: trajetória

2.1.b Língua de sinais: Brasil

2.1.c Língua de sinais: uma aproximação aos aspectos linguísticos gerais

2.1.d Língua de sinais: o que dizem as pesquisas internacionais

2.2 Educação em Saúde

2.3 Educação Inclusiva

2.4 O surdo e a inclusão

2.1.a) Língua de Sinais: trajetória

Muito do que se sabe sobre a Língua de Sinais foi apreendido nos últimos 10 anos, embora saibamos que a comunicação em sinais sempre existiu e existirá onde quer que haja grupos de surdos. Por muito tempo, a língua de sinais foi negligenciada e isto se deve muito a crenças e atitudes, frutos de uma sociedade que desenvolveu a crença de que a língua é a marca da evolução humana, que a língua é pensamento e que a língua é um fenômeno oral e auditivo. Se assim pensarmos, concluímos que a língua de sinais não é uma língua e que a comunicação com sinais vem repleta de implicações negativas. E, por essas razões, as pessoas que estudaram a língua de sinais, os surdos e muitos outros que assumiram a causa da surdez devotaram muito tempo e energia para analisá-la e descrevê-la.

Segundo Davis (1979), a espécie humana, antes da evolução da linguagem, comunicava-se através de seus corpos, gestos, grunhidos que eram os meios disponíveis para a compreensão mútua, ou seja, a comunicação efetuava-se através de canais “não verbais”. Com o passar do tempo, a espécie

elaborou e dominou códigos articulados entre si, que foram utilizados tanto para a comunicação oral quanto para a escrita. Portanto, hoje em dia, temos dois níveis de comunicação: o verbal e o não verbal.

Mesquita (1997), em seu artigo sobre a comunicação não verbal, nos traz que a fascinação pela comunicação não verbal data de tempos imemoriais. Os chineses, desde há muitos séculos, acreditavam na possibilidade de avaliar a personalidade de indivíduos através da face. Do mesmo modo, pintores e escultores sempre procuraram imprimir em suas obras a expressividade que um gesto ou pose pode conter, mas foi só no início deste século que os cientistas demonstraram considerável interesse pela área, influenciados, talvez, por Charles Darwin – *The expression of emotion in the man and animal*, publicado em 1872 (SILVA, 1987; DAVIS, 1979).

Birdwhistell (citado por DAVIS, 1979) concluiu através de suas pesquisas que a relevância das palavras em uma interação entre pessoas é apenas indireta, pois grande parte da comunicação se processa num nível abaixo da consciência. Segundo este autor, apenas 35% do significado social de uma conversa corresponde às palavras pronunciadas, os outros 65% seriam correspondentes aos canais de comunicação não verbal.

Mehrabian (2009) demonstrou em estudos que 55% da comunicação face a face se dá através do corpo, gesto e expressão facial; 38% é tributável à tonalidade, intensidade e outras características da voz e apenas 7% é realizada através das palavras.

Mas, sabe-se que os sinais já estavam presentes nas comunidades monásticas. De acordo com Reily (2007), nos mosteiros, os devotos buscavam viver em isolamento, imitando a prática dos santos eremitas do deserto egípcio, buscando a perfeição por meio da oração e do jejum.

O isolamento e a vida monástica configuravam-se como um espaço de penitência. Apesar das duras exigências, o número de mosteiros cresceu muito rapidamente, refletindo que as condições de vida no sistema feudal fora

dos mosteiros também eram extremamente difíceis para a população laica. Este movimento também se expandiu para o Ocidente e, assim, ao longo do tempo, constituíram-se duas grandes formas de cristianismo, desenvolvendo, então, duas formas típicas de monasticismo (BAINTON, 1966):

1. A oriental, seguindo as Regras Monásticas de São Basílio (c. 330-379 d.C.); Igreja Ortodoxa
2. A ocidental, que seguia as Regras de São Bento (baseadas nas Regras de São Basílio) (c. 480-550 d.C.). Igreja Romana

Os dois movimentos monásticos (oriental e ocidental) seguiam regras que instituíam o *voto do silêncio*, coerente com os objetivos de promover a oração e a reflexão (WALKER, 1985).

O silêncio no período monástico, segundo regras estabelecidas por São Basílio Magno (Igreja Oriental), no século IV D.C., era determinado para os noviços com o objetivo de levá-los a desvestirem-se dos costumes anteriores, purificando-se no silêncio para aprender uma nova maneira de viver. O contato com o mundo contaminava a alma e o silêncio apagava as lembranças da vida pregressa, como se vê no texto:

> É bom para os noviços também a prática do silêncio. Se dominam a língua, darão simultaneamente boa prova de temperança. Com o silêncio aprenderão junto dos que sabem usar da palavra, com concisão e firmeza, como convém perguntar e responder a cada um. Há um tom de voz, uma palavra comedida, um tempo oportuno, uma propriedade no falar, peculiares e adequados aos que praticam a piedade. Não os aprende quem não tiver abandonado aquilo a que estiver acostumado. O silêncio traz consigo o esquecimento da vida anterior, em consequência da interrupção, e proporciona lazer para o aprendizado do bem.
>
> Assim, a não ser por questão especial atinente ao bem da própria alma, ou por inevitável necessidade de um trabalho em mãos, ou por negócio urgente, guarde-se o silêncio, excetuada é claro, a salmodia (SÃO BASÍLIO MAGNO, 1983, p. 70).

Então, como guardavam o voto do silêncio, surgiu uma comunicação silenciosa entre os monges porque, além da oração, o culto e a meditação eram necessários para o desempenho das várias atividades laborais para subsistência de todos; mas, a língua de sinais dos mosteiros funcionava de maneira diferente das línguas de sinais constituídas pelos surdos.

Reily (2007), ao estudar as listas monásticas, observou que a base linguística dos monges era a língua oral e os sinais funcionavam como substitutos e complementos. Estas eram compostas por substantivos, continham poucos pronomes, verbos, adjetivos e advérbios e não constam quaisquer preposições ou conjunções. Os sinais monásticos eram utilizados em situações de trabalho manual, em que o contexto garantiria a compreensão dos sentidos, para caso de ambiguidade.

A busca pelas raízes e disseminação da língua de sinais e dos alfabetos manuais tem sido foco da comunidade surda internacional e um trabalho didático e amplamente ilustrado foi publicado por Eriksson (1993), contendo uma listagem de manuscritos e publicações, alguns com figuras, produzidos por religiosos a partir da Idade Média.

Existem várias listas de sinais monásticos. Cada ordem guardava a sua e, a título de curiosidade, vejamos o exemplo da palavra “pão”:

- "*58.* signal de pam, faze signal co anbolos dedos polegares e co anbolos demonstradores (*Livro de Sinais* Cód. Alc. 218)" (MARTINS, 1987, p. 558 citado por REILY, 2007).
- "*88 Pan* Por señal de pan junta las cabeças de los dedos & de los dos primeros, & así juntados faz cerco dellos (*I 'Signa Loquendi' Cisterciensi*)" (PENNA, 1987, p. 513 citado por REILY, 2007).

Ainda de acordo com a autora, existem documentos (bem como iluminuras) que registram, no período monástico, os "tolos e inocentes" (loucos e deficientes mentais) que vagavam pelos feudos e encontravam abrigo por poucos dias nos mosteiros. Eram alimentados, vestidos e tinham seus cabelos cortados e,

depois, mandados seguir adiante. Como eram os mosteiros que acolhiam os surdos, não seria duvidoso que surdos se agrupassem nesses bandos e, nessa peregrinação, conhecessem sinais monásticos que incorporariam ao seu repertório linguístico. O primeiro professor surdo que se tem notícia foi Etienne De Fay, monge surdo, que ministrava aulas para sete alunos surdos no mosteiro onde foi criado, Saint- Jeans de Amiens. Era oriundo de família rica, onde foi criado pelos monges desde os cinco anos de idade. Desempenhava um trabalho de arquiteto, bibliotecário e professor. Os alunos surdos que freqüentavam suas aulas eram somente filhos de famílias abastadas. Sabe-se que ele ensinava a língua de sinais, bem como várias outras matérias (LANE, 1984)

Porém, foi somente a partir do Concílio de Trento que um sistema educacional monástico começou a assumir um papel de educação dessas crianças, sem o objetivo de formação para funções religiosas. Conforme Ramos (1995), levou muito tempo para que a humanidade começasse a considerar o surdo e que este poderia perfeitamente corresponder ao processo educacional. O monge Beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584) é reconhecido como a maior referência na educação dessa população, mas não há certeza de sinais em sua metodologia, inexistem registros que comprovem tal recurso porque os registros do seu método se perderam na Espanha, onde os conflitos civis e religiosos foram particularmente violentos (PLANN, 1997).

Segundo esta autora, que desenvolveu um extenso estudo documental sobre a educação dos surdos, o monge beneditino envolveu-se com a educação de surdos depois que foram enviados ao mosteiro de São Salvador os irmãos Francisco e Pedro Fernández de Velasco y Tovar, filhos de um casamento consanguíneo da nobreza espanhola. O casal teve pelo menos nove filhos, entre os quais quatro eram surdos: esses dois meninos e duas meninas, foram enviados a outros conventos. Entre eles, provavelmente, havia se desenvolvido uma sinalização caseira, que encontrou eco nos sinais beneditinos. O monge Ponce de León foi designado "anjo da guarda" dos meninos e foi aí que se deu o entrelaçamento dos sinais monásticos com os sinais dos surdos.

Ponce de León trabalhou com rótulos – nomes escritos pregados em tudo; o monge indicava as palavras escritas aos seus pupilos, associando a escrita à pronúncia da palavra. O alfabeto manual era utilizado – testemunhas oculares falam de um "alfabeto manual, um modo de soletrar no ar formando letras com os dedos" (PLANN, 1997, p. 30); supõe-se que se tratava do alfabeto publicado pelo franciscano Yebra. Mesmo sendo de ordens distintas, pesquisadores como Daniels (1997) suspeitam que Yebra e o beneditino Pedro Ponce de León tiveram ocasião de encontrar-se, pois ambos se relacionavam com a nobreza da corte espanhola. Ponce de León faleceu antes da publicação da obra de Yebra; no entanto, os alfabetos manuais manuscritos certamente circulavam nos mosteiros da Espanha.

Ele demonstrou que os argumentos médicos que afirmavam que os surdos não poderiam aprender porque tinham lesões cerebrais não eram verdadeiros. Naquela época, não era comum a troca de experiências entre os pedagogos. Porém, eram muito poucos os surdos que podiam se beneficiar do trabalho desses professores. Acredita-se que um grande número de surdos sem qualquer atenção e que, provavelmente, vivessem agrupados, poderiam ter desenvolvido algum tipo de linguagem de sinais através da qual interagissem.

Segundo Rée (2000), o abade Charles Michel De l'Épee é destacado na história da educação do surdo por ter reconhecido a necessidade de usar sinais como ponto de partida para o ensino do surdo. O próprio abade relatou como se envolveu com esse trabalho. Duas irmãs gêmeas surdas estavam sendo educadas pelo Padre Vanin, que veio a falecer. De L'Épee propôs-se a dar continuidade ao ensino, por temer que, sem professor, elas morressem na ignorância de sua religião; decidiu mudar a metodologia utilizada anteriormente, que era o uso de gravuras para ensinar o cristianismo, pois entendeu que a compreensão se restringiria ao significado literal, físico da imagem e que o sentido mais profundo da fé seria impossível de transmitir apenas por figuras visuais. Não tinha nenhum conhecimento sobre educação de surdos e resolveu

ensinar linguagem pelos olhos, em vez de pelos ouvidos, apontando os objetos com uma mão e escrevendo o nome correspondente na pedra (lousa) com a outra. Lembrou-se de um alfabeto bimanual que utilizara na escola para poder comunicar-se com os colegas sem ser descoberto pelo mestre (não sabemos qual alfabeto teria sido, mas defende-se a hipótese de que tenha sido uma versão monástica). Com esse método associacionista, segundo De l'Épée, logo, as meninas estavam lendo e escrevendo os nomes das coisas. No entanto, esse sistema não permitia maiores avanços, porque não contemplava nenhuma gramática, nem sentidos abstratos, essenciais para o ensino religioso, restringindo-se à nomeação de objetos presentes, visíveis, perceptíveis pelos sentidos. O abade chegara a um impasse.

Num momento de *insight*, porém, deu-se conta de que as meninas já deveriam possuir um sistema gramatical, pois elas se comunicavam entre si com muita fluência. De L'Épee concluiu que deveria aprender a gramática com os sinais de suas alunas para, então, lapidá-los, desenvolvendo um método para aproximar os sinais à língua francesa. O número de alunos aumentou e a escola, filantrópica, não fechava as portas a ninguém. Segundo Rée (2000), os surdos congregaram-se em torno do espaço educacional oferecido pelo abade, trazendo suas formas linguísticas consigo, e também, aprendendo com os surdos da instituição que, certamente, já estavam constituindo uma forma híbrida e funcional baseada nas necessidades da prática e influenciada certamente, quando convinha, pelos ensinamentos do sistema metódico de De l'Épée.

Baseado nesta linguagem, ele desenvolveu um método educacional, acrescentando a estes, sinais que tornavam a sua estrutura mais próxima do francês e denominou esse sistema de “sinais metódicos”. A proposta defendia que os educadores deveriam aprender os sinais para se comunicar com os surdos. Assim, em 1760, o seu abrigo antes mantido com meios do próprio abade, tornou-se a primeira escola de surdos, a primeira em seu gênero, com aulas coletivas, onde professores e alunos usavam os chamados sinais metódicos.

De acordo com Lacerda (1998), a partir desse período, podem ser distinguidas duas propostas educacionais vigentes, que hoje chamamos de “oralismo” e de “gestualismo”. Os primeiros exigiam que os surdos se reabilitassem, que superassem a surdez e que falassem como se não tivessem a deficiência da audição. A oralização foi imposta para que fossem aceitos socialmente, o que, nesse processo, deixava a imensa maioria dos surdos fora de toda a possibilidade educativa, de toda a possibilidade de desenvolvimento pessoal e de integração na sociedade, obrigando-os a se organizarem de forma clandestina. Os segundos eram mais tolerantes e foram capazes de ver que os surdos desenvolviam uma linguagem, ainda que diferente da oral, eficaz para a comunicação e lhes abria as portas.

Contemporaneamente a De L´Épee, haviam renomados pedagogos oralistas que o criticavam e que desenvolviam outro modo de trabalhar com os surdos, situando-se, dentre estes, Pereira, em Portugal e Heinicke, na Alemanha.

Quando o abade De l'Épée sistematizou os sinais metódicos, apropriou-se de muitos sinais que os surdos já utilizavam, criou outros tantos e acrescentou movimentos aos elementos lexicais para demarcar funções gramaticais francesas no conjunto de sinais que considerava fundamentais para a comunicação e a aprendizagem das lições. Desse modo, conseguia debater até complexas questões e sempre soube divulgar gratuitamente suas fontes, mencionando aqueles que o ajudaram, publicamente, contrariamente aos oralistas acima mencionados, que escondiam seus métodos. A escola de De L´Épee foi a primeira a obter auxílio público. Ele treinou numerosos professores para os surdos, e estes, na época da morte do abade, em 1789, já haviam criado 21 escolas para surdos na França e na Europa. Durante a revolução, em 1791, ela se transformara na *National Institution for Deaf-Mutes* em Paris, dirigida pelo gramático Sicard. Houve um período de ouro na historia dos surdos em todo o mundo civilizado, a emergência dos surdos da obscuridade, a aquisição de sua cidadania e ocupando posições de importância e destaque como escritores, engenheiros, filósofos, intelectuais surdos. Entre eles estava

Laurent Clerc (pupilo de Massieu que, por sua vez, foi pupilo de Sicard) que exerceu muita influência nos EUA, em 1816, pois os professores americanos jamais estiveram na presença de tamanha inteligência e educação tão notáveis. Clerc fundou, em 1817, junto com Thomas Gallaudet, o *American Asylum for the Deaf*, em Hartford. O êxito imediato do asilo levou à abertura de novas escolas por toda parte onde houvesse alunos surdos. A maioria dos professores surdos passava por Hartford. Formou-se um híbrido entre os sinais importados por Clerc com as línguas de sinais nativas americanas e, assim, nasceu ASL - *American Sign Language*. Lane calcula que, em 1869, havia 550 professores de surdos em todo mundo e que 41% desses professores estão nos Estados Unidos. Em 1864, o Congresso aprovou uma lei autorizando *a Columbia Institution for the Deaf and the Blind*, em Washington, a transformar-se numa faculdade nacional para surdos, a primeira no gênero só para surdos, sendo o primeiro reitor, Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet. O *Gallaudet College* é, atualmente, a *Gallaudet University*, até hoje, a única faculdade de ciências humanas do mundo para alunos surdos. Todo o corpo docente, discente e funcionários usam a Língua de Sinais.

O período até 1870 foi a fase áurea para os surdos, mas a corrente oralista voltou-se contra o uso da língua de sinais pelos surdos e para os surdos, de tal modo que, em 20 anos, se desfez o trabalho de um século.

O que marcou a mudança de rumo foi um movimento político que já existia há dois séculos, uma contra-corrente que se opunha às minorias e às práticas das minorias. Questionava-se de que valia a utilidade da língua de sinais se não conseguiam falar? Isso não restringiria os surdos a se relacionarem somente com outros surdos? Esses debates vieram ganhando força ao longo de todo um século. Seu representante mais ferrenho foi Alexander Graham Bell que, por um lado, herdou uma tradição familiar de ensinar locução e corrigir os impedimentos da fala, tendo mãe e esposa surdas, embora nunca tivesse admitido, mas era, por outro lado, um gênio tecnológico. E foi no II Congresso Internacional de Milão, em 1880, onde os próprios professores surdos foram

excluídos da votação, que o oralismo saiu vencedor e o gestualismo foi, então, banido das escolas. Foi um marco histórico, ao trazer uma completa mudança nos rumos da educação de surdos. Dali por diante, foram forçados a aprender o melhor que pudessem a “artificial” língua falada, tendo a ciência como poder, de comandar a natureza e nunca se dobrar a ela (SACKS, 1998). Os professores eram, então, todos ouvintes e registrou-se uma queda de 25% para proporção de professores surdos e 12%, por volta de 1960.

Aconteceu, então, que os resultados do oralismo não demonstraram muito sucesso. O oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças e dos surdos em geral. De acordo com Hans Furth, (SACKS, 1998) cujo trabalho é todo voltado à cognição de surdos, ele nos diz que, em geral, prevê-se uma média de cinco a oito anos de ensino individual intensivo para fazer um surdo falar, sobrando pouco tempo para transmitir informações, cultura, habilidades complexas entre outros. As pessoas profundamente surdas não mostram em absoluto nenhuma inclinação inata para falar. Fala é uma habilidade que tem que ser ensinada e constitui um trabalho de anos, enquanto a língua de sinais é totalmente acessível. As crianças surdas, filhas de pais surdos que usam a língua de sinais, iniciam a sinalizar por volta dos seis meses de vida e têm uma fluência considerável com a idade de 15 meses. O desenvolvimento linguístico ocorre no mesmo ritmo em todas as crianças, surdas ou ouvintes. Uma criança de quatro meses já consegue sinalizar a palavra leite enquanto uma ouvinte, aos quatro meses, apenas consegue chorar ou olhar ao redor. Essa seria uma das vantagens de um bebê conhecer a língua de sinais.

Conforme Lacerda (1998), os surdos não se expressavam oralmente de forma socialmente satisfatória, sendo o seu desenvolvimento parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes. Já no século XX, com as novas descobertas técnicas, existe a possibilidade de se “protetizar” crianças surdas muito pequenas. Os métodos orais sofrem uma série de críticas pelos limites que apresentam, mesmo com o uso de tais acessórios.

Na década de 1960, começam as pesquisas sobre as línguas de sinais presentes nas comunidades surdas. Apesar da proibição ao seu uso , à margem do sistema, havia um modo próprio de comunicação entre os surdos. O interesse pelo estudo das línguas de sinais de um ponto de vista linguístico ocorreu com William Stokoe, em 1978. Foram os trabalhos deste linguista que comprovaram que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com estrutura interior diferenciada da língua escrita. Stokoe publicou o artigo: "*Sign Language Structure: an outline of the Visual Communication System of the American Deaf*" demonstrando que ASL é uma língua com todas as características das línguas orais.

Nos anos 1970, tomou força um método que combinava língua de sinais em adição à língua oral, leitura labial, treino auditivo e alfabeto manual, designando-o "Abordagem ou Comunicação total". De acordo com Limeira de Sá, citado por Owen Wrigley (1996), a Comunicação Total veio significar a mistura da fala e da língua dos sinais mais convenientes a cada professor, que seria uma fala apoiada em sinais, o que acredita ser inadequada para ser entendida por uma criança surda. Mas também, a Comunicação Total pode significar a prática de utilizar, em conjunto, sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital, possibilitando aos alunos a expressão em suas modalidades preferidas (STEWARTT, 1993). A comunicação total contribui com à volta do contato com sinais, até então, proscritos pelo oralismo.

Recursos utilizados na Comunicação Total[2]

Língua de sinais:

É uma língua gestual-visual, baseada no uso das mãos e do rosto. É completa, com características morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas, autônoma na sua estrutura.

[2] *Fonte: Santa Catarina, Secretaria do Estado da Educação e do Desporto. A inclusão do educando surdo no ensino regular: Informativo. São José, 2001.

Alfabeto Manual:

É a substituição das letras escritas por movimentos feitos com as mãos. Para utilizar o alfabeto manual, é necessária uma boa destreza motora.

Dramatização:

Atividade dramática que busca, através das expressões orofacial e corporal, introduzir o jogo, a improvisação e a apresentação, como recurso de expressão de sentimentos e pensamentos.

Pistas Cinestésicas:

São dicas oferecidas ao surdo, através de pistas táteis e gestuais, realizadas próximo ao rosto para percepção da emissão do fonema.

Treinamento Auditivo:

Atividade que proporciona o reconhecimento e a discriminação de resíduos, sons ambientais em sons de fala.

Ritmo:

Trabalha a duração, a intensidade, o timbre e a altura dos sons da fala.

Leitura Orofacial:

Visualização de toda fisionomia da pessoa que fala, incluindo sua expressão facial e seus gestos espontâneos.

Atualmente, estão sendo divulgados trabalhos educacionais bilíngues, que postulam a língua de sinais como primeira língua e como eixo fundamental. Esta corrente é a favor que cada uma das línguas apresentadas

ao surdo mantenha suas características próprias e que não se “misture” com as outras. Seria como a aprendizagem de uma língua, através da competência em outra língua, igualmente aos ouvintes quando aprendem uma segunda língua, sempre tendo por base sua língua materna. De acordo com Sá (2006), quando se opta por interpretar a língua de sinais como primeira língua a ser considerada no processo educativo dos surdos, tem-se que entender que tal proposição, como decorrência, altera toda a organização escolar, os objetivos pedagógicos, a participação da comunidade surda no processo escolar. A seguir, ela conclui que, seja como for, qualquer abordagem que não considere a língua de sinais como primeira língua, e a língua utilizada por surdos como referencial, é uma mera conveniência para com os profissionais ouvintes que trabalham na área da surdez.

Tais experiências com educação bilíngue ainda são recentes. A aplicação prática do modelo de educação bilíngue não é simples e exige cuidados especiais bem como formação de profissionais habilitados. Vale ressaltar que a diversificação de abordagens abre novas reflexões, na busca de um caminho educacional que favoreça, de fato, o desenvolvimento pleno dos sujeitos surdos.

Concordamos com Stokoe (1987) quando nos diz que a origem das línguas de sinais dos surdos *não* se encontra nos sinais monásticos. Alguns sinais podem ter parentesco, mas o léxico não é suficientemente partilhado e, principalmente, a sintaxe não é equivalente.

A contribuição do movimento monástico foi outra: consolidou uma concepção do silêncio que seguramente mobilizou os pioneiros, como o monge beneditino Pedro Ponce de León e o abade Charles Michel De l'Épee a entender que a comunicação pelos gestos constituía uma forma válida e muito eficaz de significação.

2.1.b) A Língua de Sinais no Brasil

No Brasil, a história da educação dos surdos tem início com a criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Ernest Huet, professor francês surdo, veio ao Brasil a convite de D. Pedro II, para trabalhar na educação dos surdos. De acordo com Pinto (2007), Ernest Huet lecionava no Instituto Nacional de Paris e já havia dirigido o Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, quando teve a intenção de estabelecer no Brasil uma escola voltada para o ensino de surdos. Por determinação do Imperador D. Pedro II, foi organizada uma comissão com figuras importantes do Império para promover a fundação da escola para surdos.

Duas vertentes marcaram o início da educação dos surdos, a médica e a religiosa. A surdez caracterizava-se como uma deficiência que despertava a atenção e interesse de alguns médicos nesta área do conhecimento. Quanto à religião, foi marcada por atitudes caritativas e de auxílio ao próximo e estes se responsabilizavam pelo cuidado e educação dos surdos.

O Instituto dependeu da ação de alguns ilustres homens públicos, pois, sem seu esforço, o Instituto não sobreviveria. Estes homens pertencentes à elite, à “boa sociedade”, exerceram o papel de incentivadores e difusores da instrução pública.

Em 1856, o Professor Huet trouxe seu programa de ensino, cujas disciplinas eram: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Leitura sobre os Lábios e Doutrina Cristã, o que caracterizava o intuito de instrução elementar do surdo. No que se refere à disciplina “Leitura sobre os Lábios”, esta só seria oferecida aos que tivessem aptidão, reconhecendo-se que quem tivesse resíduo auditivo teria muito mais chance de desenvolver a Linguagem Oral, observando-se o intuito do ensino da comunicação. Esta questão sempre foi tomada como objeto de polêmica ao longo da história do Instituto, uma vez que a orientação educacional era diferenciada, ou seja, os que não tinham aptidão para a linguagem oral, segundo o entendimento da época, não frequentavam as aulas de Leitura sobre os Lábios.

Soares (1999) chama atenção para a questão da caridade na educação dos surdos e coloca que “a educação comum esteve sempre associada ao direito da liberdade e da igualdade, enquanto a dos surdos, à caridade que não é obtida através de luta, mas de apelo, pois é necessário ressaltar o infortúnio para adquirir a benevolência.” Para a autora, a educação dos surdos situa-se no âmbito da caridade, da filantropia, na medida em que se os surdos não estavam nem entre os eleitos a receberem a devida instrução nem entre os vagabundos do mundo da desordem, então, só restava a eles receber assistência e cuidados.

Em dezembro de 1857, Huet apresentou a um grupo de pessoas, entre eles o Imperador e o Ministro e Secretario de Estado dos Negócios do Império, Luis Pedreira do Couto Ferraz, os resultados de seus trabalhos, deixando em todos uma boa impressão, os quais abonaram a capacidade do Diretor, a aptidão dos alunos e a eficácia dos métodos de ensino.

Sua importância enquanto fundador do primeiro Instituto dos Surdos-Mudos do Brasil deve ser ressaltada, pois as dificuldades pelas quais passou não foram poucas. Entretanto, entre muitas súplicas ao Governo e às Ordens religiosas caridosas, Huet alcançou muitos de seus objetivos propostos e, fundamentalmente, a instrução das pessoas surdas.

O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos não teria existido se não houvesse a “caridade” de ordens religiosas como o Mosteiro de São Bento e o Convento do Carmo, nem a assistência dada pelo Governo Imperial através da subvenção e pensões anuais. Por outro lado, o Instituto não possuiria caráter educativo se não houvesse o interesse do Professor Huet em vir ao Brasil implementar o projeto de fundação desta escola para surdos (PINTO, 2007).

Hoje, o INES - Instituto Nacional de Educação dos Surdos é centro de referência para pesquisas na área da surdez e é órgão pertencente ao Ministério da Educação. Em 1920, foi fundado o Instituto Santa Terezinha, na cidade de São Paulo.

No seu percurso de quase dois séculos o Instituto respondeu pelas seguintes denominações:[3]

1856/1857 – Collégio Nacional para Surdos-Mudos

1857/1858 – Instituto Imperial para Surdos-Mudos

1858/1865 – Imperial Instituto para Surdos-Mudos

1865/1874 – Imperial Instituto dos Surdos-Mudos

1874/1890 – Instituto dos Surdos-Mudos

1890/1957 – Instituto Nacional de Surdos Mudos

1957/atual – Instituto Nacional de Educação de Surdos*

No ano de 1957 foi realizada a mudança mais significativa de suas denominações que foi a substituição da palavra ***Mudo,*** pela palavra ***Educação.***

Em razão de ser a única instituição de educação de surdos em território brasileiro e mesmo em países vizinhos, por muito tempo, o INES recebeu alunos de todo o Brasil e do exterior, configurando-se numa Instituição de referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos.

[3] fonte: http://www.ines.gov.br/institucional/Paginas/historiadoines.aspx

2.1.c) Aspectos Linguísticos da Língua de Sinais: delineando aspectos gerais

Os aspectos linguísticos das línguas de sinais são bastante complexos como em toda e qualquer língua, portanto, somente apresentaremos os aspectos mais importantes e gerais desta língua.

Atualmente, há três tipos de linguagens verbais de diferentes modalidades: línguas orais, línguas de sinais e línguas escritas. De acordo com Correa (2007), essa classificação se deve porque como a língua sinalizada é uma língua natural, ela está inserida dentro de um sistema em que se encontra, também, a língua oral e a língua escrita, portanto, verbal.

Uma língua sinalizada, como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS ou LSB), é uma língua natural que utiliza o meio espacial onde é propagada e as mãos para produzir os elementos cinelógicos necessários para compor os itens lexicais - não holísticos - que serão articulados entre si para formar sentenças. As expressões faciais e corporais, também, transmitem dados linguísticos, por isso são componentes gramaticais fundamentais para transmitir significado.

Considerar as línguas de sinais como uma simples linguagem gestual ou mímica é desqualificá-las como línguas naturais.

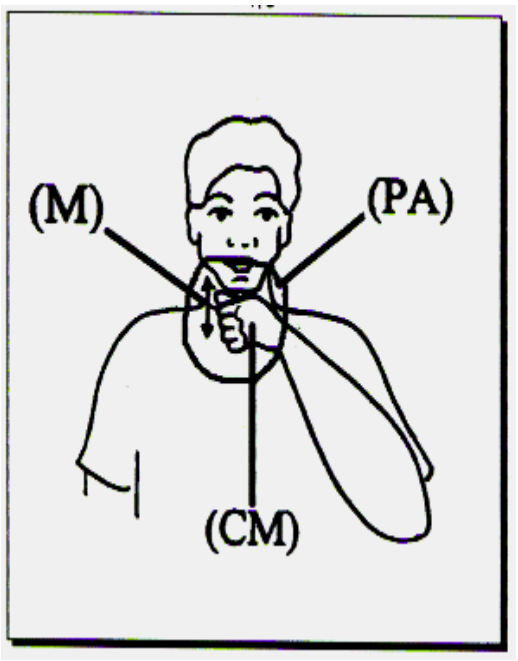
Quanto aos seus aspectos estruturais está organizada a partir de alguns parâmetros que estruturam sua formação nos diferentes níveis linguísticos. Três são seus parâmetros principais ou maiores: a Configuração da(s) mão(s)-(CM), o Movimento (M) e o Ponto de Articulação (PA); e outros três constituem seus parâmetros menores: Região de Contato, Orientação da(s) mão(s) e Disposição da(s) mão(s) (FERREIRA BRITO, 1990, citado por STROBEL, FERNANDES, 1998).

Parâmetros principais

a) configuração da mão (CM)

b) ponto de articulação (PA)

c) movimento (M)



EX: VELHO

- o movimento (direção) os sinais podem ter movimento ou não.
- o ponto de articulação é o lugar onde incide a mão predominante configurada, podendo tocar ou não alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até a cabeça) e horizontal (frente do emissor).
- orientação/direcionalidade: os sinais tem direção.
- configuração das mãos: são as formas das mãos, que podem ser da datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pela mão predominante ou pelas duas mãos do emissor.
- e, principalmente, a expressão facial e corporal.

As línguas de sinais são cercadas de mitos e, a seguir, apresentaremos seis desses falsos atributos que muitos creem ser características de uma língua viso-espacial.

Mito 1 – ***A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos.***

Errado: Porque a língua de sinais possui uma gramática capaz de expressar qualquer pensamento que se queira, seja ele a partir de ideias concretas ou abstratas.

Mito 2: - ***Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas.***

Errado: As línguas de sinais são tão diversificadas quanto as línguas orais. No Brasil, temos o conhecimento da existência de pelo menos duas línguas de sinais, a libras e a língua de sinais Kaapor, falada pela comunidade indígena Kaapor (Amazônia). Portanto, a Libras não é universal. Os sinais variam de região para região e, também, de acordo com faixa etária, contexto social, assim como variam as demais línguas.

Mito 3 – Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais, pois seria derivada do contato dela com línguas orais; o que resultaria um pidgin (sistemas comunicativos que, em geral, surgem entre os povos que não possuem uma língua em comum para interagirem. Geralmente, os pidgins são fortemente influenciados por uma língua dominante, seja no vocabulário e/ou na organização das frases), sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais.

Errado: Crença equivocada de que a língua de sinais seria subordinada a uma língua oral é facilmente desmitificada quando pensamos na Libras e na língua Gestual Portugues. Ambas são línguas usadas em países que possuem a língua portuguesa como língua oficial. Entretanto, são línguas bem diferentes uma da outra, como no caso da língua de sinais americana e a britânica. A Libras possui gramática própria que pode, em alguns casos, ter estruturas semelhantes a estruturas da língua portuguesa, mas esse fato não ocorreria por subordinação, mas por pura coincidência ou por empréstimo.

Mito 4: A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral.

Errado: A Libras é uma língua como as demais. Ela pode expressar qualquer ideia; não se prende apenas a eventos concretos. Nesta língua, estuda-se filosofia, cria-se poesia, fala-se de sentimentos. Enfim, não há limites para esta como para qualquer outra língua de sinais.

Mito 5: As línguas de sinais derivam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes.

Errado: Existem alguns poucos gestos que os ouvintes usam que coincidem com alguns sinais da Libras como telefonar, roubar, dirigir. Em Libras, esses gestos não são puramente gestos; são sinais que obedecem a regras sintáticas e morfológicas da língua de sinais.

Mito 6: As línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial, enquanto o esquerdo é responsável pela linguagem.

Errado: A língua de sinais é processada pelo lado esquerdo do cérebro. Esse processamento ocorre de forma semelhante nas línguas orais e nas línguas de sinais. Quanto ao processamento sensorial, foi observado que, nas pessoas sinalizantes, há uma ativação adicional do hemisfério direito, nas áreas relacionadas com o processamento e espaço visual.

Aos interessados em estudar a Língua de Sinais e para implementar a educação dos surdos foi lançado o *Dicionário Enciclopédico Ilustrado de LIBRAS*, 2001, em um projeto coordenado pelo Professor Doutor (Instituto de Psicologia/USP) Fernando Capovilla e, em março de 2002, o *Dicionário LIBRAS/Português em CD-ROM*, trabalho realizado pelo INES/MEC e coordenado pela Professora Doutora Tanya Mara Felipe/UFPernambuco/FENEIS[4].

[4] fonte: http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf

2.1.d) Língua de Sinais – o que dizem as pesquisas internacionais

Já está bem documentada na literatura a importância da aprendizagem de uma segunda língua na infância e, quando esta segunda língua é introduzida, geralmente, é uma língua falada. Daniels (2003) enfatiza o valor desse aprendizado na educação infantil, o qual já foi bem analisado (FAERCH e KASPER, 1986; ELLIS, 1994; GALLAWAY & RICHARDS, 1994; GARCIA, 2000; BARRAT-PUGH e ROHL, 2001; YADEN et al., 2000, citado por DANIELS, 2003). Snow, Burns e Grigffin (1998) também elencaram as várias vantagens afirmando que "o bilinguismo confere inúmeros benefícios intelectuais, culturais, econômicos e sociais..." (p. 324). Ela define como habilidade bilíngue a habilidade de se usar uma segunda língua para uma comunicação compreensível tanto receptiva (entender o que o outro diz) como expressiva (conseguir se comunicar).

Porém, raramente, uma língua de sinais como a Libras – Língua Brasileira de Sinais, é a segunda opção na infância para crianças ouvintes, exceto para aquelas que são filhas de pai (ou mãe) surdo ou que tenham algum parente surdo próximo na família. Muitas vezes, a língua de sinais tem sido usada com crianças ouvintes, apresentando patologias particulares como Síndrome de Down (ACOSTA, 1981) ou autismo (KONSTANTAREAS, 1984) e, num outro estudo, também com crianças apresentando retardo mental (BONVILLIAN e MILLER, 1995 citado por CAPIRCI; CATTANI; ROSSINI; VOLTERRA, 1998), que demonstraram que a língua de sinais desenvolveu as habilidades comunicativas dessas crianças. Também há estudos usando a língua de sinais com crianças hospitalizadas que sofreram traqueostomia (HALL; WEATHERLY, 1989) ou que apresentam distúrbios de aprendizagem.

A língua de sinais também é usada há décadas por fonoaudiólogos no tratamento de crianças com deficiência no desenvolvimento verbal. Com isso, demonstraram que os sinais podem ser uma intervenção bem sucedida em crianças com necessidades especiais.

> Muitos comportamentos considerados anormais associados ao autismo ou outras disfunções comportamentais tais como agressão, acessos de raiva, auto-mutilação, ansiedades e depressão são geralmente atribuídos à inabilidade de comunicação com o outro(s). A língua de Sinais pode, finalmente, permitir que a pessoa se comunique usando sinais e também pode estimular as habilidades da linguagem verbal. Ao ensinar uma pessoa a língua de sinais, outro benefício possível seria a facilidade de atenção aos gestos sociais dos outros bem como os deles próprios (EDELSON, 2007).

Paralelamente, há um crescente número de estudos internacionais que nos mostram vantagens especiais para crianças sem distúrbio de aprendizagem.

Marilyn Daniels é uma pesquisadora notável nesta área e, há mais de 15 anos, demonstrou os benefícios da aprendizagem da Língua de Sinais em crianças na idade pré-escolar. Um estudo-piloto desta pesquisadora, em 1994, demonstrou que crianças ouvintes, filhas de pais ouvintes, aprendendo a Língua de Sinais Americana (ASL) demonstraram um entendimento muito maior no vocabulário quando comparadas com as outras crianças que não tiveram a Língua de Sinais, o que sugere que o conhecimento da ASL tem efeito positivo na aquisição do Inglês em crianças ouvintes. Daniels (1993, 1994a, 1994b, 1996a, 1996b e 1997a, 2001) conduziu uma série de estudos demonstrando que a Língua Americana de Sinais (ASL) aumentou estatisticamente a um nível significante o vocabulário de crianças americanas. Já Bowen, Mattheiss e Wilson (1993), Crawford (2001), Hafer (1986), Hafer e Wilson (1996) e Sydnor (1994) citado por DANIELS, 2003 usaram a língua de sinais como ferramenta para reforçar a leitura de crianças ouvintes. Outros autores na literatura também encontraram resultados onde a Língua de Sinais ajudou no desenvolvimento da linguagem receptiva e expressiva em crianças ouvintes.

A Dra. Kimberlee Whaley (1999) iniciou um estudo longitudinal, em novembro de1998, para pesquisar o uso da Língua de Sinais Americana com crianças na idade pré-verbal na pré-escola. Este estudo foi conduzido no Estado de Ohio, no Laboratório Infantil da Escola *Sophie Rogers*, onde observou que:

> É muito mais fácil para os nossos professores lidarem com crianças de 12 meses de idade que conseguem sinalizar que querem a sua mamadeira do que ficar chorando e nós tentarmos adivinhar o que elas querem. É um modo gratificante para as crianças expressarem suas necessidades antes que possam falar.

No final dos anos 1970, Joseph Garcia (2005) começou o seu trabalho como intérprete de Libras e pode observar que bebês ouvintes de pais surdos podiam comunicar seus desejos e necessidades bem antes que os filhos ouvintes de pais ouvintes. A sua pesquisa teve início com bebês ouvintes de pais ouvintes, na Universidade do Alaska, em 1987. Na sua tese de mestrado, ele demonstrou que os bebês expostos aos sinais desde os seis e sete meses de idade, já podem iniciar uma comunicação expressiva por volta do oitavo ou nono mês.

Um estudo conduzido na Itália por Bellugi, O´Grady, Lillo-Martin, O´Grady-Hynes, Van Hoek e Corina (1990) comparou crianças surdas que sinalizavam com crianças ouvintes que não sinalizavam e concluiu que as crianças surdas que sinalizavam estavam significantemente à frente das não sinalizadoras (pessoas que usam a língua de sinais) nos testes aplicados de construção espacial, organização espacial e reconhecimento facial. Já Parasnis, Samar, Bettger e Sathe (1996) compararam crianças surdas não sinalizadoras com um grupo de controle, ouvintes, também não sinalizadores em cinco testes que mediam as habilidades espaciais visuais. Observou que eles não tinham diferenças na sua performance, o que os levou a concluir que “a exposição à língua de sinais e não à surdez em si é que determina as diferenças nas habilidades espaciais visuais” (pp.145-152).

Vale a pena descrever aqui um estudo interessante feito por Capirci, Cattani, Rossini e Volterra (1997), na Itália, no qual compararam um grupo de crianças ouvintes que aprendiam o italiano (língua nativa) com um grupo de crianças ouvintes que aprendiam uma língua estrangeira, o inglês (como segunda língua) e com um terceiro grupo ouvinte que tinha a língua de sinais (também como segunda língua). O estudo durou dois anos. O resultado da

avaliação espacial visual foi comparado com o grupo de controle que aprendia o italiano (como língua nativa). Nos testes realizados após o primeiro ano não houve diferenças significantes entre os grupos, mas, ao final do segundo ano, o grupo que aprendia Sinais se superou em relação aos outros dois grupos, demonstrando que a língua de sinais foi um fator significante no desenvolvimento cognitivo, melhorando as habilidades de atenção das crianças, a discriminação visual e a memória espacial.

Vários tipos de programas usando a língua de sinais são vistos ultimamente em pesquisas com populações distintas, inclusive com crianças ouvintes, todos sugerindo que as intervenções na língua de sinais levam ao aumento de vocabulário receptivo e nas habilidades de leitura (DANIELS, 1994; FELZER, 1998; HELLER, MANNING, PAVUR e WAGNER, 1998; BRUCE, SNODGRASS e SALZMAN, 1999 citado por FORHAN). Os sinais são bastante usados nos EUA com crianças matriculadas na pré-escola ou maternal onde, nesta fase, a alfabetização e/ou habilidade de vocabulário ainda estão sendo recém-desenvolvidas e alguns programas sugerem que as crianças se beneficiam com o uso dos sinais (GARCIA, 1999). Alguns pesquisadores propõem teorias do “porque” a língua de sinais melhora o vocabulário em crianças ouvintes. Daniels (1994) baseou seu trabalho na premissa de Piaget, que diz que os gestos e as mímicas são línguas sociais naturais da infância.

Ela acrescenta que, para as crianças, sinalizar é uma experiência mais natural do que a aquisição da própria língua nativa. Apesar do fato de que a maioria das crianças não inicia naturalmente a mostrar gestos simples como “oi” ou “tchau” até os oito meses de idade, observou que as crianças que estão expostas regularmente às línguas de sinais desde os seis meses de idade já são capazes de começar uma comunicação expressiva aos oito meses de idade. “Simplesmente porque é mais fácil para elas se comunicarem com as mãos do que utilizar os mecanismos necessários para a comunicação verbal” (GARCIA, 1999) uma vez que os articuladores da língua e da boca demoram mais a amadurecer do que as áreas motoras do corpo (SNODDON, 2000), diferencial

este que se mantém no início do desenvolvimento e continua pela infância. Além do que, o córtex visual amadurece antes do que o auditivo, outra razão do porquê os sinais terem um grande impacto no desenvolvimento cognitivo da criança (DANIELS, 1996).

Além disso, a autora teoriza que as crianças se beneficiam das fontes múltiplas para adquirir uma nova informação. Por exemplo, os sinais representam uma linguagem tanto visual como sinestésica* **(**sinestesia, figura de palavra que consiste em agrupar e reunir sensações originárias de diferentes órgãos do sentido: visão, tato, olfato, paladar e audição PIRES, Orlando. Manual de Teoria e Técnica Literária. Rio de Janeiro, Presença, 1981, p. 103**.)** e que a combinação de sinais pode criar um "*imprint*" na memória do aprendiz. A língua de sinais é armazenada num banco de memória diferente do que a língua falada, criando-se, assim, duas fontes independentes para ativar o banco de memória. Na verdade, todas as línguas são processadas no lado esquerdo do cérebro, mas é no lado direito que a informação visual do sinal é recebida, ou seja, os sinais são armazenados no lado direito do cérebro e processados pelo lado esquerdo, construindo as sinapses (DANIELS, 1996). Haskings (2002) corrobora que a língua de sinais pode ajudar nos processos da comunicação porque utiliza estímulos tanto visuais como sinestésicos, os quais, combinados com os estímulos auditivos da língua falada oferecem às crianças oportunidades de receber informações através de múltiplos níveis e de várias modalidades. Igualmente, em julho de 1853, Isaac Lewis Peet escreveu um artigo pelo *American Annals of the Deaf and Dumb*: "quanto mais variada a forma pela qual a língua é apresentada à mente através dos vários sentidos, melhor e mais permanente será o conhecimento adquirido". Assim, de acordo com Edmunds e Krupinski (2005), quanto mais caminhos forem criados, melhor a memória para retê-los, a sinalização combinada com a língua falada fornece duas repetições de uma palavra, porém, em diferentes modalidades, o que faz com que as crianças ouvintes em contato com os sinais tenham o cérebro mais desenvolvido do que as que não tenham nenhum contato com a linguagem de Sinais.

Existem outras teorias que sugerem que a língua de sinais, por ter uma natureza icônica, pode levar a conexões significativas entre as palavras e o seu significado. Por exemplo, a soletração pela mão "*fingerspelling*" (datilologia) pode facilitar o reconhecimento das palavras que são compostas de letras, e que as letras estão associadas a sons nas palavras. Assim, em crianças que ainda não possuem uma habilidade motora fina necessária para manipular o lápis com facilidade, a soletração, com as mãos, pode ser um meio para desenvolver o entendimento dos sons das letras (FELZER, 1998; DANIELS, 1996).

Muitas famílias ouvintes ensinam hoje seus bebês ouvintes a sinalizar através de livros como *Baby Signs* (ACREDOLO, GOODWING e ABRAMS, 2000), *Sign with your Baby* (GARCIA, 1999) ou mesmo através de outros programas em DVD disponíveis para venda. O *site* do Amazom.com chegou a vender, em 2006, 561 livros, que, hoje, já foram traduzidos para o alemão; estes programas têm como objetivo abrir um canal de comunicação pais-filhos quando esta criança ainda não pode falar e para reduzir a frustração da criança de não poder expressar desejos, necessidades ou pensamentos. Cada vez mais crianças em todo mundo são expostas às línguas de sinais. Porém, no Brasil, vemos, ainda, escassez desses estudos sobre a Língua de Sinais com crianças ouvintes. Ao ensinar a língua de sinais às nossas crianças, não pretendemos trazer mais uma carga na vida delas, mas sim, oferecer a elas as vantagens e os benefícios comprovados em pesquisas, de promover a Libras, de aprender sobre a cultura surda e, sobretudo, a possibilidade de poder se comunicar com o colega surdo ou com perda auditiva.

2.2 Educação em Saúde

O objeto deste estudo, aprendizagem de Libras por crianças ouvintes, de 6 a 7 anos de idade, insere-se na linha de pesquisa Educação em Saúde do Programa de Mestrado “Ensino em Ciências da Saúde” na medida que estamos aumentando a probabilidade dessas crianças poderem olhar para um surdo como uma pessoa diferente, mas não como deficiente; além dessa percepção, o estudo visa oferecer um instrumento de comunicação para a competência de interação com indivíduos surdos.

É nesse âmbito que apresentamos os conceitos e entendimento de “Educação em Saúde”

O *Expert Committee on Planning and Evaluation of Health Education Services* (Comitê de Especialistas em Planejamento e Avaliação dos Serviços de Educação em Saúde), da Organização Mundial de Saúde – OMS, pontua que "o foco da educação em saúde está voltado para a população e para a ação”. No plano de trabalho deles, seus objetivos são encorajar as pessoa*s a:* a) *adotar e manter padrões de vida sadios;* b) *usar de forma judiciosa e cuidadosa os serviços de saúde colocados à sua disposição, e* c) *tomar sua próprias decisões, tanto individual como coletivamente, visando melhorar suas condições de saúde e as condições do meio ambiente.*

O *Scientific Group on Research in Health Education* (Grupo Científico sobre Pesquisa em Educação em Saúde), também da OMS, expandiu esta declaração ao afirmar que:

> Os objetivos da educação em saúde são de desenvolver nas pessoas o senso de responsabilidade pela sua própria saúde e pela saúde da comunidade a qual pertençam e a capacidade de participar da vida comunitária de uma maneira construtiva.

Nesse sentido, vale dizer que a educação em saúde deve promover, por um lado, o senso de identidade individual, a dignidade e a responsabilidade e, por outro, a solidariedade e a responsabilidade comunitária.

Em artigo recente, Schall & Struchiner (2012) afirmaram que o conceito de educação em saúde se sobrepõe ao conceito de promoção da saúde, pela Organização Mundial da Saúde, incluindo os fatores sociais que afetam a saúde e de como o bem-estar e estados de saúde são construídos socialmente. Aqui, também pode-se incluir a aprendizagem sobre as doenças e como evitá-las.

Assim, o conceito de educação em saúde envolve toda uma população na sua vida cotidiana e não sob o risco de adoecer. De acordo com os autores:

> É considerado como um estado positivo, dinâmico de busca de bem-estar, que integra os aspectos físico e mental (ausência da doença), ambiental (ajustamento ao ambiente), pessoal/emocional (auto-realização pessoal e afetiva) e sócio-ecológico (comprometimento com a igualdade social e com a preservação da natureza). A inclusão de políticas públicas, ambientes apropriados e reorientação dos serviços de saúde para além dos tratamentos clínicos e curativos, assim como propostas pedagógicas libertadoras, comprometidas com o desenvolvimento da solidariedade e da cidadania, visando melhor qualidade de vida e na promoção do homem.
>
> A nosso entender, é necessário pensar Educação e a Saúde não mais como uma educação sanitarizada (educação sanitária) ou localizada no interior da saúde (educação em saúde) ou ainda educação para a saúde (como se a saúde pudesse seu um estado que se atingisse após educado!) É preciso recuperar a dimensão da educação e da Saúde/doença e estabelecer as articulações entre esses dois campos e os movimentos (organizados) sociais. E mais – como práticas sociais articuladas com as necessidades e possibilidades das classes populares na formulação de políticas sociais e das formas de organização social que lhes interessam (Joaquim A.C. Melo, 1987).

Para além desses processos há, hoje, uma tendência pela busca para a formação de pessoas comprometidas com a luta contra as desigualdades sociais e em busca de encontros humanos mais solidários.

A educação em saúde significa dizer que o trabalho do profissional deverá ser dirigido para atuar sobre o conhecimento que as pessoas já têm de modo que possam desenvolver juízo crítico e capazes de intervir sobre suas vidas e sobre o ambiente com o qual interagem**.** Esta metodologia opõe-se à passividade usual das práticas educativas tradicionais. O usuário é reconhecido como sujeito portador de um saber sobre o processo saúde-doença-cuidado, capaz de estabelecer uma interlocução dialógica com o serviço de saúde e de desenvolver uma análise crítica sobre a realidade e o aperfeiçoamento das estratégias de luta e enfrentamento (VASCONCELOS, 2001).

Portanto,

> A ação educativa não visa somente a transformação do saber, mas também a transformação dos sujeitos envolvidos o qual só poderá ocorrer numa relação dialógica entre ambos. O povo tem o seu saber popular, aquele adquirido no dia a dia e os profissionais o saber técnico. A educação, como processo social, exigirá o confronto e a superação desses dois saberes (PINTO, 1982).

Cabe ao profissional aproximar as conquistas técnicas e científicas do homem comum e a ação governamental do cidadão. Pessoas devem ter acesso fácil, oportuno e compreensível a dados e informações de qualidade sobre sua saúde (desde o prontuário médico ou ficha clínica) e sobre as condições de vida de sua comunidade, cidade, estado e país, lembrando que cabe a cada cidadão o dever de se informar.

Uma vez que o modelo biomédico está insuficiente para dar conta das ações em saúde, precisamos de novas abordagens, alternativas metodológicas, de um diálogo interdisciplinar e de um outro modelo comprometido com a autonomia dos sujeitos para que haja condições de mudança de vida e, para tal, as práticas educativas problematizadoras e contextualizadas podem ser de grande participação para a qualidade de vida da sociedade como um todo (BATISTA, 2009).

Batista e Batista (2004) apontam para a necessidade de formação docente nessa interface saúde educação e das necessidades sociais que emergem da realidade onde esses profissionais irão atuar.

Batista (2004) chama atenção sobre a diversidade do processo de aprendizagem, seja no campo das motivações ou opções político-educativas.

> O ensino preso ao conteúdo programático acaba por levar a uma aprendizagem compartimentalizada, apenas justapondo as disciplinas, sem conseguir relacioná-las. Daí a importância de usar metodologias diversificadas, ater-se aos conhecimentos relevantes, contextualizar a aprendizagem e valorizar o grupo como espaço privilegiado para o processo de aprendizagem.

Espaços que prestigiem a reflexão, a discussão, a crítica como o trabalho em grupo, o psicodrama que, conforme Ruiz Moreno (2004), podem ser usados na educação em saúde, constituindo espaços formativos nos quais se desenvolve uma teia de reflexões, análises, estudos e investigações. A discussão em pequenos grupos (DPG) poderá substituir uma aula expositiva para um conjunto de 10 alunos: o professor funciona como um tutor, orientando a discussão, recuperando conhecimentos prévios dos alunos, estimulando a troca de ideias.

Para Batista (2009), entende-se assim que as transformações sociais comportam um diálogo com as propostas pedagógicas, sendo necessário que o professor assuma um lugar de mediador no processo de formação do profissional de Saúde, estruturando cenários de aprendizagem que sejam significativos e problematizadores da prática profissional.

Sobre este aspecto, Feuerwerker (citado por BATISTA, 2009) afirma:

> Há necessidade de redefinir referenciais e relações com diferentes segmentos da sociedade no sentido da universidade construir um novo lugar social, mais relevante e comprometido com a superação das desigualdades. No campo da Saúde, é indispensável que a produção de conhecimento, formação profissional e prestação de serviços sejam tomadas como indissociáveis de uma nova prática.

2.3 Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva teve início em 1975, nos Estados Unidos. Em todo o país existem programas e projetos dedicados somente à Educação Inclusiva. Em linhas gerais, esses programas dão suporte às escolas inclusivas já implantadas, há uma busca de uma escola de qualidade para todos, há acompanhamento através de estudos e pesquisas sobre os sujeitos que passaram por este processo de inclusão, etc. Fora dos Estados Unidos existe o Centro de Estudos da Educação Inclusiva CSIE (*Centre* for Studies on Inclusion Education) da comunidade britânica, de onde saem os principais documentos da área da educação especial: O CSIE - *International Perspectives on Inclusion*; UNESCO *Salamanca Statement* (1994); *o UN Convention on the Rights of the Child* (1989); *o UN Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities* (1993) entre outros.

Esta proposta de Educação Inclusiva ganhou força, sobretudo a partir da segunda metade da década de 90 com a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) que, entre outros pontos, propõe que "as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares**,** que a elas devem se adequar", pois, tais escolas "constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos" (pg. 8-9).

A Declaração de Salamanca é considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Faz parte da tendência mundial que vem consolidando a educação inclusiva. Sua origem é normalmente atribuída aos movimentos em favor dos direitos humanos contra instituições segregacioanistas, movimentos iniciados a partir das décadas dos anos 1960 e 1970 do século XX.

Porém, antes da Educação Inclusiva, vivíamos sob o a política educacional da Educação Especial. De acordo com Glat e Fernandes (2005), a Educação Especial se constituiu originalmente como campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico. Embora hoje bastante criticado, é preciso resgatar que, como lembra Fernandes (1999), os médicos foram os primeiros a despertarem para a necessidade de escolarização dessa clientela que se encontrava "misturada" nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente no caso da deficiência mental. Sob esse enfoque, a deficiência era entendida como uma doença crônica e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico.

De acordo com Mantoan (1997), integração e inclusão, embora com significados semelhantes, são usadas para expressar inserções diferentes e, por detrás, há posições distintas também para atingir seus objetivos, a saber:

- a integração escolar é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível da sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em sala regular, uma classe especial ou mesmo instituições especializadas. No que está em vigor, nada se questiona.
- a inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, ou seja, incluir o aluno ou grupo de alunos antes excluídos. Sua meta é não deixar ninguém de fora do sistema escolar, onde a escola terá que se adaptar às particularidades de todos os alunos.

A inclusão está alinhada com uma educação para todos e requer um desafio de todas as partes, de todos os atores exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e como efetivar os processos de ensino-aprendizagem. É uma abordagem humanística, democrática que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (MANTOAN, 1997).

Na educação especial, a aprendizagem escolar não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas. O trabalho educacional era relegado a um interminável processo de "prontidão para a alfabetização", sem maiores perspectivas, já que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal.

De acordo com Glat e Fernandes (2005), os anos 1970 representaram a institucionalização da Educação Especial em nosso país, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos portadores de deficiências. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71 no artigo 9º recomendava que alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação. E, em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que introduziu a Educação Especial no planejamento de políticas públicas, ao mesmo tempo em que iniciou a implantação de subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino, através da criação de escolas e classes especiais, e projetos de formação de recursos humanos especializados, inclusive no exterior (FERREIRA e GLAT, 2003).

"O deficiente pode aprender", tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do "modelo médico", predominante até então, para o "modelo educacional". A ênfase não era mais a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento (GLAT, 1985; 1995; KADLEC e GLAT, 1984). Mas tudo isto não foi garantia de acesso do aluno ao sistema escolar; classes especiais implantadas nas décadas de 70 e 80 serviram mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino, do que uma possibilidade para ingresso na rede pública de alunos com deficiências, cuja maioria ainda continuava em instituições privadas (BUENO, 1993; FERNANDES, 1999 citado por GLAT; FERNANDES, 2005).

No inicio da década de 80, aparece a filosofia da Integração e Normalização. A premissa básica desse conceito é que pessoas com deficiências têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais (GLAT, 1989; 1995; PEREIRA, 1990).

Isto desencadeou a busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos, mesmo os portadores de deficiências severas, *preferencialmente no sistema rede regular de ensino* (como recomendado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988), ou seja o deficiente deveria estar integrado à sociedade em geral. Vê-se então uma transformação radical nas políticas públicas, nos objetivos e na qualidade dos serviços de atendimento a esta clientela.

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial* (MEC-SEESP, 1998) implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva, a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade.

> Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades especificas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (MEC-SEESP, 1998).

Para ir mais além, faz-se necessário que as diferenças sejam o mote de uma educação pedagógica, devemos produzir diferenças, não tolerá-las ou apenas aceitá-las, mas pensar sobre o direito à diferença (ABRAMOWICZ, 2011). Há uma incessante forma de vida que é produzida pelos diferentes que é

preciso estar atento para aproveitar. As Universidades deveriam rever em seus currículos sobre os saberes profissionais da saúde que não se reduz uma pessoa à sua deficiência, circunscritos aos pressupostos da medicalização da sociedade e, portanto, urge que os nossos profissionais sejam introduzidos no mundo da diversidade para além do físico e do orgânico.

Refletir a partir de Paulo Freire neste momento nos leva a pensar que discriminação e preconceitos são imorais, conforme nos diz:

> O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (...) É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito à ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (...) o que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o que, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (*Pedagogia da Autonomia*, 1996).

2.4 O surdo e a inclusão

O surdo, na sua inclusão, precisa ter abordagens com alternativas pedagógicas apropriadas a ele, uma vez que este tende a uma diferença cultural. Concordando com Stumpf (s/d) como ele se fará sujeito, em um ambiente inclusivo de maioria ouvinte, usuária de uma língua oral?

Antigamente, ainda de acordo com a autora , viviam na dependência do ouvinte, em todos os níveis a sua vida era decidida pelos outros e a comunicação por sinais somente na presença de outro surdo. Muito tem mudado

a favor deles, principalmente com o reconhecimento das línguas de sinais e com a tecnologia que ajuda muito a interação desses sujeitos (celulares, telefone, campainhas luminosas, *webcam*, *e-mail*, etc). Os instrumentos que contêm a língua de sinais e outros artefatos também surdos são os espaços da pedagogia surda. Estes espaços podem estar na escola, na casa, nas associações, no encontro da rua e na internet. Cada vez mais, os DVDs com histórias infantis em língua de sinais são apresentados para crianças surdas.

Alguns trabalhos são desenvolvidos com surdos em outros países:

Noruega: os surdos vão para uma escola inclusiva, nela se educam com o suporte de professores surdos e intérpretes. Quando terminam, vão para uma Associação de Surdos onde devem estudar por um ano os conteúdos da cultura surda. Esses cursos são subvencionados pelo governo. Logo que aperfeiçoam as línguas de sinais são formalmente introduzidos em sua comunidade. Lá, o Estado reconhece a diferença e a necessidade dos surdos pertencerem e participarem de sua cultura.

França: existem as classes de surdos e de ouvintes, nelas se trabalha o currículo da escola comum e também a pedagogia surda. Os professores do maternal e fundamental são surdos, bem como a coordenadora. Em sala de aula, os artefatos necessários para uma abordagem visual do ensino estão presentes.

Há 20 anos, adotaram o bilinguismo e, agora, introduzem a escrita dos sinais.

Há também outra forma que usa o método oralista que está mais voltada para o ensino técnico.

Brasil: há uma tendência atual para que se faça a inclusão colocando o aluno surdo junto com os ouvintes e, assim, dessa forma, priorizando as interações na classe, mas não vivendo a diferença.

As línguas de sinais são utilizadas pelas comunidades surdas e surge a proposta de educação bilíngue que toma a língua de sinais como própria dos

surdos, sendo esta, portanto, a que deve ser adquirida primeiramente. É a partir desta língua que o sujeito surdo deverá entrar em contato com a língua majoritária de seu grupo social, que será, para ele, sua segunda língua (LACERDA, 2006). A proposta de educação bilíngue, ou bilinguismo, tem como objetivo educacional tornar presentes duas línguas no contexto escolar, no qual estão inseridos alunos surdos. Discutir a educação de surdos implica discutir, também, o tema inclusão escolar e, assim, a importância de oferecer suporte e assistência às crianças e aos professores para que o atendimento seja o melhor possível.

A defesa deste modelo educacional se contrapõe ao modelo anterior e a almejada integração social e acadêmica não ocorre efetivamente. O problema central, segundo os estudos, é o acesso à comunicação, já que são necessárias intervenções diversas (boa amplificação sonora, tradução simultânea, apoio de intérprete, entre outros) que nem sempre tornam acessíveis os conteúdos tratados em classe.

De acordo com Stumpf (s/d), a presença de um intérprete em sala de aula com a maioria ouvinte dominando resulta que ainda não temos casos bem-sucedidos através dessa estratégia. Teremos que abrir mão do próprio interesse e atender o apelo que vem do outro, ou seja, os surdos precisam de uma classe onde a língua de sinais seja a primeira língua e o português a segunda língua. A maneira de se avaliar o surdo também há que ser diferenciada. A autora enfatiza que não há um critério de avaliação diferenciado para os alunos surdos na escola regular e o resultado das avaliações, como aferição da aprendizagem, nos mostram, em geral, um mau desempenho. É o que acontece porque os alunos surdos continuam sendo avaliados como se fossem ouvintes e o português não é o idioma de domínio deles. Nesse impasse, fracassa o surdo devido a uma situação de ensino-aprendizagem que, de acordo com a autora, é mascarada por uma teoria e é fruto de uma prática incoerente responsável pelo mau desempenho. O artigo também aponta para a falta de professores surdos, do pouco domínio pelos professores ouvintes da Libras e o desconhecimento da comunidade escolar das implicações e especificidades da surdez e da cultura

surda. Um aluno surdo inserido numa classe de ouvintes, sem os devidos suportes, irá tentar se comportar como um deles, considerando-se como deficiente (STUMPF, 2003). As diretrizes para a educação dos surdos apontadas pelo MEC não chegaram na maioria das escolas que recebem surdos. A fragilidade das propostas de inclusão, neste sentido, residem no fato de que, frequentemente, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do sistema educacional põem em questão a própria idéia de *inclusão* como política que, simplesmente, propõe a inserção dos alunos nos contextos escolares presentes (LAPLANE, 2004 citado por LACERDA, 2006).

O que os surdos querem é que se leve em consideração as particularidades da sua aprendizagem e das características cognitivas e linguísticas. Dessa forma, o bilinguismo busca captar os direitos da pessoa surda, pois propiciar a ela a "aquisição da língua de sinais como primeira língua é a forma de oferecer-lhe um meio natural de aquisição linguística, visto que se apresenta como língua de modalidade espaço-visual, não dependendo, portanto, da audição para ser adquirida" (FERNANDES, 2003, pp.30-31).

Somado a isso, Quadros (1997a, p. 28) cita a declaração dos direitos humanos linguísticos, segundo a qual:

> [...] todos os seres humanos têm o direito de identificarem-se com uma língua materna e de serem aceitos e respeitados por isso; todos têm o direito de aprender a língua materna(s) completamente, nas suas formas oral (quando fisiologicamente possível) e escrita; todos têm o direito de usar sua língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola); todos os utentes de uma língua materna não-oficial em um país têm o direito de serem bilíngues, isto é, o direito de terem acesso a sua língua materna e à língua oficial do país.

Outra alternativa para o letramento dos surdos seria a adoção da escrita da língua de sinais, pois representa uma alternativa que pode auxiliar no

letramento dos surdos, embora ainda hoje não encontre respaldo na visão de todos os especialistas da área. De acordo com Stumpf (2003), a partir de agosto de 1996, teve início um trabalho de pesquisa da escrita da língua de sinais na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, ligado à faculdade de Informática dessa universidade. Vários *softwares* foram desenvolvidos para auxiliá-los na grafia dos sinais.

Capovilla e Raphael (2001) comentam que uma possibilidade de auxiliar a escrita dos surdos consiste em fazer com que os sinais lexicais de sua língua materna sejam convertidos em texto. Para isso, é necessário substituir o código alfabético, que mapeia a fala, por outro código, que mapeie os sinais, o código quirêmico ou dos sinais como, por exemplo, no que se refere ao uso de novas tecnologias, o sistema *SignWriting*.[5]

Dessa forma, podemos inferir que a escola tem que estar atenta às especificidades de seus alunos, cabendo a ela criar um ambiente apropriado para que a criança surda possa se desenvolver, tendo a língua de sinais como língua mãe L1 e o português como segunda língua L2. Faz-se necessário mais pesquisas na área de Letras para que os professores de Língua Portuguesa saibam como os surdos aprendem a escrita da língua oral, conheçam a sua cultura, a fim de proporcionarem a seus alunos um ensino significativo, formando cidadãos participativos, responsáveis e críticos, independentemente das particularidades de cada pessoa.

[5] É um sistema que pode ser utilizado para representar a língua de sinais de um modo gráfico esquemático; funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações. O *SignWriting* permite, por meio de símbolos visuais, representar as configurações das mãos, seus movimentos, as expressões faciais e os deslocamentos corporais, e pode, segundo seus pesquisadores, auxiliar a criança no estabelecimento de relações entre a "fala" e a escrita (STUMPF, 2001).

"Você é deixado de fora nas conversas à mesa do jantar. Isso é chamado de isolamento mental. Enquanto todo mundo conversa e ri, você está tão longe quanto um árabe solitário no deserto que se estende por todo o horizonte [...] Você anseia por conexão. Sufoca por dentro, mas não consegue falar a ninguém sobre esse sentimento horrível. Não sabe como fazê-lo. Tem a impressão de que ninguém compreende ou se importa[...] Não lhe é concedida nem ao menos a ilusão da participação. [...]

Espera-se que você passe quinze anos na camisa de força do treinamento para a fala e leitura labial [...] seus pais nunca se dão o incômodo de reservar uma hora por dia para aprender uma língua de sinais, ou parte dela. Uma hora em 24 que pode mudar toda a sua vida"

(JACOBS, 1974, pp. 173-174).[6]

[6] Shanny Mow, numa breve autobiografia com trechos selecionados por Leo Jacobs, descreve essa típica alienação de uma criança surda em seu próprio lar (citado por SACKS, 1998)

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Avaliar uma proposta educacional do ensino de Libras para crianças ouvintes, idade de 6 a 7 anos, filhas de pais ouvintes, como segunda língua, na perspectiva dos alunos, pais e profissionais envolvidos neste processo.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar o *quanto* e *como* as crianças brasileiras ouvintes, filhas de pais ouvintes, do 1° ano do Ensino Fundamental, conseguem aprender da Língua Brasileira de Sinais, durante o ano letivo.
- Sensibilizar as crianças quanto algumas deficiências.
- Observar e descrever como elas se comunicam e se relacionam com o professor surdo.
- Observar como pais e profissionais da educação avaliaram a proposta educativa.

"No início da minha enfermidade, e enquanto vivi separado de outras pessoas surdas [...] não tive conhecimento da língua de sinais. Eu usava apenas sinais esparsos, isolados não relacionados. Desconhecia a arte de combiná-los para formar imagens distintas com as quais podemos representar várias ideias, transmiti-las a nossos iguais e conversar em discurso lógico".

Desloges[7]

7 Pierre Desloges (1779) publicou o primeiro livro escrito por um surdo. Desloges muito cedo ficou surdo e praticamente sem fala e nos dá uma assustadora descrição do mundo dos sem-língua (LANE, 1984b, p.32, citado por SACKS, 1998).

4 METODOLOGIA

"Se você quer saber quanto uma pessoa pesa, use uma escala (...). Se você quer entender o que o peso significa para ela (...) você precisa questioná-la, descobrir suas experiências e ouvir suas histórias"
(PATTON, 2002).

Esta é uma pesquisa com abordagem qualiquantitativa. O campo de investigação escolhido foi a sala de aula, por ser entendida como lugar de interação, construção cognitiva e por permitir ao observador um contato direto e natural com o ambiente (DESSEN & MURTA, 1997). Ministrou-se a Língua Brasileira de Sinais (Libras [8]) como segunda língua para crianças ouvintes (6-7 anos de idade) cujo objetivo principal foi analisar como ocorre processo de ensino-aprendizagem com esta população.

Optou-se pela observação participante, adotando-se a definição de Becker (1994), entendendo que o pesquisador coleta dados, participando do grupo ou organização, observando as pessoas e seu comportamento em situações de vida cotidiana, ou seja, o pesquisador como participante observador, tendo uma relação com o grupo que se limita ao trabalho de campo, participando das atividades do grupo em estudo e das atividades cotidianas em sala de aula. É pela observação que muitos dados sobre o desenvolvimento infantil são explorados e desvendados. O conhecimento das peculiaridades do desenvolvimento das crianças fornece subsídios e recursos para que os profissionais da educação e da saúde possam atuar na estimulação do desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 1991; BOMTEMPO, 1997 e BICHARA, 2001).

De acordo com Minayo (2004), este tipo de observação define-se como um processo onde 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. Já Schawrtz e Schawrtz (1955) nos dizem que este "não é só um instrumento para coleta de dados, mas um instrumento de modificação do meio pesquisado ou seja de mudança social".

4.1 Contexto da Pesquisa

A pesquisa ocorreu na Escola Paulistinha de Educação (EPE) Infantil da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), está vinculada ao Departamento de Assuntos Comunitários (DAC), da Pró-Reitoria de Extensão, que tem como responsável, a Profa. Dra. Conceição Vieira da Silva Ohara.

No início, as atividades do DAC visavam a melhoria do nível de escolarização de servidores da Escola e dos funcionários do Hospital São Paulo. Posteriormente, suas atividades foram sendo expandidas por meio da organização espacial e funcional das seguintes unidades:

- Escola Paulistinha de Educação Infantil (1989) que, no ano de 1996, foi transformada em Escola Paulistinha de Educação - EPE devido à oferta do Ensino Fundamental até a 4ª série;
- Escola de Artes, Ofícios e Computação -EAOC (1996);
- Centro de Recreação e Ensino Profª Catharina M.W.Brandi – CRE (1997) que foi reorganizado no início de janeiro de 2004, denominado, atualmente, de Centro Infanto-Juvenil de Educação, Cultura e Lazer - CIJECL;
- Centro de Educação Informal - CEI (1998); e a Universidade Aberta à Terceira Idade - UATI (1999) ligada a este Departamento e à Pró-Reitoria de Extensão que, no início do segundo semestre de 2003, foi vinculada, exclusivamente, a esta Pró-Reitoria. Responsabiliza-se, ainda, pelo CORAL UNIFESP e Oficina Vocal; atividades físicas e corporais; exposições e concursos anuais, eventos científicos e nas seguintes ações de responsabilidade social: O Projeto Pirado e o Cursinho pré-vestibular (CUJA).

A EPE atende filhos de servidores da Unifesp e de funcionários do Hospital São Paulo, a partir dos quatro meses de idade, oferecendo Educação Infantil e Ensino Fundamental em regime de meio período e período integral, igualmente às crianças da comunidade a partir dos seis anos.

Esta tem como missão contribuir para a formação de alunos, orientando-os para a vida como aluno-cidadão, na construção de conhecimentos, atitudes e valores, tendo como objetivo desenvolver a solidariedade, o espírito crítico, ético e participativo.

Realizou-se reunião prévia com a Coordenadora Geral, (WRB), e duas pedagogas da Instituição, com o intuito de apresentar o projeto. Uma carta de consentimento da Instituição foi assinada pela Coordenadora, autorizando uma classe para a realização da pesquisa. (ANEXO II)

A EPE é um edifício de três andares, projetado especificamente para oferecer um ambiente agradável às crianças. As salas são amplas, claras, boa iluminação, com terraço. São todas equipadas com material didático-pedagógico necessário. As mesas e as cadeiras da sala de aula são novas e soltas, de modo a que se ajustem à dinâmica de cada professor. Todas as salas possuem uma assistente de classe. O refeitório é amplo, com mobiliário adequado para as crianças e com profissionais preocupados com a alimentação adequada dos alunos. *Playground*, quadras e uma horta fazem parte deste cenário também.

4.2 Sujeitos da Pesquisa

Foram sujeitos da pesquisa:

- os alunos com idades de 6 a 7 anos. A classe, com cerca de 20 alunos, foi escolhida pela Coordenadora da EPE, para atender o horário da professora de Libras, das 14h às 15h. Os alunos eram da 1ª série do Ensino Fundamental. Nenhum deles teve contato,

anteriormente, com a Língua de Sinais Brasileira, exceto um aluno que interage com o pai-surdo, embora não seja usuário da língua de sinais. Eles têm aulas regulares pela manhã e na parte da tarde alguns desses alunos permanecem na escola, pois os pais trabalham na Unifesp.

- O número de alunos que participaram deste projeto é flutuante, porque qualquer atividade é feita com os alunos presentes em sala de aula. Nas avaliações (escrita e oral) foram realizadas em diferentes momentos, não contemplando os vinte alunos devido às ausências.
- Na intervenção tivemos duas professoras surdas envolvidas SO, MLG e pela pesquisadora ouvinte.

A professora SO cursava o curso de graduação à distância de Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ministrado para estudantes surdos de oito polos espalhados pelo Brasil.

Ela é deficiente auditiva e sua surdez pós-lingual ocorreu aos 11 anos de idade, devido à meningite. Ela é oralizada, pertencente à comunidade surda e certificada pelo Prolibras. Conforme Capovilla, só é considerado surdo quando a surdez ocorre ao nascer ou pré-lingual, antes dos dois anos de idade, antes do desenvolvimento da fala.

O Prolibras é um exame de certificação do Ministério da Educação realizado, anualmente, até 2016. É o Exame Nacional para Certificação de Proficiência em Libras e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras. A responsabilidade do exame é do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Os certificados obtidos por meio desse exame são aceitos por instituições superiores ou de educação básica, como títulos que comprovem a competência no uso e no ensino de libras ou na tradução e interpretação da língua.

A professora SO atuou como docente na Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), ministra aulas de Libras na Faculdade Getúlio Vargas (FGV), é mestranda na mesma Instituição e dá as aulas de Libras nos cursos de capacitação da Unifesp, entre outros. O seu envolvimento neste pesquisa foi voluntário e bastante significativo pelo seu engajamento no Projeto de Libras para Crianças Ouvintes.

A professora MLG também é deficiente auditiva, com perda da audição aos dois anos e três meses, devido ao sarampo, porém, com a descoberta da sua surdez somente aos 11 anos, com diagnóstico de surdez profunda de um ouvido e parcial do outro. Começou a aprender Libras com, aproximadamente, 27 anos. Faz leitura labial desde a infância e usa a prótese em um dos ouvidos quando não há intérprete de sinais. Na época do projeto, era também aluna de graduação do Letras Libras da UFSC e professora da Unifesp do módulo escrita de sinais. Hoje, tem graduação e faz especialização em Docência Superior, na Faculdade Grande Fortaleza –POSEAD e é aluna do Mestrado na Unifesp.

4.3 Considerações Éticas

Este projeto teve a aprovação do Comitê de Ética da Unifesp, em 27 de novembro de 2009, sob o número 1790/09 (ANEXO I).

Como se trata de pesquisa envolvendo crianças, marcou-se uma reunião com os pais dos alunos para explanação do projeto e para obtenção do consentimento destes para que seus filhos participassem do projeto de Libras. O termo de Consentimento Declarado Informado foi assinado por todos os pais presentes e encaminhado aos que não estavam na reunião, retornando devidamente assinados para a pesquisadora.

A carta de consentimento obtido da Instituição para a realização da pesquisa foi assinada de modo a proteger todos os envolvidos, inclusive a pesquisadora, uma vez que vídeos estão sujeitos a penalidades legais quando usados de forma ilícita.

4.4 Processo de coleta de dados

O processo de coleta de dados implicou em vários instrumentos, a saber: diário de campo, vídeo, entrevistas com os alunos e pais, avaliação oral e escrita dos alunos e avaliação dos profissionais da área (ANEXOS IV, V, VI, VII).

4.4.1 Diário de campo

Houve registro contínuo de todas as atividades que estão descritas em outro capítulo.

As observações deste projeto de Libras ocorreram de abril a dezembro de 2010.

As aulas tiveram início no dia 7 de abril de 2010 e encerraram-se em 6 de dezembro do mesmo ano, com periodicidade semanal, com duração de 50/60 minutos/aula.

4.4.2 Filmagem/Vídeo

Apesar da importância que os meios de comunicação exercem no nosso dia-a-dia, foi somente em 1962 que a imagem começou aparecer como trabalho importante na pesquisa qualitativa, com o trabalho do historiador social Áries, que empregou pinturas e gravuras para demonstrar as concepções sobre as crianças e a infância na Europa pré-industrial (BAUER, GASKELL, 2000). O uso do vídeo porém, vem aumentando desde a década de 1980 nas pesquisas antropológicas e sociológicas (LEITE, 1998, p. 38).

A opção pela filmagem nesta pesquisa deu-se por considerar a câmera um instrumento bastante útil na observação em sala de aula com crianças. O vídeo (filmagem) capta comportamentos, o ambiente, linguagens não verbais, etc., embora apresente como uma desvantagem à reatividade, por ser um instrumento intrusivo, fazendo com que os sujeitos demorem a se acostumar. Alguns autores ainda afirmam que esta retira a naturalidade do ambiente. “É preciso lembrar também que as pessoas tendem a modificar seu comportamento diante das câmeras ou quando são observadas [...] prejudicando o desvelamento do fenômeno” (PINHEIRO, KAKEHASHI, ANGELO, 2005).

Ao realizar a observação necessária, procurando indícios de reatividade por parte dos sujeitos, estes não foram detectados.

Como guia e orientação, foi utilizado um manual bastante abrangente sobre filmagens em pesquisas qualitativas, que foi produto de tese de doutorado do pesquisador norte-americano, Don Ratcliff (1996), trabalhando com crianças no Ensino Fundamental no Estado da Nova Geórgia. O autor para a edição do manual se baseou em anos de experiência com áudio e vídeo e também coletou informações de outros autores para encorajar e ajudar novos pesquisadores em seus projetos de pesquisa qualitativa com o uso do vídeo. Portanto, para este projeto utilizou-se o manual de Ratcliff, disponível na Internet, para leitura e conhecimento de vídeo em pesquisa qualitativa, bem como do livro Pesquisa Qualitativa, com Texto, Imagem e Som – um manual prático (Ed. Vozes, 2002) e artigos da Internet que tiveram o vídeo como instrumento de coleta de dados.

Ratcliff (1996) enfatiza que filme e/ou vídeo é um excelente instrumento de observação em sala de aula, por preservar a integridade natural do ambiente.

A câmera não é um instrumento relativamente barato no Brasil (os preços podem variar de 700 a 5 mil reais) mas tem como vantagem um manuseio bem simples de modo que qualquer pessoa é capaz de manejá-la.

A filmagem/vídeo, na pesquisa qualitativa, pode ser considerada como subseção de dois campos: da antropologia visual e da sociologia visual, uma vez que ambas descrevem os vários tipos de mídia visual, como a

fotografia, filmes antropológicos e até tópicos como análise de filmes comerciais e anúncios de propaganda (BALL & SMITH, 1992; HOCKINGS, 1975 citado por RATCLIFF, 1996).

Existe uma tendência em pesquisas recentes, utilizando o vídeo, sobre qual perspectiva será usada pelo pesquisador na filmagem (COLLIER & COLLIER, 1986, p.157 citado por RATCLIFF, 1996). A saber: a *participante/êmica* ou *não participante/ética:*

- A perspectiva êmica é aquela vista por alguém de dentro da situação: como um membro de um grupo ou de um determinado contexto observa o seu ambiente.
- A perspectiva ética é aquela de alguém de fora da situação; como um *alienígena* de outro planeta observa a situação.

Embora normalmente contraditórios, os dois princípios podem ser complementares e juntos fazem uma boa pesquisa qualitativa.

Esta pesquisa adotou o modo de observação *participante* ou *êmico*, em que o pesquisador utiliza o seu ponto de vista, escolhendo o melhor ângulo com a câmera. A princípio, optou-se pela perspectiva ética, mas, para poder captar toda a sala de aula, seria necessário duas câmeras fixas. Para tal fim, foi feita, então, uma pesquisa de mercado, antes de iniciar o projeto, para o aluguel de duas câmeras fixas, de modo que cobrissem toda a extensão da sala de aula, mas ficou inviável pelo alto custo do aluguel. Optou-se, então, em colocar a câmera fixa num tripé, mas o resultado tampouco foi satisfatório, pois não captava todas as atividades da sala de aula, o que está de acordo com Collier and Collier (citado por RATCLIFF, 2004) ao preferirem uma perspectiva êmica, pois este tipo de abordagem produz segmentos contínuos, inúteis e com ângulos de não tão boa qualidade. Realmente, foi o que levou a pesquisadora a uma mudança de postura mais participante, embora reconhecendo que se perdia o contexto total da sala de aula. “As câmeras precisam de movimento, de ajustes ao contexto através de

zoom, ligando e desligando quando necessário, o que é chamado de *participating cinema*" (McDOUGALL, 1975 citado por RATCLIFF, 2004).

Ratcliff (2004), Erikson, Bauer, Gaskell (2002), Beresin (1993), Jackson (1987) citado por Ratcliff, 2004 mencionam algumas das vantagens do vídeo:

- As imagens produzem uma visão holística de eventos e situações. O vídeo provê memórias reais de experiências passadas.
- Podemos repetir a cena inúmeras vezes, reduzindo a possibilidade de conclusões prematuras. Ao rever, o pesquisador descobre novos caminhos.
- Detalhes podem ser facilmente classificados em categorias. É mais fácil de se analisar.
- A possibilidade de repetição da imagem permite maior acurácia na interpretação.
- Permite uma prática mais reflexiva.
- A câmera registra detalhes não observados pela visão humana. Ao assistir ao filme pela primeira vez, a pessoa percebe os aspectos mais impressionantes. Se não for visto outras vezes, muita coisa se perde. Consegue-se, então, analisar o que não foi percebido pela primeira vez.
- Aspectos básicos de interação humana podem ser gravados e estudados a fundo, como por exemplo, espaço do corpo, continuidade, mudança de tempo, gestos, posturas.
- Das cenas podem ser feitas fotos e pode–se editar o filme.
- Mais de uma pessoa pode fazer o registro, embora tenha que haver entre os pesquisadores uma concordância.
- Outras pessoas podem fazer uso do material coletado.
- Excelente para ser usado em sala de aula: filmes etnográficos e documentários.

Porém, outros autores como LeCompte e Preissle (1993), Mehan (1979), Erickson (1992), Jackson (1987) citado por Ratcliff (2004) assinalam algumas limitações.

- Dificuldade para se acumular muitos dados. Fazer sempre cópia e registrar cada vídeo com data, local e hora.
- É preciso saber bem o que se quer.
- As câmeras podem ser hostis, se forem vistas como ameaças.
- A reatividade acontece e, às vezes, leva tempo para as pessoas se acostumarem.
- Um observador com câmera é mais intrusivo do que um observador sozinho.

Detalhes a serem considerados:

- É necessário certo preparo. Ver o local e analisar (iluminação, fluxo das pessoas, angulação da câmera, etc.).
- Pedir autorização e explicar aos participantes sobre o uso da imagem.
- Ter sempre em mente que as escolhas são feitas orientadas por um pressuposto teórico.
- Fazemos escolhas de certos ângulos e excluímos outros. Vale o que nos é importante. Depende da nossa construção da realidade (orientação política, classe social, religião, etnia, etc.).
- Vídeos devem ser armazenados e guardados de maneira que se proteja a confidencialidade destes.

4.5 O procedimento da intervenção

O planejamento das aulas de Libras ocorreu durante o ano letivo de 2010 e consistiu de 27 aulas, com cerca de uma hora de duração cada. Foram dadas 25 aulas porque houve dois feriados, sendo um o do Dia das Crianças e outro o do Jogo do Brasil na Copa. Nas aulas em que ocorreram as atividades de sensibilização, o período de aula foi menor, com duração de aproximadamente 30 minutos.

O conteúdo das aulas se pautou na prática da professora surda em comum acordo com a pesquisadora, procurando alinhar-se ao conteúdo pedagógico da E.P.E. Os temas abordados foram:

- Nomes e seus sinais respectivos
- ABC soletrando
- Verbos (*gostar* e *ter* no modo afirmativo e negativo)
- Números
- Cores
- Animais
- Família
- Refeições
- Material escolar e partes da casa.
- Adjetivos (alto, baixo,grande, bonito, feio, ruim, etc.)
- Filmes Infantis em Libras, dramatização em classe
- Atividades de Sensibilização para outras deficiências e música em Libras.

4.5.1 Relato das aulas: notas descritivas e impressionistas

A seguir, iremos descrever as aulas de Libras, com relato de todas as intervenções pedagógicas feitas em sala de aula e com as observações impressionistas da pesquisadora.

Primeira aula: dia 07/04/2010

Para esta primeira aula, foi feita, inicialmente, a apresentação da professora e da pesquisadora e as orientações sobre o curso em geral. Os alunos se apresentaram e a pesquisadora trouxe informações sobre a Língua de Sinais, sobre o que é ser uma pessoa surda e também sobre as diferenças de raça, cor, religião.

A aula teve início com a leitura do *Elmer*, o elefante xadrez cuja história infantil conta que ele era diferente por ter uma pele xadrez. Logo após trabalhamos a história, comentando em classe sobre o texto, focamos as atitudes do *Elmer.*

É interessante trazer este tema da diversidade, pois a E.P.E não é uma escola inclusiva e não há alunos com deficiência estudando nesta instituição, portanto, os alunos de lá não convivem com colegas deficientes na escola.[8]

Trouxemos fotos de crianças diferentes para que os alunos observassem as diferenças. Da mesma forma, mostramos livros de histórias infantis em *Braille* para que tomassem conhecimento de como crianças cegas leem. As fotos das crianças com deficiência circularam pela classe para que as analisassem e refletissem um pouco sobre as diferenças.

Eles nunca haviam visto um livro em *Braille* e pedimos, então, que fechassem os olhos para que sentissem melhor os pontinhos e como se procede a leitura nesse sistema.

[8] Não há professores e nem estrutura para atender alunos com deficiência.

Quando lhes foi mostrada a foto de uma criança em cadeira de rodas, eles sequer imaginaram que poderia ser uma deficiência, acharam que ela estava com o pé quebrado.

A professora SO apresentou-se e contou oralmente a sua história de vida.

Houve certa curiosidade por parte dos alunos para saber se ela era surda mesmo. Os alunos testaram sua audição. Chamavam-na várias vezes pelo nome e como ela não ouvia e não respondia, se convenceram da sua surdez.

Ela explicou que há surdos que falam como ela e surdos que não falam nada e que ela consegue saber o que eles falam lendo-lhes os lábios. Explicou que nasceu ouvinte e que, aos 13 anos, devido a uma meningite, ficara surda.

Ela utilizou a história do *Elmer* já introduzindo alguns sinais.

Mostrou o sinal de *menino* e *menina* e pediu para que cada um mostrasse o respectivo sinal. Ela não falou, só se comunicou em Libras e eles a entenderam.

Iniciou a aula com o alfabeto em Libras.

Foi pedido que fizessem um desenho sobre o que viram ou aprenderam sobre as diferenças.

Uma criança se dirigiu a mim, com mímica, porque achou que não podia falar na aula. Interessante.

A professora de Libras achou difícil lidar com tantas crianças ao mesmo tempo, pois elas se dispersam facilmente. A assistente da sala sugeriu dividirmos a sala em dois momentos. O primeiro com metade da classe e 30 minutos depois com a outra metade.

Os dez minutos finais serão sempre reservados para momentos de sensibilização. O objetivo da sensibilização é fazer com que as crianças percebam as diferenças, que reconheçam que existem crianças diferentes, não só referente à surdez, mas em relação às outras deficiências.

As atividades de sensibilização sempre são muito aguardadas pelos alunos. Trata-se de uma atividade que cria muita expectativa e, portanto, traz uma agitação maior, assim sendo, resolvemos fazê-la sempre ao final da aula.

Segunda aula: dia 14/04/2010

Conforme sugestão feita pela assistente de sala, dividimos a classe em duas turmas.

Notamos que, ao entrar na sala, algumas meninas estavam praticando os sinais da aula passada, por exemplo, o sinal de menino e menina.

A professora iniciou a aula revendo o alfabeto (as letras estavam plastificadas, mostrando o sinal e a letra respectiva). Ela as espalhou pelo chão e pediu, aleatoriamente, que um dos alunos sinalizasse o seu nome com o apoio do alfabeto manual que estava no piso da sala. Não entenderam. Vale aqui ressaltar que a professora sinalizou qual era o seu objetivo, não se expressando oralmente.

Neste primeiro momento, foi difícil o entendimento deles com este novo meio comunicação.

Para melhor visualização o alfabeto foi colocado no quadro negro.

Os alunos começaram a se interessar pelo alfabeto e logo procuraram as letras dos seus nomes.

Os alunos, em geral, encontraram uma dificuldade inicial sobre posição e configuração da mão, sendo que, alguns, intercalavam as mãos para sinalizar.

Várias vezes a professora teve que falar (não sinalizar) para que entendessem o que ela queria que eles fizessem.

As meninas estavam todas interessadas e dedicadas à atividade.

A professora iniciou junto com a classe todo o alfabeto manual. Ela fazia e eles repetiam sinalizando. Deste modo, a classe ficou mais motivada. Em algumas letras como o “F” e o “T” (que são mais difíceis) encontraram dificuldade, mas nós os ajudamos até conseguirem.

Fizeram várias vezes o alfabeto em grupo, e percebemos que eles se ajudavam quando encontravam dificuldade.

Todos puderam fazer seus nomes e eram sempre ajudados pelos colegas que tinham mais facilidade.

Uma folha com os sinais do alfabeto lhes foi dada para que treinassem em sala de aula.

Os alunos se ajudam nos sinais. Os meninos aprenderam o sinal de “banheiro” e “água” e, então, faziam sempre estes sinais como pretexto para sair da sala.

A divisão da classe nos preocupou, pois, desse modo, teríamos atraso no conteúdo programado. Tampouco restou tempo para qualquer sensibilização. Para a aula seguinte, estava programada a atividade de sensibilização sobre o “estar cego”.

Terceira aula: dia 28/04/2010

A professora ficou doente e, portanto, a pesquisadora optou por não dividir a classe e, assim, a classe que não teve a aula anterior pode também usufruir do ensino do alfabeto em Libras.

Foi trazido o alfabeto manual para que a classe trabalhasse com ele. A classe contava com 25 crianças e a assistente de classe filmou a aula. O alfabeto foi colocado na lousa com a ajuda dos alunos. E, juntos, fizeram todo o alfabeto. Houve interesse e participação dos alunos. Depois, o alfabeto foi feito mais rápido e somente alguns não acompanharam.

A classe foi dividida em duplas de modo que um sinalizasse seu nome para o outro colega. Após cinco minutos de treino, as duplas mostraram aos seus pares os nomes.

Alguns já estavam fazendo seu nome direitinho. A aula transcorreu com todos os alunos atentos às atividades.

A pesquisadora observou que, logicamente, a aula transcorre mais facilmente quando há uma professora ouvinte (neste caso, a pesquisadora). Ficou animada pelo fato deles aprenderem tão rápido o alfabeto sinalizado. Na aula anterior, eles estavam ainda com as mãozinhas duras e agora tinha a sensação de que dominavam o alfabeto.

Sensibilização: novamente a classe foi dividida em duplas e cada aluno de uma dupla usava um máscara preta. Esta atividade é feita na *Fundação Dorina Novill*, nas aulas de *Braille*, mas com alunos adultos. O desafio era tentar andar pela sala de aula sem enxergar, o que foi bem aceito por todos. Estavam motivados para cumprir a tarefa. Depois, trocavam a venda com o par.

Após a experiência, conversamos sobre como foi o fato de não poder enxergar. A grande maioria achou difícil não enxergar, mas gostaram de participar e reconheceram a dificuldade de ser cego.

Quarta aula: dia 05/05/2010

A pesquisadora iniciou a aula fazendo uma rodada do alfabeto junto com eles, até que a professora chegasse.

Importante voltar sempre para o alfabeto porque sempre que não souberem ou esquecerem um sinal, eles terão o apoio do alfabeto manual.

O tema da aula: os animais.

A classe foi dividida em duplas. Cada dupla ganhava a foto de um animal.

Assim, a professora ia ensinando o sinal de cada animal, para cada grupo. Como estratégia para checar a aprendizagem sobre os animais, ela fazia um sinal que não correspondia ao animal que estava na foto e eles tinham que dizer se o sinal estava certo ou errado.

Eles entenderam bem o que ela queria. Ela começou a usar alguns verbos “ter”, “gostar”, no modo afirmativo e negativo. Foi mais difícil, mas alguns compreenderam o objetivo. Exemplo: - Eu tenho um gato, e você tem?

A pesquisadora observou também que alguns alunos a chamavam oralmente pelo nome quando tinham dúvidas, mas ela os fez lembrar de que a professora não ouve. Começaram a entender que não adianta gritar e isso é bom. Começam a fazer sinais para chamar a sua atenção!

Aqui, é importante notar a vantagem de ter na sala de aula uma professora surda ao invés de ouvinte, pois, assim, eles compreendem que têm que usar outro canal de comunicação com ela (por exemplo: um aluno fazia mímica porque ele achava que só assim ela o entenderia).

Quinta aula: dia 12/05/2010

Contrariamente ao inicialmente proposto, a aula teve início com a sensibilização.

A atividade proposta era a tarefa de pintura com a boca. O objetivo desta tarefa é fazer com que as crianças entendessem que há crianças que não têm os membros superiores ou que muitos não conseguem movê-los por um motivo ou outro e que, ao pintar com a boca, estas crianças conseguem fazer uso da pintura apesar de não poderem usar as mãos. A atividade consistiu em pegar o pincel com a boca e pintar um coração num papel sulfite. Eles vibraram com a tarefa e sentiram a dificuldade de pintar sem o uso das mãos.

Finalizando a sensibilização de impedimento de utilizar as mãos, abordou-se o tema das cores. Colocou-se um palhaço grande na lousa e a professora ia mostrando as cores com seus respectivos sinais. Mostrava qual local do palhaço ia ser pintado e o sinal referente à cor que ela queria que fosse pintado. Cada um tinha uma cópia do palhaço em mãos.

A maioria deles conseguiu deduzir a cor certa.

Sexta aula: dia 19/05/2010

A aula teve início entregando o alfabeto para cada aluno, para que servisse de apoio para a atividade seguinte. Dentro de uma sacola, foram colocadas palavras com, no máximo, duas sílabas e cabia ao aluno retirar uma delas da sacola. O aluno sinalizava a palavra na frente da classe e os colegas tinham que adivinhar qual era a palavra.

Observou-se que alguns alunos ainda não estão alfabetizados, mas já reconhecem as letras. Nesta atividade, alguns já sabem o alfabeto e não precisam da folha de apoio, outros ainda precisam olhar e precisam até de ajuda na configuração da mão.

A professora SO introduziu a cor rosa e, similarmente à aula passada, eles foram pintando o palhaço. Ela pegou um estojo *rosa* e perguntou se era *preto? azul? vermelho*? E, só então, ela mostra como é a cor rosa em sinais.

A pesquisadora observou que uma aluna tinha uma pergunta, mas não sabia como chamá-la. Foi solicitado que ela levantasse a mão ou fosse até lá para falar com ela. Isso foi bom para sentirem que eles precisam mesmo fazer troca de código com a professora que não o oral.

Para a aula seguinte, a ideia será associar as cores às frutas.

A professora informou à pesquisadora que conseguiu emprego na Prefeitura e, muito provavelmente, haveria a necessidade de troca de professor. Ela indicou uma amiga surda, oralizada e que estuda no curso de Letras Libras na Universidade de São Paulo - USP.

Sétima aula: dia 26/05/2010

Por ser o último dia de aula da professora, improvisamos e ensaiamos uma pequena festinha de despedida. Elaboramos um pequeno texto em Libras, que ficou assim:

- *Eu gosto de você. Nós temos presente para você. Obrigada.*

Dois alunos foram escolhidos aleatoriamente para entregar o presentinho.

Sensibilização: usaram as máscaras para cobrir os olhos e duas sacolas cheias de materiais diversos e de diferentes texturas (por exemplo, um lápis, uma borracha, um clipe, uma corda, um cd, fita adesiva, apontador, etc.) para que estes pudessem ser identificados pelo tato. Foram divididos em pequenos grupos de quatro. Assim, eles alternavam os tapa-olhos. Num primeiro momento, um aluno cobria os olhos e tentava identificar o que tinha em mãos e, assim sucessivamente. O intuito era sentir novamente a dificuldade de não enxergar e tentar identificar o que tinham em mãos. Gostaram. Depois, foram entregues a eles alguns livros de histórias infantis em *Braille* (editados pela Fundação *Dorina Novill*) para analisarem como era a escrita dos cegos. Fechavam os olhos e passavam a mão por cima dos pontinhos de *Braille*.

A pesquisadora iniciou com as cores, de modo que lembrassem do que foi dado na aula anterior. Introduzimos as cores *chocolate, roxo* e *cinz*a. As cores eles já haviam dominado e introduzimos as frutas associadas às cores. Faltando 15 minutos para o término, a professora chegou e eles fizeram o teatrinho da festa de despedida.

Sensibilizada, agradeceu a todos e disse que sentiria saudades dessa classe tão especial.

Ela terminou a aula sobre as frutas e começou mostrando o sinal de "*igual*" e o sinal de "*diferente*".

Oitava aula: dia 31/05/2010

O nome da nova professora é MLG.

A pesquisadora a atualizou sobre o conteúdo dado e informou que eles ainda não tinham um sinal. O sinal é como um nome de batismo dado por uma pessoa surda. Esse sinal, geralmente, se baseia numa característica forte da pessoa.

Procedeu-se com a apresentação da professora.

A pesquisadora mostrou o seu sinal dado por um surdo e depois a professora iniciou a aula se apresentando e mostrando o seu sinal. Um a um, ela deu um sinal de batismo. Explicou o que é um sinal (nome) na cultura surda e que este só pode ser dado por um surdo. Eles ficaram interessados e gostaram da ideia de ter seu sinal. Uma delas não gostou do sinal dado e a professora trocou.

Foram revistos novamente os sinais correspondentes às cores e o alfabeto com os nomes deles. Aprenderam facilmente as cores e, faltando 20 minutos para o final da aula, iniciei a atividade de sensibilização.

A professora MLG ficou porque queria ver como funcionava esta atividade.

Nesta tarefa, as mãos das crianças ficavam fechadas e envoltas em uma meia amarrada ao punho atadas com fita crepe. Cada um de uma dupla tentava vestir uma blusa e abotoar com as mãos fechadas com a luva. A pesquisadora lhes explicou que há crianças com paralisia cerebral ou algum problema motor que não conseguem abrir as mãozinhas ou os pés e que esta atividade serviria para que eles sentissem e percebessem as dificuldades dessas crianças nas tarefas diárias. Ela explicou-lhes sobre o papel do fisioterapeuta que ajuda o paciente a fortalecer os músculos, alongar e melhorar os movimentos da crianças com problemas motores e, também, de alguns instrumentos especiais como talheres, tesouras apropriadas, lápis especiais (MEC, 2007) e que confeccionam roupas que, em vez de botões, usam velcro para ajudar essas crianças nas atividades diárias, dentro e fora da escola.

A PROFESSORA FICOU ENCANTADA! – *Que trabalho lindo, todas as escolas deviam fazer isso.*

Pediu para a pesquisadora que nunca parasse com esse trabalho.

Nona aula: dia 07/06/2010

Foram repassados os sinais de cada um dados na aula anterior. Trouxemos duas estórias para ler: os *7 Ratinhos Cegos* e *O Meu Amigo Down da Rua*. Escolheram o último. Como nunca tinham ouvido falar de down, a pesquisadora falou e mostrou livros sobre a síndrome, suas características e que uma criança com down, faz tudo igual às outras, exceto que eles têm dificuldade na aprendizagem intelectual.

Na aula, as frutas foram revistas.

Ela iniciou com os verbos *gostar* no modo afirmativo e negativo, os adjetivos *bom* e *ruim*, *certo* e *errado*.

Animais feios e animais bonitos.

Viram alguns animais novos e outros que a professora SO já havia dado.

Ao final da aula, lemos a história dos sete ratinhos cegos. Este livro é baseado em uma fábula indiana, em que sete ratos cegos resolvem descobrir "uma coisa" (um elefante) que estava numa lagoa perto deles, apenas para descobrir que "conhecer as partes pode fazer um belo conto, mas a sabedoria vem de conhecer o todo". Como eram cegos, os ratinhos usavam o sentido do tato para descobrir uma "coisa" que estava no lago. Exploraram a "coisa" durante sete dias (Autor: Ed Young, livro edição americana.)

É interessante trazer este livro porque com ele pode-se trabalhar os cinco sentidos, as cores e os números.

A professora pensou em associarmos a história com os sinais de Libras.

Décima aula: dia 14/06/2010

Nesta aula, os alunos viram os animais, as cores, e ela iniciou com os números. Aprenderam facilmente!

Para ilustrar a aula com números, levamos imagens, como por exemplo: 1 rato, 2 porcos, 3 formigas, etc.

A pesquisadora leu a história dos sete ratinhos cegos enquanto a professora MLG fazia os sinais. Depois, pedimos que alguns fizessem lá na frente os ratinhos. Tivemos alguns voluntários que, olhando para a professora, fizeram os sinais da história.

A pesquisadora ficou de trazer os casaquinhos com as cores dos ratinhos. Todos se motivaram para dramatizar a história novamente.

Décima primeira aula: dia 21/06/2010

Fizemos uma revisão dos números. A professora começou perguntando a idade para cada um. Trouxe os números em placas de borracha, todos coloridos e voltamos com a história dos sete ratinhos.

Desta vez, vestimos as crianças com casaquinhos com as cores dos ratos. Isto os animou a dramatizar. A pesquisadora lia a história, a professora fazia as Libras e eles tentavam imitar. Os sete ratinhos ficavam enfileirados. À medida que a professora contava a história, o aluno ia à frente da sala e se apresentava, por exemplo: *eu sou o terceiro rato, cor vermelha, etc.* O nosso intuito era de que eles tivessem contato com as Libras através da representação da história. Esta atividade de dramatização os estimula a desinibir e desenvolver expressão facial e corporal.

Tivemos que fazer duas turmas, pois todos quiseram participar.

Depois desta atividade, entramos com alimentos e colocamos os verbos *gostar* (modo afirmativo e negativo) e *trocar*. Ex: a professora perguntava: - *quem gosta de camarão*? *quem não gosta de manteiga*?

Levamos fotos dos alimentos e distribuímos a foto de um alimento para cada criança,

Então, de posse da foto de cada alimento, a professora mostrava o sinal de cada um e a seguir, ela perguntava: - *Quem tem a batata frita*? O aluno mostrava a foto da batata frita.- *Quem tem o peixe*? Assim foi até que todos os alimentos foram abordados. Daí, ela dizia em Libras: -*eu tenho o camarão e quero trocar pelo feijão.* O aluno que tinha o feijão dizia que queria trocar o feijão pelo chocolate, etc. E, assim, foram trocando os alimentos sucessivamente entre eles e, brincando, aprendiam.

A professora introduziu, também, o sinal de *bom* ou *ruim* com relação a cada alimento. Pergunta se esta fruta é *igual* ou *diferente* de outra.

Na aula seguinte, estudaremos a família, pois faz parte da vida deles. As férias se iniciam em julho. A volta às aulas, em 2 de agosto.

Décima segunda aula: dia 28/06/2010

Devido ao jogo do Brasil (Copa do Mundo), a aula foi cancelada.

"Eu pensava por meio de figuras e sinais antes de entrar na escola. As figuras não tinham detalhes exatos, mas eram gerais. Elas eram momentâneas e passageiras aos olhos de minha mente. Os sinais [nativos] não eram amplos, mas um tanto convencionais [pictóricos], no estilo mexicano [...] nem um pouco parecidos com os símbolos da língua dos surdos-mudos".

D´Estrella[9]

[9] Theophilus d´Estrella, talentoso artista e fotógrafo surdo, enviou a William James uma carta autobiográfica,(1893). Nasceu surdo e só foi aprender a língua de sinais aos 9 anos, embora tivesse inventado uma fluente "língua de sinais nativa" desde muito pequeno (citado por SACKS, 1998).

SEGUNDO SEMESTRE

Décima terceira aula: dia 02/08/2010

A professora retomou o alfabeto, perguntando quem tinha nome começando com a letra A, B, C...etc. Também retomou os números, perguntando idade, qual dia estavam do mês, etc. Acrescentou outros animais como a *girafa, elefante, macaco, vaca*. Fez perguntas como: - *O golfinho é amigo ou não? O leão é amigo ou não?* Depois, entrou com as frutas: - *Você gosta de morango? - Gosta de banana?*

A pesquisadora explicou para a classe que, como parte do projeto, faria uma entrevista com eles para obter o depoimento sobre o que estão achando do curso de Libras para que ela pudesse avaliar do que eles mais gostam ou não. Esta atividade fazia parte do planejamento como avaliação.

As entrevistas foram feitas nos 15 minutos antes do término das aulas.

Décima quarta aula: dia 09/08/2010

Iniciamos a aula com a Sensibilização visual de vendar os olhos. Esta atividade é também dada pela Instituição *Dorina Nowill*, no curso de *Braille*, com o intuito de identificar a dificuldade de localização, de perda de noção de espaço e uso do tato. As crianças formaram duas filas (frente a frente), olhos vendados, davam cinco passos à frente e tiravam os sapatos. Ainda de olhos vendados, davam cinco passos para trás, de modo que os tênis ficassem no meio da sala. Embaralhamos os tênis e eles tinham que procurar seus próprios sapatos e calçar. Além de se divertirem, sentiram a dificuldade de não enxergar e usar o tato para encontrar seu próprio par de tênis.

Hoje, o tema foi a família. Dividimos a classe em duas famílias. A família SILVA e a família LIMA. Entregamos papeizinhos coloridos com fotos de vovô, vovó, pai, mãe, tio/tia, filho/filha/primo e prima, em que cada aluno representaria o papel que lhe foi entregue. No total, foram ensinados 10 sinais que serão reforçados nas aulas seguintes.

Foi solicitado, no diário das crianças, para que trouxessem as fotos, na próxima segunda-feira, para retomar os sinais da família.

Décima quinta aula: dia 16/08/2010

Eles esqueceram as fotos, com exceção de uma aluna.

A pesquisadora trouxe fotos da sua família e as colamos na lousa. Explicou *quem* era *quem* na sua família, inclusive o cachorro. A aluna também mostrou para a classe suas fotos, sinalizando com a ajuda da professora.

A professora chamou as irmãs gêmeas para mostrar a eles como é o sinal de gêmeas e depois montamos dois grupos de família. Todos foram voluntários. Usamos os sinais de *vovô, vovó, pai, mãe, filho (a), primos e irmãs gêmeas*.

Décima sexta aula: dia 23/08/ 2010

A professora MLG tem um DVD com filmes sobre histórias infantis em Libras, a saber:

O Patinho Feio e os *Três Ursos*, entre outros. Passamos os vídeos e pediram para ver outros filmes também que estavam no mesmo DVD. Fizemos uma eleição e ficou decidido pela *Cinderela*, os *Três porquinhos* e *João e Maria*. Os filmes estavam todos sinalizados e legendados. Nosso intuito foi passar um filme e pedir que observassem os sinais e, a partir daí, trabalhá-los dentro do contexto do filme.

A ideia de trazer aos alunos os filmes infantis foi de proporcionar um momento que eles gostam e tenham prazer de estar de modo que este se torne significativo para eles.

A mãe de uma das alunas comentou com a pesquisadora que a filha está muito animada e que ela está adorando as aulas.

Décima sétima aula: dia 31/08/2010

Nesta aula, voltamos com os filmes *Patinho Feio*, *Três Porquinhos* e *João e Maria*.

Depois de cada filme, escolhíamos o elenco que interpretaria a história em Libras. A professora ensinava a cada um como fazer e eles representavam para a classe.

Novamente, aqui, o nosso objetivo é o de que desenvolvam a expressão facial e corporal, muito importante na língua de sinais.

Todos gostaram de participar das histórias.

Décima oitava aula: dia 13/09/ 2010

Hoje, o conteúdo da aula versou sobre materiais escolares do dia-a-dia.

Colocamos as imagens dos materiais na lousa fixados e a professora ensinou os sinais.

Quinze minutos antes de terminar a aula, a pesquisadora iniciou as entrevistas do questionário de avaliação do curso pelos alunos. A assistente de classe escolheu a ordem de chamada para a entrevista.

Décima nona aula: dia 20/09/2010

A pesquisadora trouxe vários recortes em branco-e-preto com móveis da cozinha, quarto, sala, sala de jantar. A ideia dos recortes serem em branco-e-preto é para que eles possam pintar ao final da aula, levar para casa e alguns dizem que guardam essas folhas para brincar e até estudar os sinais. Colam na geladeira.

A professora simulou a entrada na casa e foi mostrando os cômodos presentes em uma casa. Ao mesmo tempo, ela mostra os sinais de utensílios de cozinha, sala, banheiro e quarto. Depois, ela pergunta, sinalizando a cada um se eles têm, por exemplo: - *quem tem sofá na sala, TV ou cama no quarto*...etc. Depois, ela pergunta para todos: - *quem tem chuveiro e quantos têm*.

Depois, cada um escolheu três itens que existem dentro da casa deles e sinalizavam: - *Minha casa tem tapete, geladeira e fogão*... Cada aluno fez este procedimento.

Vigésima aula: dia 27/09/2010

Para esta aula, a pesquisadora produziu uma história, de sua autoria, na qual inseriu alguns conteúdos que eles já haviam visto durante o curso por exemplo, *casa, floresta, compras, alimentos, cores*, e introduziu vários adjetivos, como por exemplo, *cachorro magro, esquilo gordo*, alguns verbos como *cantar, comprar, passear*. Cada aluno recebeu uma cópia do texto; eles teriam que sinalizar no processo de leitura. Uma aluna se voluntariou para ler a história, enquanto a professora sinalizava. Assim, eles iam lendo e sinalizando. Depois, alguns voluntários foram dramatizar na frente da classe. Exemplo de parte do modelo aplicado:

João e Maria estavam em **casa brincando**. **O pai** chamou os dois e pediu que fossem a loja comprar:.

2 – **laranjas** bem **grandes** para **come**r a tarde;

8 – lápis coloridos **4 – folhas de papel rosa** . etc

Após a história, imagens de adjetivos, como *bonito/feio, alto/baixo, gordo/magro*, etc. A professora chamava alguns alunos lá na frente e perguntava como era esse aluno (a). Se era gordo ou magro, bonito ou feio, careca ou cabeludo, jovem ou velho, etc. Assim, eles aprendiam os adjetivos em Libras.

Vigésima primeira aula: dia 04/10/2010

Nesta aula, voltamos com os adjetivos da semana anterior. Igualmente, fixamos na lousa as imagens de *inteligente ≠ burro*, *trabalhador ≠ preguiçoso*, *alegre ≠ triste*, *nervoso ≠ calmo*, *preocupado ≠ relaxado, magro ≠ gordo* e incluímos alguns da aula passada. Um aluno voluntário vai na frente da sala e usa alguns adjetivos para descrever um amigo (a) e a classe tem que adivinhar. Aquele que acertava a pessoa que ele estava descrevendo, ia na frente da sala sinalizar e assim sucessivamente.

Depois, a professora conta a história dos três porquinhos e usa alguns dos adjetivos e classificadores. Um aluno encena a história com a professora.

A seguir, ela pede que os alunos venham descrever como é o pai e a mãe deles. Assim foi até que todos fizessem a representação de seus pais.

Vigésima segunda aula: dia 11/10/2011

Não houve aula devido feriado dia das crianças.

Vigésima terceira aula: dia 18/10/2010

Tendo em vista que já foi ministrado todo o conteúdo previsto, ficou resolvido entre a professora e a pesquisadora de fazer uma revisão do conteúdo.

Nesta aula, revisamos novamente o alfabeto por ser importante para sinalizarem seus nomes e também por ser útil quando não souberem ou esquecerem algum sinal.

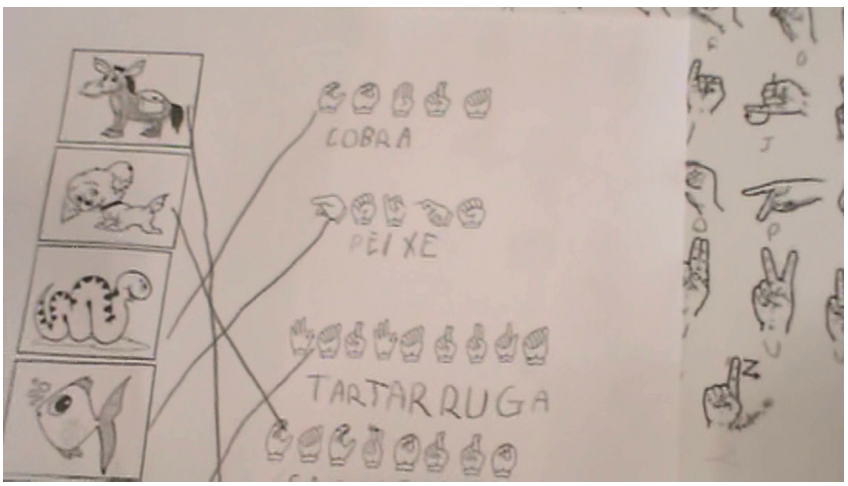
Foi entregue um papel com o alfabeto que os alunos, junto com a professora, sinalizavam em grupos de três. Trouxemos para eles atividades no papel para completarem com as letras. Esta atividade foi extraída do livro *Libras Fundamental* (2008), que é um livro didático de Língua de Sinais Brasileira para crianças e adultos, surdos ou ouvintes.

A pesquisadora trouxe recortes com personagens de histórias em quadrinhos para cada um, para que fossem descrevendo, usando os adjetivos e

classificadores, de modo que os colegas descobrissem qual era o personagem; por exemplo, *Saci-Pererê* (a criança faz que é uma pessoa de cor preta, mostra a altura, com uma perna só, usa chapéu vermelho, etc., até a classe adivinhar quem é; outro exemplo: o *Pato Donald*). O objetivo dessa atividade é que a criança desenvolva expressão facial/corporal e que esta comece a se desinibir e soltar. Neste exercício, as crianças, com a ajuda da professora, precisam usar a imaginação ao representar o personagem para que seus colegas adivinhem o personagem.

Vigésima quarta aula: dia 5 /10/ 2010

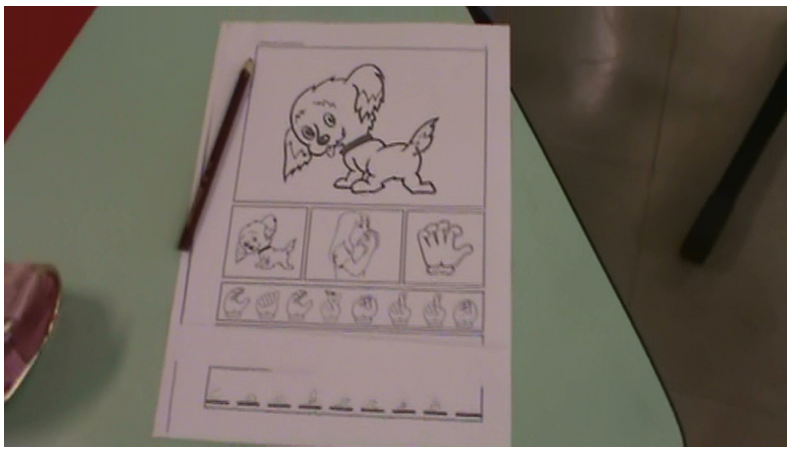
Nesta aula, foi novamente retomado o alfabeto. Ela os ensinou a sinalizar o alfabeto com as duas mãos. Foi-lhes entregue uma folha com atividade onde tinha uma palavra em sinais e eles tinham que escrever em português. Outra atividade foi a de ligar a figura à configuração de mão em Libras e, depois, eles teriam que escrever em português a palavra. Estas atividades foram extraídas do livro *Libras Fundamental* (1ª ed, 2008).



A professora corrigiu oralmente e mostrou o sinal de cada uma das figuras constante no papel. Após isto, cada aluno ia na frente da sala sinalizar a figura.

Vigésima quinta aula: dia 08/11/2010

A atividade de hoje consistiu de uma folha de papel com uma imagem de um animal que eles já viram em classe, logo abaixo o sinal, o alfabeto em libras da figura e linhas para que eles escrevessem em português.



Livro: *Libras Fundamental*, (1ª ed., 2008)

Logo após, cada aluno fez o sinal e soletrou em Libras o nome do animal que estava pintando.

Dividimos a classe em grupos de três alunos. A atividade consistia em dar um quebra- cabeça em libras. Eles teriam que montar o quebra-cabeça e colar numa cartolina. Ou seja, em cada envelope, entregue a cada grupo, havia a figura de um menino sinalizando um animal, depois outra figura com a foto do animal e uma terceira figura com a configuração da mão.

A tarefa era colar corretamente numa cartolina as três figuras.

Todos os grupos conseguiram fazer a colagem de maneira correta. Os quebra-cabeças foram retirados do mesmo livro *Libras Fundamental*. Cada grupo recebeu um envelope e uma cartolina para que a tarefa fosse colada nesta.

O ano letivo vai chegando ao fim e iniciaremos com as avaliações escrita e oral sobre o conteúdo anual.

Vigésima sexta aula: dia 22/11/2010

Esta foi a última aula. Fizemos a revisão das cores. Trouxemos um palhaço e eles iam pintando conforme o pedido da professora.

Na aula seguinte, será aplicado o teste escrito. Decidiu-se aplicar um teste fácil, considerando que foi o primeiro contato que estes alunos tiveram com uma língua viso-espacial e nos interessava verificar a aprendizagem dos sinais básicos (alfabeto, números, cores, nome, entre outros) em Libras ensinados durante o ano letivo.

Vigésima sétima aula: dia 06/12/2010

A pesquisadora aplicou o teste escrito para 12 alunos presentes entre os 17 que fizeram a prova de avaliação oral. A eles foi dada a opção de fazer a prova com a ajuda do alfabeto, em folha avulsa, para os alunos. Aos que quiseram usar o alfabeto, a prova foi sinalizada com (*).

Embora os alunos tenham sido avisados nos seus respectivos diários sobre a Avaliação, muitos deles já não vêm às aulas devido à proximidade das férias.

4.6 Análise de Dados

Os dados quantitativos referem-se às avaliações de conteúdo realizadas com os alunos presentes em sala de aula. Da mesma maneira as avaliações (oral e escrita) feitas em diferentes momentos, sempre foram feitas com o número de alunos presente no dia da avaliação

Os registros do diário de campo, bem como a filmagem de todas as atividades forneceram os dados para a elaboração das categorias de análise qualitativa. Os dados qualitativos referem-se às entrevistas feitas com os profissionais, alunos e pais. Para esta análise, foi utilizada a técnica de análise temática segundo Minayo, onde o tema é a unidade de significação que se extrai do texto analisado, seguindo os critérios relativos à teoria que serviu de guia à leitura (MINAYO, 2004).

"[Minha surdez] ficou mais difícil de perceber porque desde o princípio meus olhos inconscientemente haviam começado a traduzir o movimento em som. Minha mãe passava parte do dia ao meu lado e eu entendia tudo o que ela dizia. Por que não? Sem, saber, eu vinha lendo seus lábios a vida inteira. Quando ela falava, eu parecia ouvir a sua voz. Foi uma ilusão que persistiu mesmo depois de eu ficar sabendo que era uma ilusão. Meu pai, meu primo, todas as pessoas que eu conhecia conservavam vozes fantasmagóricas. Só me dei conta que eram imaginárias, projeções do hábito e da memória, depois de sair do hospital. Um dia estava conversando com meu primo, e ele, num momento de inspiração, cobriu a boca com a mão enquanto falava. De uma vez por todas, compreendi que quando eu não podia ver eu não conseguia escutar".

David Wright[10]

[10] David Wright, escritor surdo. Perdeu a audição só depois de ter aprendido a língua, aos 7 anos de idade e discorre sobre as vozes fantasmagóricas, esses sons que permanecem intensamente vívidos para ele ao longo de décadas de surdez (1969) citado por SACKS, 1998.

5 RESULTADOS

Os dados de que dispomos dos momentos avaliativos são os seguintes:

a. Avaliação do próprio plano de ensino, feita por seis profissionais ouvintes e surdos, em diferentes momentos do curso a partir do mês de setembro de 2010;
b. Entrevistas com 15 alunos para obter o parecer deles sobre o curso (a partir do mês de agosto de 2010);
c. Avaliação oral sobre o conteúdo do curso;
d. Avaliação prova escrita dos alunos sobre o conteúdo do curso;
e. Entrevistas com os pais de alunos sobre parecer deles acerca do significado do curso.

5.a. Plano de ensino

1) Pedagoga AMS, da própria Paulistinha, foi convidada para assistir à aula do dia 20 de setembro:

"Por favor, nos diga quais suas impressões sobre a aula de Libras que assistiu no dia de hoje, referente à metodologia e se quiser faça sugestões".

Ela Trabalha na Instituição há três anos e tem algum conhecimento de Libras, pois participou do curso de capacitação em Libras da UNIFESP.

Transcrição da avaliação oral da pedagoga AMS, da EPE, a partir da observação da aula do dia 20 de Setembro de 2010:

"Meu nome é AMS. Sou pedagoga e trabalho na Paulistinha há três anos. No início eu achei que as crianças não fossem assimilar muitos os sinais, mas com a ajuda das imagens eu vi que eles assimilaram melhor. Achei a aula muito boa pra eles, e com a idade que estão é uma idade que se consegue acomodar as informações e gravar os sinais para aprenderem a falar".

2) Avaliação de ACQ, a partir da observação da aula do dia 4 de outubro de 2010

A aula do dia 4 de outubro foi observada e assistida por uma professora e pedagoga surda, que atendeu ao meu convite para responder sobre: *"Por favor, nos diga quais suas impressões sobre a aula de Libras que assistiu no dia de hoje, referente à metodologia e se quiser faça sugestões"*

Ela dá aula de sinais para alunos surdos da educação infantil. Na época, também era graduanda do curso de Letras Libras da UFSC, pedagoga e oralizada. Segue abaixo seu depoimento. A indicação veio da própria professora MLG.

Tudo bem!

Avaliando uma aula que fui assistir segunda-feira passada no dia 4, da qual foi ministrada por professora surda com disciplina de Libras para crianças ouvintes. Penso que é muito importante, não só na educação básica e sim desde que seja infantil ate superior. O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, determina que todos os cursos de magistério devem incluir a disciplina Libras como obrigatória e que os cursos de magistério em nível médio e superior devem ensinar Libras.

Acredito que desde idade terna, as crianças têm capacidade de desenvolver mais de uma língua. A vantagem é bilinguismo em que os pais levam para seus filhos.

Percebo que na aula, a maioria tem interesse de aprender outra língua e ainda mais na outra modalidade visual-gestual. É muito interessante para elas tomarem conhecimento e informação sobre surdez, libras para amenizar preconceito e conviver com diferentes. Eu vejo que para fazer boa comunicação é respeitar sua língua, que os surdos não são deficientes da língua oral e sim as pessoas que desenvolvem outra língua para se comunicar.

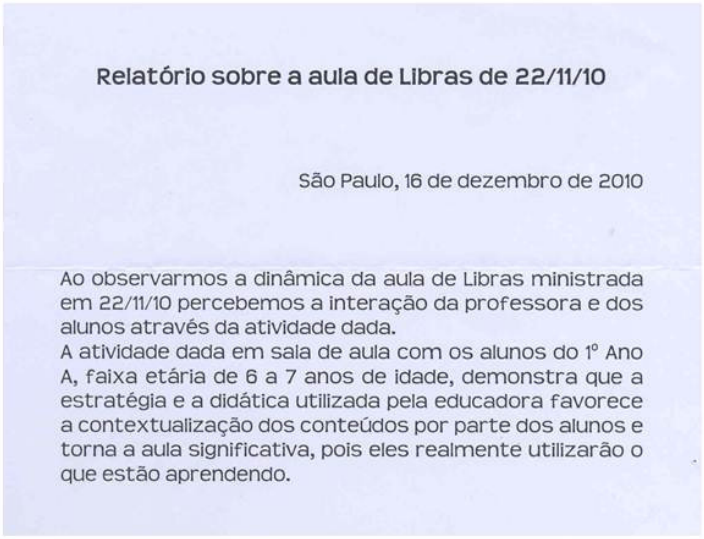
É importante para alunos conhecerem e receberem transmissão da cultura surda através da mediadora surda. A professora surda tem competência de ministrar essa disciplina, gramática em Libras, conto infantil e incentivar os alunos a comunicar, troca de diálogos.E quanto a metodologia, acredito que faz efeito no processo de aprendizagem. E sugiro que faça atividades lúdicas como memórias, dominó, telefone sem fio, tudo em Libras. Cada grupo joga memória (com alfabeto manual e sinal) e depois troca para jogar dominó. E também pedir para eles fazerem um teatrinho depois de ver a história contada. E também brincar de elefante (todos ficam no circulo, quando aponta para um aluno, esse mesmo deve fazer tromba e nos lados fazem orelhas) e também brincar de espelho onde imita seu colega, de chefe um tem que descobrir quem está imitado. E também treinar alfabeto manual para dar seu nome. E se for de idade um pouco maior, jogar o bingo, soletrando os nomes. E sinais de frutas (pode ser de cera ou verdade) na cesta, cada um sinaliza. Dizer qual fruta gosta mais e não gosta. Há diversos jogos que estimula criatividade e autonomia.

Espero que isso ajude e também entender tudo o que eu escrevi.

Abraços

3) Avaliação da Coordenadora da EPE, WRB, a partir da observação da aula do dia 22 de Novembro de 2010.

"Por favor, nos diga quais suas impressões sobre a aula de Libras que assistiu no dia de hoje, referente à metodologia e se quiser faça sugestões".



Relatório sobre a aula de Libras de 22/11/10

São Paulo, 16 de dezembro de 2010

Ao observarmos a dinâmica da aula de Libras ministrada em 22/11/10 percebemos a interação da professora e dos alunos através da atividade dada.
A atividade dada em sala de aula com os alunos do 1º Ano A, faixa etária de 6 a 7 anos de idade, demonstra que a estratégia e a didática utilizada pela educadora favorece a contextualização dos conteúdos por parte dos alunos e torna a aula significativa, pois eles realmente utilizarão o que estão aprendendo.

4) Avaliação da professora SO

O Ensino de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, como segunda língua para crianças ouvintes e um fator possível de inclusão social

Meu nome é SO, sou surda desde os 11 anos de idade em consequência de meningite. Sou professora de LIBRAS.

Em abril do corrente ano, fui convidada pela pesquisadora Maria Cristina Iglesias Roa, a participar de um projeto para ensino de LIBRAS para crianças ouvintes na Escola Paulistinha. O projeto me encantou de imediato, e aceitei prontamente.

Conversamos por diversas vezes e trocando pareceres sobre a melhor maneira de ministrar as aulas, tentando adequar a metodologia ao publico alvo. Unimos assim o conhecimento teórico da pesquisadora com a minha prática de ensino, para melhor atingir os objetivos do projeto.

Desde os primeiros momentos a experiência foi única e inovadora, não havia até o momento ministrado aulas para crianças ouvintes nessa faixa etária, escolhemos com cuidado os temas, duração de aula e material didático, objetivando um resultado satisfatório.

Fiquei ansiosa por começar. A curiosidade em saber como reagiriam crianças ouvintes em contato com professor surdo, era enorme! Tudo era novo!

Antes do inicio das aulas, foi feita uma reunião com as mães dos alunos. Fui apresentada e foram explicados os objetivos do projeto, e como seriam as aulas.

No dia 07 de abril, tive o meu primeiro encontro com as crianças. Também estavam ansiosos. As mães e professoras da escola já os havia preparado de maneira positiva para o aprendizado.

Sou oralizada e uso a fala, apesar de ter surdez profunda. Durante as aulas eu deveria usar apenas a LIBRAS.

Quando entrei em sala de aula, percebi diversos pares de olhinhos curiosos me olhando como se eu fosse um extraterrestre. Na nossa primeira aula a pesquisadora, mostrou que as diferenças existem, que há pessoas que não ouvem, não falam, não andam, não enxergam. Seria nosso papel dali por diante mostrar a eles, através da convivência prática, que especificamente no que se refere à surdez esta diferença poderia ser minimizada através do aprendizado da língua de sinais.

Fui apresentada como professora, e minha diferença foi explicada. Os alunos foram notificados de que eu não ouvia, que não responderia quando usassem a "voz" para se comunicar comigo e que deveriam então aprender a língua de sinais.

No primeiro dia notamos a incredulidade, visto que a surdez não é uma deficiência visível e sendo oralizada, posso perceber o que se passa não só através de percepção visual mas também de leitura labial, as crianças começaram então a me testar. Falavam comigo e ficavam aguardando resposta. Perceberam então que não adiantava e começaram a buscar alternativas como o toque e aceno no meu campo de visão.

Aprenderam que os surdos tem um sinal próprio que é usado em substituição ao nome, logo nas primeiras aulas aprenderam o meu sinal e o usavam sempre.

Fiquei encantada com o rápido aprendizado deles. Aprendiam imediatamente o que era proposto e, segundo seus pais, comentavam em casa o aprendizado e ensinavam os familiares. Perceberam de imediato que há outras maneiras de usar a comunicação, que não apenas ouvidos e bocas. O corpo fala!

Concluímos no desenrolar, que nosso planejamento estava correto com relação às escolhas que fizemos sobre temas e metodologia, para aquela faixa etária.

Fiquei muito feliz com a iniciativa. Atuo em várias áreas, capacitando profissionais para a inclusão, porém nunca vi iniciativas no sentido de preparar crianças ouvintes para o aprendizado da LIBRAS.

Todo o processo de práticas inclusivas se baseia no Tratado de Salamanca, que em um dos seus parágrafos diz o seguinte:

– "toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,

– toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,

– aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança,capaz de satisfazer a tais necessidades,

– escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional" (grifo meu).

Percebo que a prática de capacitação de "adultos" tem tido prioridade em todos os setores. Especificamente na escola nós nos esquecemos de que uma "comunidade acolhedora", não é composta só por ouvintes mas também, e principalmente, por crianças com quem possam trocar ideias, fazer escolhas e compor identidades.

Por outro lado é preciso que a criança surda perceba que "seus pares", não são apenas outras crianças surdas, mas também crianças ouvintes que se encontram dentro da própria família, e a única diferença que existe entre elas é o uso da língua.

A prática de ensino somente para adultos, a meu ver, afasta os primeiros contatos de crianças ouvintes com as surdas, dificultando ainda mais uma futura inclusão, sem levar em conta que, na idade adulta o aprendizado se torna mais difícil.

Se, desde os primeiros anos o ensino da LIBRAS for efetuado nas escolas a criança surda poderá ser recebida de maneira natural.

As escolas se preocupam em ministrar idiomas estrangeiros para crianças. Posso dizer baseada em vivencia e convivência, que eu preferia ter aprendido LIBRAS em curso de educação infantil, isto faria com que os meus problemas de relacionamento e aceitação da diferença fosse encarado de forma natural. Sem levar em conta todos os outros fatores, pensemos que ninguém está livre de, assim como eu, vir a ser surdo e seria maravilhoso estar parcialmente preparado para isso, através de um aprendizado fácil e prazeroso como pude perceber durante as aulas que ministrei na Paulistinha.

O projeto é, sem sombra de dúvida muito importante para a sociedade.

Sinto-me honrada por ter participado.

5) Avaliação da professora MLG

O Ensino de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, como segunda língua para crianças ouvintes e um fator possível de inclusão social

O primeiro dia que ensinei percebi que as crianças já conheciam alguns sinais, pois antes outra professora já havia ensinado alguns sinais como o alfabeto e cores. As crianças me receberam muito bem e mostraram muita vontade de aprender sendo muito atenciosas respondendo as minhas perguntas e sinalizando os sinais que eu fazia.

Achei um pouco difícil no começo pelo fato de ensinar e não ter material para as crianças estudarem e praticar em casa o único material disponível para eles era uma cópia do alfabeto manual, mas depois adaptamos o livro intitulado "LIBRAS Fundamental" este material trouxe melhoria apesar de muitos sinais serem regionais do Rio de Janeiro as crianças tiveram um ótimo desenvolvimento. Quanto à idade achei que a metodologia estava perfeita.

Estas crianças mostraram que entenderam o que é inclusão e que as pessoas são diferentes e que precisam respeitar estas diferenças.

O ensino da LIBRAS para crianças ouvintes ajuda o desenvolvimento cognitivo percebi isto porque ensino LIBRAS para meu filho ouvinte desde quando ele era bebê e ela aprendeu o sinal água antes de começar a falar o português hoje ele esta com oito anos e sabe mais sinais do que meus filhos mais velho. Antes de começar a trabalhar na Paulistinha já sabia que daria certo porque sempre as crianças são mais receptivas, espontâneas e prontas para aprender.

Portanto quanto à duração e a quantidade das horas não foram suficientes para um bom aprendizado, digo que todas as aulas de LIBRAS que ministro em outros lugares são duas horas cada aula e duas vezes por semana por um período de quatro meses ou mais. (cinco ou seis meses).

6) Avaliação do pedagogo TCB do teste oral aplicado pela professora MLG. (ANEXO V-)

Obs: as fitas de vídeo do teste oral foram enviadas ao avaliador surdo.

Prezado TCB

Gostaríamos que você considerasse os seguintes itens em sua avaliação:

a) compreensão pelos alunos das perguntas feitas em Libras pela professora;

b) o desempenho geral dos alunos e,

c) sua opinião sobre a importância dos sinais para ouvintes na educação infantil.

Pedagogo Surdo – PUC-SP

Letras-LIBRAS – UFSC-pólo USP

Pós-graduação – Docência no Ensino Superior - UnG

Professor de Libras – Colégio Luiza de Marillac (disciplina LIBRAS para ensino fundamental (9º ano) e 1º ano do médio)

Professor de Libras – Acessibilidade de Libras – Derdic/PUCSP

Ao analisar as gravações do ensino de Libras para crianças ouvintes, idade 6 a 7 anos de idade, nenhum teve contato com Surdos e nem Libras.

Observei os sinais ensinados pela professora estavam corretos, mas percebi também que alguns ouvintes tiveram dificuldade de responder em libras e identificar a pergunta da professora pois não conseguem lembrar os sinais ensinados pela professora ou falta de contato com Surdos que é o mais importante do que só aprender no curso.

Maioria deles consegue responder o seu nome e sinais, acredito que esses sinais são básicos na comunicação de Libras com Surdos, é muito utilizado na conversa por isso são sinais mais fácil de decorar e memorizar.

Na parte de números, maioria acertou os sinais de números, pois utiliza muito material visual, isso facilitou a resposta dos ouvintes. Acredito que utilizar os recursos visuais e também as configurações de mãos de números ajudam muito na aprendizagem de Libras.

Acredito que utilizar as configurações de mãos ajudam muito na aprendizagem de Libras, pois são bases para lembrar os sinais. Por exemplo, no português, lembramos a palavra através das letras por isso Libras, lembramos os sinais através das configurações de mãos.

Como os ouvintes dominam o português, primeira língua e dominam pouco a Libras pois e´a sua segunda língua, geralmente vejo as crianças ou adultos tem dificuldade na segunda língua, pois precisam de contato de Surdos e sua cultura.

Como eles não tem contato com Surdos e nem Libras, penso seria ideal mostrar vídeos mostrando como é a comunicação dos Surdos, vida dos Surdos no mundo dos ouvintes, importância da língua de sinais, também a cultura surda pois mostra como é a vida dos Surdos na comunidade Surda ou no mundo dos ouvintes, suas barreiras.

Eu, particular, acho professora não deveria usar a voz para os alunos responder em Libras, pois para aprender Libras, precisamos trabalhar muito com visual e não audição, pois é uma língua visual e também ajuda a desenvolver rápido na aprendizagem de Libras.

Percebi muitas coisas, houve erros, houve acertos do uso de sinais pelas crianças que só teve 20 horas para aprender Libras, por isso acredito que poucas horas para aprender Libras faz os alunos não adquirir rápido e nem desenvolver com facilidade, pois para ter domínio de Libras, precisa ter contato com Surdos também, não somente ensino de Libras e também teve ser no mínimo 120 horas para conseguir dominar Libras.

Percebi que os materiais utilizados para avaliação oral dos alunos foram adequados e muito dinâmico. Também poderia trabalhar em grupo e não individual pois quem sabe eles alunos, se comunicam em Libras e também um ajuda o outro a sinalizar corretamente.

Acredito que esse trabalho é muito importante a futuro dos alunos para estar preparado e saber como lidar os Surdos sem preconceito e sem medo, também ajuda eles a entender o mundo dos Surdos.

Mais cedo, eles poderão aprender mais Libras e logo uns 9 anos de idade, já estarão preparados para comunicar com Surdos do que as pessoas mais de 30 anos de idade não conseguem comunicar com Surdos com tranquilidade pois acabam esquecendo os sinais ensinados pela professora de Libras e também pouco contato com Surdos.

Acredito que o desenvolvimento da aquisição da linguagem das crianças é mais evoluído do que das adultas que começam aprender Libras tardia, por isso acredito que é muito importante ensinar Libras para crianças.

5.b – Entrevistas de alunos sobre o curso

Tabela I – Resultados obtidos na entrevista oral aplicada pela pesquisadora (Anexo IV) = 15 alunos

NOME	SINALIZAR NOME ! SINAL BATISMO	GOSTA OU NÃO CURSO	IMPORTÂNCIA CURSO	POR QUÊ	PRATICA LIBRAS FORA ESCOLA	O QUE MAIS GOSTOU CURSO
I.A	SIM ! SIM	SIM	SIM	Comunicar com surdo	Sim Ensina mãe	Pintura Pincel com boca
M.T	SIM ! SIM	SIM	SIM	Importante aprender	Fixa papeis geladeira e treina	Pintura Pincel com boca
B.S	SIM SIM	SIM	SIM	Falar com surdo	Mãe e irmão	História infantil
D.G	NÃO ! SIM	SIM	SIM	Falar com surdo	Ensina amigo surdo e trocam sinais	NS *
G.A	SIM ! NÃO	SIM	SIM	Quer ficar mudo e fazer sinais	Ensina o pai	NS
S.P	SIM ! SIM	SIM	SIM	Comunicar com surdo	Às vezes com a avó	Pintura pincel com boca
M.F	SIM ! SIM	SIM	SIM	Comunicar com surdo	Não treina	Pintura pincel com boca
P.K	SIM ! SIM	SIM	SIM	Comunicar com surdo	Não treina	Olhos vendados e tirar sapato
V.A	NÃO ! SIM	SIM	SIM	Comunicar com surdo	Às vezes em casa	NS
I.N	SIM ! *NÃO Faltou nessa aula	NÃO	SIM	Ele quer ensinar o alfabeto para o pai que não sabe.O pai faz os sinais errados	Com o pai	Dramatizar história infantil
E.S	SIM ! *NÃO Faltou nessa aula	SIM	SIM	Comunicar com surdo	Às vezes em casa	Dramatizar história infantil
W.F	NÃO ! NÃO	SIM	SIM	NS	NÃO	NS
G. D.	SIM ! SIM	SIM	SIM	NS	NÃO	Tudo e de tirar sapato com olhos vendados
G.R	SIM ! SIM	SIM	SIM	Comunicar com surdo	Com a irmã	Representar personagem
V.B	SIM ! SIM	SIM	SIM	Comunicar com surdo	Ensina as bonecas e treina	Representar personagem
	12 11	14	15	*Comunicar com surdo*	11	*Pintura pincel na boca*

Tabela I - A entrevista foi aplicada aos alunos pela pesquisadora com o intuito de se obter uma avaliação ou parecer deles sobre o andamento do curso para proposição de novas ideias, se necessário, e poder observar o quanto adquiriram de alguns sinais básicos (como o nome e o sinal de batismo de cada um). Esta entrevista foi aplicada em sala de aula, sempre nos últimos 15 minutos de aula, de modo a não deixar de cumprir o conteúdo proposto para o ano letivo e vale lembrar que a entrevista foi aplicada somente aos alunos presentes em classe. No total, 15 alunos estiveram presentes em sala para a aplicação da entrevista.

Destes 15 alunos, 12 souberam sinalizar seus nomes e 3 não souberam. Quando lhes foi perguntado se sabiam qual era o seu sinal de batismo dado pela professora surda em classe somente 4 não souberam, sendo que dois destes alunos não estiveram presentes no dia que foi dado o sinal aos alunos. Em relação se estavam gostando do curso ou não, somente um disse não gostar, mas justificou que o pai era surdo e não podia participar das aulas e isso o entristecia. Todos acharam que o curso era importante e dez entenderam que era importante para se comunicar com surdo, um aluno só achou importante, mas não mencionou o porquê e dois não souberam dizer por que era importante. Quando lhes foi questionado se praticavam sinais fora da escola, 6 praticavam com algum familiar em casa, 4 não treinavam, 1 treinava com um amigo surdo, outra com as bonecas e 3 treinavam sozinhos. Dentre todas as atividades que mais gostaram, 5 "*representar história infantil ou personagem*, 4 responderam que foi da "*pintura com pincel na boca*", outros 4 não souberam responder e 2 mencionaram a atividade de *tirar o sapato com os olhos vendados"..*

NS = Não soube dizer

5.c Avaliação Oral

Desempenho quantitativo avaliado pela pesquisadora sobre conteúdo do curso

TABELA II – Desempenho por aluno do teste final de ano ministrado pela professora MLG. Avaliação oral por aluno - % = 17 alunos

Conteúdo	Nome	Sinal batismo	Idade	Números	Animal	Família	Masc./ Fem	Cores	Adjetivos	Aproveitam. por aluno (%)
G.S*	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	*44.44
G.A	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	11.11
P.C*	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	* 44.44
M.F	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	88,89%
E.S	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100,00%
K.F	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	77,78%
M.P	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	77,78%
G.R	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	88,89%
T.R	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	77,78%
K.R	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	77,78%
P.K	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	88,89%
S.P	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100,00%
B.S	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100,00%
W.F	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	77,78%
G.D	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	88,89%
I.A	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	88,89%
V.B	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	100.00%
Aproveit. por conteúdo (%)	58,82	100%	94,11	76,47	76,47	88,23	82,35	52,94	76,47	

* estes alunos não estiveram presentes em 50% das aulas, mas quiseram se submeter ao teste (não foram computados na avaliação geral).

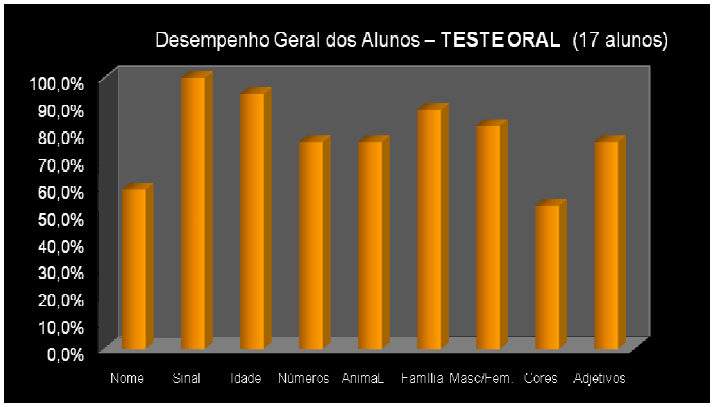
Tabela II – A avaliação oral foi ministrada pela professora MLG a todos os alunos que estiveram presentes nos dias das avaliações. No total, 17 alunos presentes participaram das avaliações. O intuito nesta avaliação final era observar quanto eles conseguiram apreender do conteúdo aplicado durante o

ano letivo e procurou-se também verificar se eles entenderam a razão de aprenderem os sinais. Durante o teste procurou-se fazer todas as perguntas em sinais e, somente quando não a entendiam, a professora verbalizava. Dentre os conteúdos, optou-se por abordar o nome e sinal de batismo de cada um, bem como a idade, números, animais, família, cores, gênero masculino e feminino e os adjetivos. A escolha destes conteúdos foi por importância na vida diária dessa população, ou seja, temas que estejam relacionados com suas atividades normais no contexto escolar e da família.

Todos os alunos souberam o seu respectivo sinal; 10 entre os 17 souberam fazer em datilologia seus nomes corretamente. Somente um aluno não soube sinalizar a sua idade. Treze alunos acertaram os exercícios dos números, animais e 15 souberam identificar os sinais referente a família. 14 alunos souberam os sinais referente ao gênero masculino e feminino; nove acertaram as cores e treze identificaram corretamente os adjetivos.

Na coluna final a direita temos o aproveitamento geral por aluno. Somente um aluno obteve avaliação abaixo dos 50%. Dois alunos não foram computados para avaliação por terem faltado em mais de 50% das aulas embora tenham feito a avaliação por vontade própria.

Este teste foi todo filmado. As entrevistas foram feitas no terraço adjunto à sala de aula, numa mesa com a professora de um lado e do outro o aluno. O ideal seria fazermos esta entrevista num lugar isolado de barulho, o que não foi possível, mas foi possível realizar o exame distante dos outros alunos da classe.



5.d Avaliação teste escrito feito pela pesquisadora

Esta avaliação foi realizada pela pesquisadora e consistiu de três folhas com imagem, conforme figura do ANEXO VI, composta de sete questões, valendo 1 ponto cada.

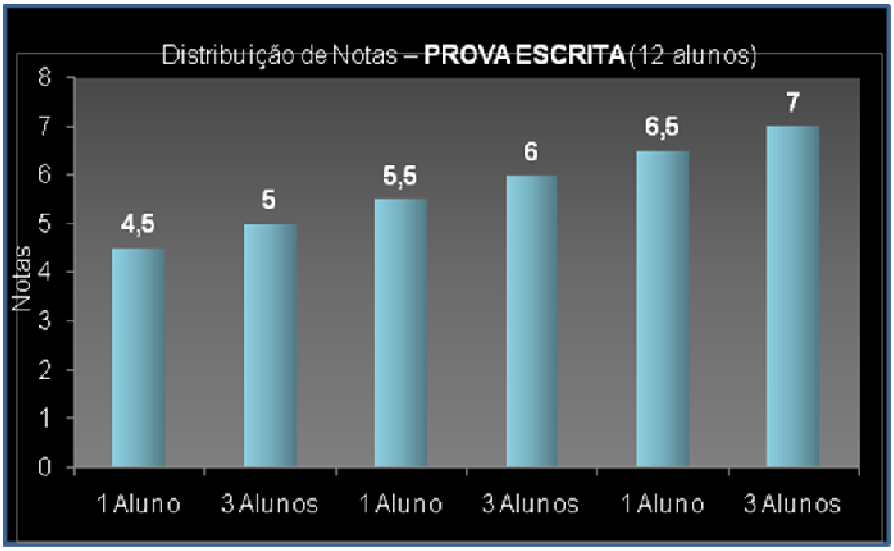
Obs.: Aqueles que tinham mais dificuldade usaram o alfabeto como apoio e a prova deste aluno foi marcada com um asterisco.

Tabela III (Anexo VI) – Resultado prova escrita = 12 alunos

ACERTOS	7	6.5	6.0	5.5	5.0	4.5	Alfabeto apoio
B.S		X					
D.G	X						
G.R					X		
G.D*					X		*
G.S*			X				*
I.A			X				
K. F*	X						*
K.R			X				
M.F					X		
S.P	X			X			
V.B				X			
W.F*						X	*
%	25%	8.3%	25%	8.3%	25%	8.3%	

TOTAL DE QUESTÕES = 7
Valor de cada questão = 1
(*) alunos usaram o alfabeto de apoio.

Tabela III – Doze alunos estiveram presentes no dia da avaliação escrita, apesar do aviso no diário para que não faltassem. A provinha consistiu de sete questões, a saber: quatro questões com uma menina sinalizando uma palavra, ao lado a configuração da mão e logo abaixo a palavra em datilologia. Cabia ao aluno escrever a letra em português correspondente; as outras três questões constavam de uma palavra em datilologia e cabia ao aluno escrever a letra correspondente em português. Três alunos obtiveram a nota máxima de 7, seguido de outro com 6,5, três com nota 6, dentre estes um aluno usou a folha do alfabeto como apoio e um com nota 5,5. Três obtiveram nota 5, sendo que um deles usou a folha de alfabeto de apoio. Um aluno obteve a nota de 4,5 e este aluno usou a folha do alfabeto. Concluiu-se que mais da metade dos alunos tirou notas acima de 5.5 (66.6%) e somente quatro alunos precisaram usar a folha de alfabeto, sendo que um deles não esteve presente em mais da metade das aulas.



5.e Entrevistas pais dos alunos (Anexo VII)

Os resultados apresentados abaixo foram os de maior relevância emergidos dos questionários entregues aos pais dos alunos.

1) O seu filho(a) chegou a comentar algo sobre o curso?

SIM (8) NÃO (0) ÀS VEZES (0)

Se SIM, o que ele comentou?

M1- ***Importância dos Sinais*** *para pessoas surdas e mudas.*

M2- *Aprende as Libras e agora* ***pode falar com pessoas que só fazem Libras****.*

M3- *Aula de* ***Libras é legal****.*

M4- ***Gosta*** *muito e* ***se interessa*** *bastante para poder aprender mais.*

M5- ***Traz novas palavras em Libras para casa*** *e, quando chega visitas, era o que ela comentava com elas.*

M6- ***Comenta*** *sobre as pessoas surdas e* ***tentou já se comunicar*** *com um surdo.*

M7- ***Comenta*** *sobre o que foi* ***dado em sala*** *e* ***como se faz*** *os sinais.*

2) Você notou se ele (a) usou sinais ao conversar com vocês pais, familiares, com algum amigo ou outros?

SIM (5) NÃO (0) ÀS VEZES (3)

3) Qual a sua opinião a respeito do curso de LIBRAS realizado com as crianças, do qual o seu filho participou? Se você acha importante este curso, explique porquê.

M1- *Importante para* ***perceberem que as pessoas são diferentes*** *e que devem* ***respeitar a particularidade*** *de cada um.*

M2- *Importante porque está* ***aprendendo*** *novas línguas e Libras é importante porque a* ***maioria da população*** *não* ***sabe nem o que é Libras****.*

M3- *O curso de Libras* ***é importantíssimo*** *e, na minha opinião deveria ser* ***disciplina obrigatória*** *em todas as escolas, afinal qualquer um de nós podemos precisar um dia.*

M4- *Importante pois é* ***outro tipo de comunicação*** *que se deve saber.*

M5- *Muito importante. Somos de uma geração onde o "diferente" não existia, nem sequer na escola. Hoje a inclusão está ai batendo na porta das escolas e do mundo. Saber que a minha filha está tendo um olhar para esta população; aprendendo que o diferente também somos nós- com certeza* ***será um ser humano melhor e verá o mundo****, as* ***pessoas de outra maneira****. Esta* ***conversa sobre o diferente, a diversidade, respeito e igualdade*** *sempre existiu em casa, mas quando* ***a escola fortalece esta aprendizagem, sem dúvida todos ganham****.*

M6- *Sim porque existe diferença entre as pessoas que devem ser respeitadas como uma pessoa normal.*

M7- *Muito* ***importante saber se comunicar em sinais e a alegria de compartilhar a aprendizagem*** *no dia a dia.*

M8- *Mais um* ***aprendizado****.*

4) Observações e comentários adicionais.

M1- *A* ***M. observa na rua as pessoas*** *e fala: - olha mãe ele está falando em sinais e,* ***até observa os cadeirantes.***

M2- *Só* ***agradeço o desempenho com as crianças*** *neste curso.*

M3- *Minha dentista relatou que* ***tem um paciente mudo e disse que é muito difícil a comunicação*** *entre ela e ele. Se ela tivesse tido essas aulas hoje, não teria essa dificuldade.*

M4-*Estou achando* ***ótimo as aulas, o desempenho e os professores estão de parabéns*** *pela paciência e profissionalismo.*

M5- Parabenizo a Paulistinha por esta iniciativa*, pois acredito que a escola forma(informa) sempre e pensar em novas* ***propostas curriculares é essencial rever valores, princípios, formar crianças que de fato serão cidadãos*** *faz a diferença na vida de nossas crianças, essa é a "pedagogia da transformação" que fala tão sabiamente Paulo Freire. Parabéns a todos os envolvidos neste projeto!*

M6- *Achei* ***interessante essa atividade adicional que abre o horizontes das crianças*** *para novas visões.*

M7- *A minha* ***filha quer que eu repita o que ela aprendeu****, os meu dedos são duros, não consigo fazer. No sábado no metro, ela observou dois rapazes conversando em sinais,* ***ela ficou comovida****.*

"Nunca ouvi nenhum som sequer: as ondas no mar, o vento, o canto dos pássaros e por aí vai. Para mim, entretanto, esses sons nunca foram essenciais para a compreensão do mundo, já que cada um deles sempre foi substituído por uma imagem visual, que me transmitia exatamente as mesmas emoções que qualquer pessoa que ouve sente, ou talvez ainda com mais força, quem sabe?

As minhas palavras nunca faltaram, e nunca fui uma criança rebelde ou nervosa por uma simples razão: sempre tive como me comunicar, as pessoas em minha volta sempre entendiam o que eu queria, pois compartilhavam das mesmas palavras que eu: os sinais".

Sergio Marmora de Andrade[11]

[11] Sérgio Marmora de Andrade, surdo-mudo, residente no Rio de Janeiro. O depoimento foi elaborado pela esposa dele, não surda-muda, que traduziu os sinais para a língua portuguesa (retirado da tese de doutorado da Profa. Ana Regina e Souza Campello, 2008).

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Optamos por analisar os dados utilizando frequência de ocorrência nos resultados quantitativos e análise temática nos resultados qualitativos. Segundo Minayo (1999), a análise temática possibilita que os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso, sejam caracterizados pela presença de determinados temas.

Os dados coletados dos diferentes sujeitos permitiram a emergência de 6 núcleos de significados:

6.1 Inclusão social, educação infantil voltada para valores éticos e sociais;

6.2 Bilinguismo, importância da aquisição da segunda língua na infância;

6.2.1 Interação com o surdo;

6.3 Importância do decreto 5.626 sobre o uso e difusão das libras;

6.4 Avaliação do programa:

6.4.1 Metodologia com ênfase nas atividades práticas e lúdicas;

6.4.2 Carga horária reduzida;

6.4.3 Falta de material apropriado;

6.5 O processo de ensino-aprendizagem;

6.5.1 Motivação, interesse em aprender sinais;

6.5.2 Mediação;

6.6 Reconhecimento e agradecimento por tal iniciativa.

6.1 Defesa de uma **educação infantil voltada para valores, para uma inclusão** de modo a amenizar preconceitos. A criança surda também precisa saber que há crianças ouvintes reconhecendo que a única diferença existente entre elas é a língua e que ambos saibam da existência de uma diversidade interessante a sua volta.

"É muito interessante para elas tomarem conhecimento e informação sobre surdez, libras para amenizar preconceito e conviver com diferentes". (SO)

"Acredito que esse trabalho é muito importante para o futuro dos alunos para estar preparado e saber como lidar com Surdos sem preconceito e sem medo, também ajuda eles a entender o mundo dos Surdos". (TCB)

"Seria nossa papel dali por diante mostrar a eles, através da convivência prática, que especificamente no que se refere a surdez esta diferença poderia ser minimizada através do aprendizado da língua de sinais". (SO)

"A prática de ensino somente para adultos, a meu ver, afasta os primeiros contato de crianças ouvintes com as surdas, dificultando ainda mais a inclusão...." (TCB)

"*Especificamente na escola nós nos esquecemos de que uma comunidade acolhedora não é composta só por ouvintes mas também, e principalmente por crianças com quem possam trocar ideias fazer escolhas e compor identidades. Por outro lado é preciso que a criança surda perceba que "seus pares" não são apenas outras crianças surdas, mas também crianças ouvintes que se encontram dentro da própria família e a única diferença entre elas é o uso da língua". (SO)*

A escola de hoje urge preparar as nossas crianças para que tenham desde a infância um olhar para as diferenças, para que não haja lugar para o medo e, consequentemente, para o preconceito. Mesmo e principalmente se a instituição não for uma instituição inclusiva, nada a impede de levar aos seus

alunos o conhecimento da diversidade e das diferenças. De acordo com Mantoan (2005), a escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora e, se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde, terão dificuldade de vencer os preconceitos: “A diversidade no meio social e, principalmente no ambiente escolar, é fator enriquecedor de trocas tanto intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que neles interagem” (MANTOAN, 1997, p. 9).

Integrar a diversidade e o pluralismo nunca foi tão importante como atualmente, tanto pela globalização exigindo a convivência entre pessoas muito diferentes. Estas abordagens plurais favorecem uma educação para a cidadania, combatendo os preconceitos capazes de motivar os alunos para outras formas de expressão, preparando-os para os desafios da vida moderna, da globalização, de outras culturas e das diferentes deficiências, apelando para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as pessoas. “Sentimentos de igualdade são valores que precisam ser cultivados desde a infância baseados numa visão de amplo prazo, inserido num contexto mundial, de bem comum, respeito e responsabilidade” (Dalai Lama, 2011).

Mesmo após passados 10 anos, a inclusão escolar ainda encontra dificuldades para justificar a presença e a permanência dos incluídos na educação formal. De acordo com Senna (2004), não há como imputar à escola a responsabilidade pela atual dificuldade de se dar corpo de fato à educação inclusiva, uma vez que, como sujeitos sociais acima de tudo, os professores reagem segundo orientações seculares que determinam a razão de ser e os modos da educação formal. No mesmo artigo, diz que os professores não são avessos às práticas de inclusão e tampouco a solução estaria em fórmulas metodológicas, mas seria necessário que se provocasse uma verdadeira ruptura com certas bases da educação, que estão situadas muito além da sala de aula e da própria escola. A escola sempre esteve associada ao dogma da razão quanto ao princípio do banimento, ambos solidariamente agregados como ícones de uma cultura que não tolera as diferenças e se sente ameaçada por elas.

Vygotsky (2000) defende o princípio baseado no conceito de que incluir os “outros” implica propriamente incluir novos conhecimentos, novas perspectivas de mundo, dando prosseguimento ao processo de incluir os excluídos sociais, ou seja, que as pluralidades possam interagir e que os agentes da inclusão escolar devam reorientar as suas práticas, não para novas metodologias de ensino, mas para novas metodologias de produção de conhecimento acadêmico-científico para poder dialogar com as diferenças culturais.

Ele era contra a avaliação das crianças portadoras de incapacidades com base em seus “menos”; ele as avaliava, em vez disso, com base no que elas tinham de intacto, seus “mais”. Ele as via como diferentes e não deficientes:“Uma criança com incapacidade representa um tipo qualitativamente diferente, único, de desenvolvimento”. E era essa diferença qualitativa, ou singularidade, na opinião dele, que qualquer esforço educacional ou reabilitador devia privilegiar: “Se uma criança cega ou surda atinge o mesmo nível de uma criança normal” escreve ele, “então a uma criança com deficiência atinge-o de outro modo, por outro caminho, por outro meio; para o pedagogo é importante conhecer o caminho pelo qual vai conduzir a criança, transformando o menos da deficiência no mais da compensação” (SACKS,1998).

Bartalotti (2006) nos diz que falar em inclusão social não é simplesmente falar em igualdade de direitos, mas em respeito à diversidade, ou seja, em respeito à diferença. Cidadania, então, envolve e define o direito de ser diferente, por mais marcante que essa diferença possa ser (p. 34).

Como Paulo Freire, devemos acreditar na transformação do mundo buscando o caminho da mudança e na crença de que os seres humanos possam sonhar juntos uma realidade onde opressores e oprimidos se façam, de fato, livres dos elos aprisionantes do preconceito, da discriminação e da injustiça. A diversidade do grupo enriquece o diálogo, a cooperação e a informação, ampliando, consequentemente, as capacidades individuais.

Faz-se necessário, portanto, que tenhamos uma mudança de mentalidade para que possamos construir um novo modo de ser e estar no mundo.

6.2 Bilinguismo, importância da aquisição da segunda língua na infância

"*Acredito que desde idade tenra, as crianças têm capacidade de desenvolver mais de uma língua. A vantagem do bilingüismo [...].*" *(ACQ)*

"O ensino de Libras para crianças ouvintes ajuda o desenvolvimento cognitivo, percebi isso porque ensino Libras para meu filho ouvinte desde que era bebê e ele aprendeu o sinal de Água antes de começar a falar". (MLG)

".[...] posso dizer baseada em vivência e convivência que eu preferia ter aprendido Libras em curso de Educação Infantil, isto faria com que meus problemas de relacionamento e aceitação da diferença fosse encarado de forma natural [...] pensemos que ninguém está livre de, assim como eu, vir a ser surdo e seria maravilhoso estar parcialmente preparado para isso, através de um aprendizado fácil e prazeroso como pude perceber durante as aulas que ministrei na Paulistinha". (SO)

"Acredito que o desenvolvimento da aquisição da linguagem das crianças é mais evoluído do que dos adultos que começam aprender Libras tardiamente, por isso acredito que é muito importante ensinar Libras para crianças". (TCB)

.

"É importante para alunos conhecerem e receberem transmissão da cultura surda através da mediadora surda. A professora surda tem competência de ministrar essa disciplina, gramática em Libras, conto infantil e incentivar alunos a se comunicar." (ACQ)

Apesar de que não ter sido nosso objetivo que as crianças saíssem fluentes na língua de sinais, mas certamente, que tivessem uma exposição com a modalidade da língua viso-espacial usada pelos surdos, procuramos verificar quanto do conteúdo de Libras estes alunos puderam apreender no ano letivo. Considerando a carga horária reduzida para o aprendizado de uma língua e, principalmente, por se tratar de uma língua bastante distinta da nossa, pudemos inferir que mais da metade (66.6%) dos alunos tiraram notas acima de 5.5 quando avaliados no teste escrito. No desempenho oral, obtivemos margens bem altas de aproveitamento, acima de 88.8% de respostas positivas por aluno, o que nos faz acreditar que a metodologia esteve adequada para esta faixa etária, estando igualmente de acordo com as avaliações dos profissionais da educação infantil que participaram do projeto. Ficamos gratificados de perceber que todos eles (100%) souberam sinalizar seu sinal e fazer a datilologia do nome, essencial na comunicação inicial ao encontrar com um colega surdo. "- *São sinais básicos na comunicação de libras com surdo*", conforme o avaliador surdo TCB. Este alto índice de aproveitamento nos vários quesitos aplicados no teste nos remete aos achados da literatura em que o **ensino de uma segunda língua na educação infantil** é bastante produtivo e gratificante. Vários autores enfatizam a importância de um aprendizado precoce, como Schutz (2004), ao dizer que: "A melhor idade para iniciarmos o estudo de uma segunda língua é a idade pré-escolar, dos três aos seis anos, pois o ser humano assimila o conhecimento recebido nos primeiros anos com maior facilidade".

Do mesmo modo, Pratts (s.d.), ao escrever sobre o ensino de segunda língua na educação infantil, acredita ser este o melhor período para que a aprendizagem aconteça, pois é na infância que o ritmo de assimilação é mais rápido, sendo assim, o melhor momento para a aquisição de uma segunda língua.

> No cérebro infantil, esses dois hemisférios são mais interligados do que no cérebro de um adulto, o que possivelmente facilita a aquisição da língua, se considerarmos que esta ocorre no lado direito a fim de sedimentar-se no lado esquerdo. Entretanto, o ser humano começa a perder este mecanismo no início da puberdade, quando se inicia o processo de lateralização cerebral (p. 2).

Outro ponto-chave para obtenção do sucesso no ensino de uma segunda língua, seria observar as características gerais de desenvolvimento da criança. Já Antunes (2001) reforça que esse período é muito importante para que as crianças conheçam outras culturas, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação, valorizando, assim, a nova língua.

Ainda de acordo com Antunes (2004), quando a aprendizagem da segunda língua se dá após a alfabetização,torna-se mais difícil: "[...] toda a morfologia do lado esquerdo do cérebro já se moldou [...]"

Daí, a importância da estimulação precoce antes dos seis anos de idade, facilitando, assim, a aprendizagem de uma segunda língua. Portanto, a aquisição precoce da língua, tanto falada como a de sinais, desperta capacidades linguísticas do hemisfério esquerdo bem como a sua privação pode retardar o desenvolvimento deste hemisfério (SACKS,1998).

Segundo Baker (1989), quanto antes a criança iniciar este processo de aquisição de uma segunda língua mais efetiva será a sua aprendizagem. Além disso, as crianças mais novas, ao adquirirem uma nova língua, tendem a preocupar-se menos com os erros e ficam mais propensas a iniciar a comunicação com os outros, independentemente do código linguístico. As crianças aprendem quase que naturalmente, nas suas interações e práticas sociais com amigos ou adultos. Estima-se que há no mundo mais crianças sendo educadas através de uma segunda língua que não a materna, portanto, o estudo de uma segunda língua constitui, hoje em dia, uma experiência normal (GEENESEE, 1994).

Em um estudo da Universidade de Missouri-Columbia, as pesquisadoras Sara Glabe e Melissa Hunting, especialistas em desenvolvimento humano, explicam a natureza do desenvolvimento do cérebro; ao nascer, os neurônios estão em sua maioria separados uns dos outros. A tarefa do cérebro, nos primeiros três anos, é estabelecer e reforçar a relação entre eles. As conexões são formadas quando impulsos entre os neurônios são enviados e recebidos. Essas conexões formam sinapses, que se assemelham a galhos e

ramos que crescem em uma árvore. São as experiências das crianças, nesta fase, que estimulam a atividade criando as sinapses. À medida que a criança se desenvolve, as sinapses tornam-se mais complexas. Como uma árvore que vai multiplicando seus galhos. Durante os três primeiros anos, o número de neurônios permanece o mesmo, mas as sinapses aumentam. A partir dos três anos, a formação de sinapses vai decrescendo até por volta dos 10 anos. Entre o nascimento e a idade de três anos, o cérebro cria mais sinapses do que necessita. As sinapses que são usadas frequentemente tornam-se parte permanente do cérebro, e as que não são usadas são geralmente eliminadas.

No Brasil, a educação bilíngue ocupa cada vez mais seu espaço. Segundo a OEBi (Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo), a procura cresce consideravelmente. Em São Paulo, há cerca de 25 estabelecimentos com 2.800 alunos e há quatro anos, estimava-se que, em todo o Brasil, 25 mil estudantes da Pré-escola ao Ensino Médio frequentassem escolas bilíngues. Em artigo publicado no jornal *O Estado de São Paulo*, de 22 de janeiro de 2010, o número de escolas bilíngues no Brasil saltou de 145, em 2007, para 180, em 2009, registrando um aumento de 24% no período. De acordo com o jornal, outros sete colégios estão abrindo as portas, só em São Paulo, mas não há números oficiais de colégios bilíngues nem legislação específica sobre seu funcionamento.

Todavia, não se observa ainda um interesse maior dos pais e das escolas em ensinar a língua de sinais para crianças ouvintes, como segunda língua, salvo casos de pais ou familiares surdos, embora esta seja considerada a segunda língua oficial do Brasil, reconhecida como meio legal de comunicação através da lei 10.436, de 24 de Abril de 2002 e do decreto 5.626 que complementa esta lei, em 2005, para o uso e difusão das Libras. A Creche Prof. Geraldo Cavalcanti foi introduzida no ano 2000 pela pedagoga surda, em Niterói – Rio de Janeiro, com o intuito de ensinar a língua materna de língua de sinais brasileira às crianças surda e ouvintes, filhos de pais ouvintes e de pais surdos. Também, cabe citar alguns casos no ensino desta língua com adultos ouvintes. A Faculdade de Educação da UNICAMP, no Brasil, adiantou-se ao Decreto

5.626, que regulamenta a lei 10.436 e instituiu. em 2004 a disciplina Educação de Surdos e a Língua de Sinais. É uma disciplina obrigatória na Pedagogia, mas é aberta a todas as outras licenciaturas. Segundo a sua coordenadora, Regina Maria e Souza, é uma das mais concorridas na Faculdade de Educação. A Faculdade Getulio Vargas implantou, desde o início de 2010, a Língua Brasileira de Sinais como disciplina eletiva para seus alunos da graduação em administração. Em depoimento da professora que ensina Libras nessa Instituição, ela diz: “Aprendem quão significativos podem ser um gesto, um olhar, a força da expressão e fico feliz quando ao final do semestre alguns objetivos de aprender a língua para ‘ajudar um deficiente’, são transformados por ‘compartilhar conhecimentos com a diferença”. Instituto Mauá de Tecnologia institui para este ano a disciplina optativa da Língua Brasileira de Sinais.

A Universidade Federal de Santa Catarina também implantou, no ano de 2010, um curso de ensino de Libras, para atingir servidores públicos federais de todo o Brasil, cumprindo, assim, o Decreto 5.626. Este projeto foi trabalhado à distância, com momentos presenciais através de vídeo-conferência, tendo como pólos Brasília, Rio de Janeiro e São Paulo.

A UNIFESP, através do seu programa de capacitação aos servidores, também desenvolve curso de Libras, aos seus servidores e para a comunidade em geral. Nos Estados Unidos, a procura pelo aprendizado da língua de sinais nas universidades americanas, tem crescido 16,4% conforme artigo publicado na *Folha de São Paulo* (12/8/2010). Percebe-se um interesse crescente de mães americanas que se preocupam em ensinar a língua de sinais aos seus bebês como modo destes poderem se expressar, antes de adquirirem a fala. As pré-escolas também já começam a introduzir a língua de sinais na educação infantil.

> É muito mais fácil para os nossos professores lidarem com crianças de 12 meses de idade que conseguem sinalizar que querem a sua mamadeira do que ficar chorando e nós tentarmos adivinhar o que elas querem. É um modo gratificante para as crianças expressarem suas necessidades antes que possam falar (WHALEY, 1998).

O relatório do *National Centre of Languages*, em Londres (2006), afirma que estudantes bilíngues apresentam melhor desempenho em exames. Constata que as escolas perdem a chance de ensinarem outras línguas a seus alunos que irão desenvolver suas habilidades em outra língua que não seja a materna, providenciando avanços cognitivos, benefícios na aprendizagem, aumentando o poder de comunicar-se com outras culturas que não a de origem. "[...] Pensar utilizando dois ou mais códigos melhora nossas funções mentais previne intolerância com outras línguas e outras culturas" (SOMMER, 2005).

Finalizando, quando a escola oferece um ambiente propício para a aprendizagem em que os alunos percebem o valor de uma segunda língua, o aprendizado torna-se natural. É importante que se inicie este processo de ensino o quanto antes para aumentar o grau de proficiência. Podemos observar no contexto da inclusão uma abordagem bilíngue para os surdos, mas como diz a professora Marianne Stumpf, da UFSC, o ensino da língua de sinais é óbvio e possível para os ouvintes também. "Uma grande mudança dentro da escola seria a de que crianças ouvintes iniciassem a aprender Libras, porque a inclusão acontece a partir de dois movimentos: o da sociedade que acolhe e o do surdo que se sente acolhido"(p. 9).

6.2.1 Emergiu da categoria **do Bilinguismo,** uma subcategoria **a interação com surdo**

"Observei os sinais ensinados pela professora estavam corretos, mas percebi também que alguns ouvintes tiveram dificuldade de responder em libras (...) ou a falta de contato com Surdos que é o mais importante do que só aprender no curso". (TCB)

"....geralmente vejo as crianças ou adultos tem dificuldade na segunda língua pois precisam de contato de Surdos e sua cultura". (TCB)

"...pois para ter domínio de Libras, precisa ter contato com Surdos também, não somente ensino de Libras....". (TCB)

Outro aspecto observado deu-se no contato das crianças com o professor surdo, com esta nova modalidade de comunicação, viso-espacial, os alunos sentiram que precisavam usar um outro código para se comunicar com a professora. Perceber essa "**Troca de código**" foi muito importante no sentido deles perceberem a diferença. A princípio, gritavam alto o nome da professora para serem atendidos e como a professora não os atendia, começaram a sinalizar, mesmo que não fossem sinais de libras, mas usavam mímica para poderem ser entendidos. De acordo com Genesee (1994), este processo é chamado de "troca de código" e ocorre naturalmente, dependendo do propósito da comunicação. Conforme o autor, a troca de código ocorre quando uma criança está tentando clarificar uma ideia, como elas não possuem o sinal correto, este não está disponível, pois criam gestos para se comunicar, o que é bastante válido, pois utilizou de uma estratégia para se comunicar.

Nós procuramos, sempre que possível, evitar a fala e que as crianças tentassem por si mesmas entender o que a professora sinalizava, mas, muitas vezes, foi feita a tradução, principalmente nos primeiros dias das aula. O que consideramos importante é que, lá na frente, quando uma delas se deparar com um adulto ou uma criança surda, certamente serão capazes de reconhecer que terão que usar outro código de comunicação.

6.3 – Outra categoria que emergiu foi a importância do **DECRETO 5.626,** de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.432 Lei, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, sobre o uso e difusão das Libras. Também a relevância da pesquisa não só pelo caráter inovador de se estudar o ensino de Libras com crianças ouvintes no Brasil, mas pela contribuição à sociedade em geral.

"penso que é importante, não só na educação básica e sim desde que seja infantil até superior. O Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005, determina que todos os cursos de magistério devem incluir a disciplina Libras como obrigatória e que os cursos de magistério em nível médio e superior devem ensinar Libras." (ACQ)

Ressaltamos, a seguir, alguns pontos mais importantes deste decreto no sentido da obrigatoriedade do ensino de Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Outro ponto a destacar: A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional.

No Capítulo VI desse decreto afirma-se a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

No artigo 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

No capítulo VII, se refere à garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

No capítulo VIII, nos traz a importância do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras.

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2004.

§ 1º As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, 5% de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras

6.4 Avaliação do programa

6.4.1 **Metodologia** com ênfase nas **atividades lúdicas** e atividades de **sensibilização**

"A faixa etária de 6 a 7 anos de idade, demonstra que a estratégia e a didática utilizada pela educadora favorece a contextualização dos conteúdos por parte dos alunos e a torna significativa, pois realmente utilizarão o que estão aprendendo". (WR)

"Percebemos a interação da professora e dos alunos através da atividade dada". (WR)

"*E quanto a metodologia, acredito que faz efeito no processo aprendizagem... sugiro que faça atividades lúdicas como memórias, dominó, telefone sem fio, tudo em Libras. Cada grupo joga memória (com alfabeto manual e sinal) e depois troca para jogar dominó..." E se for de idade pouco maior jogar bingo, soletrando os nomes. E sinais de frutas (pode ser de cera ou verdade) na cesta, cada um* sinaliza". (ACQ)

"Percebi que os materiais utilizados para avaliação oral dos alunos foram adequados e muito dinâmicos. Também poderia trabalhar em grupo.....um ajuda o outro a sinalizar". (TCB)

Como a EPE não tem alunos com deficiência e não é escola inclusiva, optamos por trazer atividades de sensibilização, para que medos ou preconceitos, pena ou raiva não tivessem espaço e os alunos, assim, pudessem tratar e manifestar seus sentimentos a respeito.

Conforme observado, uma das atividades mais significativas entre os alunos foi a *pintura do pincel com a boca*, em que eles puderam sentir a dificuldade de uma criança sem os membros superiores ao pintar um desenho e, também, pela atividade o "*de estar cego*" em que puderam sentir a sensação da cegueira.

> Promova atividades de simulação, durante as quais, os alunos poderão vivenciar uma deficiência. Essas experiências permitem que eles percebam as dificuldades das pessoas com deficiência e como elas eventualmente podem se sentir (MEC, 2005).

Outra estratégia que foi bastante explorada foi "**Conto de Fadas**" e respectiva representação pelos alunos. Esta foi uma atividade que todos gostaram de participar. "Brincar não é o aspecto predominante na infância, mas é um fator primordial no desenvolvimento"(VYGOTSKY, 1978, p.101).

De acordo com Vygostky, muita importância se dá à brincadeira na infância, mas pouca atenção é dada para o aspecto do desenvolvimento ou da aprendizagem. O brincar, aqui, refere-se a jogos, brincadeiras, teatro, encenação, representação, entre outros. E no conceito de brincar, associamos outros conceitos e atividades como: imaginação, fantasia, representação simbólica, faz-de conta, divertimento, prazer, etc.

Ressaltam-se na literatura algumas vantagens cognitivas e sociais no brincar: ao brincar, as crianças suspendem coerções da realidade; por meio das brincadeiras, as crianças aprendem normas sociais e que o brincar é governado por regras. Para Vygosky (1993), a última proposição é a mais correta, pois, para ele, toda a situação imaginária é ligada teoricamente à presença de regras. E, assim, regras e imaginação estão ligadas.

> Por exemplo, jogar xadrez cria uma situação imaginária. Por quê? Porque o cavalo, o rei, a rainha, só podem se mover de maneiras especificadas [...] embora no jogo de xadrez não haja nenhum substituto direto para relações de vida real, ainda assim é um tipo de situação imaginária (VYGOTSKY,1993 p.115).

O brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Brincando, ela se comporta para além do habitual da sua idade, acima de seu comportamento diário; brincando, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade, sendo assim, grande fonte de desenvolvimento (VYGOSTSKY, 1993).

Portanto, é importante investir nesse campo lúdico para que propiciemos um ambiente que favoreça o desenvolvimento. O brinquedo cria possibilidades para transcender o mundo real disponível, criando outros contextos para pensar e agir.

A estratégia de usar os **contos de fadas**, na sala de aula, é porque acreditamos que os faz viajar para um mundo imaginário que lhes dá prazer, cheio de fantasias, como uma viagem a um mundo da imaginação em que eles são observadores, favorecendo o desenvolvimento de sua personalidade.

> [...] quando os contos de fadas estão sendo lidos para as crianças em sala de aula ou em bibliotecas durante a hora da história, as crianças parecem fascinadas. Mas com frequência elas não recebem nenhuma oportunidade de meditar sobre os contos ou reagir de outra forma; ou eles são amontoados imediatamente com outra atividade, ou outra história de um tipo diferente lhes é contada, o que dilui ou destrói a impressão que a história de fadas criou [...] mas quando o contador dá tempo às crianças de refletir sobre as histórias, para que mergulhem na atmosfera criada e quando são encorajadas a falar sobre o assunto, então a conversação posterior revela que a história tem muito a oferecer emocional e intelectualmente, pelo menos para algumas crianças (BETTELHEIM, 1980, p. 95).

As crianças vivem seus heróis e fazem relações com o mundo real, percebem a existência de conflitos e valores que encontram no seu cotidiano, na relação com a família e a escola. De acordo com Bettelheim (1980), os ajuda a

exteriorizar seus sentimentos e, assim, amenizar seus conflitos internos. Para transformar esta atividade em algo prazeroso e significativo, após o vídeo, eles representavam a história para os colegas de classe. Todos puderam participar, revezando-se em turnos. Nota-se, atualmente, que o computador, a televisão e os vídeo-games ocupam o lugar dos contos de fada, o que não lhes dá a oportunidade de diálogo e interação entre eles ou com seus pais.

De acordo com a Professora de Neurociência do Desenvolvimento Cognitivo, Adele Diamond, do Departamento de Psiquiatria da *University of British Columbia*, no Canadá, crianças que brincam mais se sentem mais à vontade no ambiente escolar, desenvolvendo melhor suas habilidades corporais e cognitivas e que as brincadeiras de interpretar um papel permitem o desenvolvimento da disciplina e consciência corporal, requerendo memorização das falas (ou sinais) e atentando para a forma com a qual serão repetidas. Deslocam a criança de sua personalidade pré-estabelecida, fazendo-a assumir outras perspectivas e formas de pensar, estimulando as emoções, o corpo e o ambiente social e estimulando o córtex pré-frontal responsável pelas funções executivas (autocontrole, memória, flexibilidade cognitiva).

As crianças do projeto representavam a história infantil sinalizando e com a mediação da professora, desse modo, dando-lhes oportunidade para construir e aplicar conhecimento. De acordo com Lima (2009), a leitura do conto de fadas leva a criança para descoberta de valores éticos e emocionais, passando sempre uma mensagem do bem, dando-lhes a possibilidade de sonhar para poder crescerem felizes, de viajar pelo mundo da fantasia, de viver o herói ou a heroína e até, às vezes, de serem os vilões, ficam emocionados com as lutas e felizes do bem sobre o mal, que é essencial para sua personalidade. Com os contos, eles aprendem que é possível vencer obstáculos, oferecendo desfechos otimistas. Elas “vivem” o drama da história, lá está a inveja, o mal, o envelhecimento, a inevitabilidade da morte, sempre com um final otimista. Alguns autores chegam a afirmar que, se por qualquer razão, uma criança for incapaz de imaginar seu futuro de modo otimista, ocorrerá uma parada no seu desenvolvimento geral.

Outro ponto importante trazido por Abramovich (1994) é a importância da criança ouvir muitas histórias, e que, ao escutá-las, seria o início da aprendizagem para se tornar um leitor e como ele diz: “ser leitor é Ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”.

Foi também bastante utilizado a prática de trazer **filmes infantis** em Libras para as crianças. Elas assistiam os vídeos, mas, depois, a professora as ensinava representar os personagens. Ela fazia, eles imitavam e também criavam por conta própria. Os mais desinibidos se soltavam e os mais tímidos imitavam a professora. Dessa maneira, eles podiam desenvolver as expressões faciais e corporais tão importantes na língua de sinais.

Vygostky (1993) acreditava no poder da imitação como fonte de influência sobre o desenvolvimento, dizendo que o ensino só é possível onde há potencial para a imitação. As crianças não imitam qualquer coisa, mas só o que está na ZDP. Ele acreditava muito no poder da imitação para aprendizagem conduzindo ao desenvolvimento, porque, longe de ser um processo mecânico, é uma atividade revolucionária para criar significado, de modo que ela faz o que ainda não consegue fazer, a imitação é atividade extremamente complexa, porque, aqui, novamente, eles são considerados à frente do que são. Sabem que são aprendizes e sabem ser um outro ser diferente do que são. Ao imitar um adulto ou colega, sua aprendizagem deixa de ser espontânea e passa a ser sistematizada.

Finalmente, também foi abordado a **Música na Sala de Aula** como um recurso facilitador de aprendizagem. Como nossos alunos eram todos ouvintes, pensamos em trazer a música sinalizada para que fizessem uma apresentação aos pais. E, de acordo com Fonseca (2011), a música em sala de aula, entre outras coisas, desenvolve habilidades e estimula a curiosidade, a imaginação de forma sonora e descontraída. Isto mostra a capacidade da música de envolver, influenciar física e mentalmente, facilitando a integração entre o professor e o aluno e, portanto, o processo ensino/aprendizagem tornando a escola um lugar

mais alegre e receptivo. Ainda de acordo com a autora, a música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações. Suas atividades de musicalização permitem ao aluno conhecer melhor a si mesmo, desenvolvendo noção de esquema corporal e, também, permitindo a comunicação com o outro, contribuindo na descontração, como reforço no desenvolvimento cognitivo / linguístico, psicomotor e socioafetivo do aluno.

Ainda de acordo com Fonseca (2011), a presença da música auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência, contribuindo para o envolvimento social. A música promove em alunos com necessidades especiais uma maior inserção no convívio social.

Dean Shibata (2007), Professor de radiologia da Universidade de Washington, nos diz que a música é uma das artes mais belas do mundo, permite-nos dançar, relaxar, enlouquecer, rir e chorar. Elaborou um estudo sobre o assunto, e nos diz: “Os indivíduos com deficiências auditivas sentem a música através de vibrações, a percepção destas vibrações musicais são tão reais como o seu equivalente sonoro por serem ambos processados na mesma região do cérebro”,

Outra autora, Coelho (1991), nos diz:

> O canto é uma forma de comunicação pelo toque. A energia enviada pelo cantor por intermédio das vibrações sonoras de sua voz “toca” de forma fisicamente mecânica o **tímpano** do ouvinte. Mas não só o tímpano. Todo o corpo do cantor é uma **fonte sonora** esférica e todo o corpo do ouvinte é um receptor sonoro imerso no campo dessas vibrações. Assim sendo, falar/cantar e escutar é uma espécie de “toque absoluto (COELHO, 1991).

e que, o surdo seria capaz de sentir este toque proporcionado pela música.

Limeira de Sá, em um artigo sobre os surdos, música e a educação (s.d.), nos diz que há surdos que não gostam de música, há outros que odeiam e

há os que entendem de música. Uns com mais aptidões para curtirem a música do que outros, devido aos diferentes graus de surdez e de experiências sociais com a música. Nesta direção, nos diz que pode-se dizer que **cantar, tocar, conhecer e entender a música é um direito que os surdos têm, caso assim o queiram.**

As pessoas surdas podem perceber o ritmo, a dinâmica da música, o timbre do cantor, as vibrações, mas tudo isto tem que ser apresentado num **contexto significativo**, não num contexto mecânico, dificultoso, obrigatório (grifo da autora).

Finalizando, atividades de música e do canto trazem benefícios para a aprendizagem, por isso, deveria ser mais explorada na escola. Bréscia (2003) afirma que cantar pode ser um excelente companheiro de aprendizagem, contribui com a socialização, na aprendizagem de conceitos e descoberta do mundo e que pode ser um veículo de compreensão, memorização ou expressão das emoções e até para lidar com a agressividade.

6.4.2 Finalizando esta análise da metodologia utilizada, os professores surdos identificaram uma necessidade de **ampliação de carga horária**, para uma aprendizagem mais significativa da língua.

"*.... houve erros, houve acertos do uso de sinais pelas crianças que só teve 20 horas para aprender Libras, por isso acredito que poucas horas para aprender Libras faz os alunos não adquirir rápido e nem desenvolver com facilidade, pois para ter domínio de Libras (...).também teve ser no mínimo 120 horas para conseguir dominar Libras" (TCB)*

"Portanto, quanto à duração e a quantidade das horas não foram suficientes para um bom aprendizado, digo que todas as aulas de Libras que ministro em outros lugares são duas horas cada aula e duas vezes por semana..." (MLG)

Este projeto contou com 25 aulas, com cerca de 1 hora de duração, excetuando-se as aulas em que ocorreram atividades de sensibilização. Os professores acreditam que o tempo destinado ao ensino de conteúdo não foi propício para uma boa aprendizagem bilingue, mas reconhecem que para uma primeira abordagem foi satisfatório no sentido deles tomarem contato com uma língua visual e adquirirem os sinais básicos mais importantes para a comunicação com surdo.

6.4.3 Escassez de **material pedagógico** para que o aluno pudesse fazer exercícios em classe e em casa.

" Achei um pouco difícil no começo pelo fato de não ter material para as crianças estudarem e praticar em casa o único material disponível para eles era uma cópia do alfabeto manual, mas depois adaptamos o livro intitulado "Libras Fundamental" este material trouxe melhoria....." (MLG)

Encontramos dificuldade de encontrar material pedagógico para as crianças, com exceção, do livro Libras Fundamental, que foi elaborado para crianças surdas e ouvintes. O restante do material pedagógico usado foi todo elaborado pela pesquisadora, com o apoio técnico do setor de comunicação visual do CEDESS. Utilizamos também filmes infantis sinalizados em Libras que foram trazidos pela professora de Libras que foram de grande interesse por parte dos alunos.

6.5 Com relação **ao processo de ensino-aprendizagem** pudemos trazer**:**

6.5.1 O **Interesse e** a **Motivação** das crianças em aprender esta língua com modalidade viso-espacial, e a importância de saber os sinais

"Ela comentou da importância dos Sinais para as pessoas que são surdas e mudas". (M1)

"Comentou que ele agora está aprendendo Libras e pode conversar com pessoas que só falam em Libras". (M2)

"Sobre as pessoas surdas ele tentou se comunicar com um mudo". (M6)

"*Toda semana trazia as novas palavras aprendidas e chegando visitas em casa era o que M. conversava com as pessoas". (M5)*

" Comenta o que foi ensinado na aula e como faz os sinais". (M7)

"A minha filha agora ensina Libras para as bonecas. Dá um sinal para cada boneca fingindo ser a professora". (M8)

Ao analisarmos o processo de ensino-aprendizagem ocorrido durante o ano de 2010, pudemos perceber o interesse, a motivação destas crianças ao se depararem com uma língua tão distinta daquela que estão em contato diariamente. A **motivação** para aprendizagem de uma língua é um dos filtros afetivos que influenciam na aprendizagem de outra língua. Os alunos motivados sentem-se estimulados, querem participar, pois, internamente, estão mobilizados por estratégias internas que o professor deve utilizar. Vale aqui a criatividade do professor. Cabe a ele buscar atividades dinâmicas, desafiadoras, despertando o gosto, a curiosidade, estimulando o aluno para o aprendizado que seja significativo para ele.

A motivação é uma das mais importantes dentre as variáveis afetivas, pois ela é a chave para a aprendizagem. Brown (1997) a encara, de uma maneira geral, como um impulso, uma emoção ou um desejo interno que

direciona uma pessoa para uma determinada ação e, portanto, se percebemos um objetivo, e este objetivo é suficientemente atraente, ficaremos fortemente motivados a fazer o que for necessário para alcançá-lo.

Krashen (1987) especialista na área de linguística, formula sua teoria de aquisição composta por cinco hipóteses: a distinção entre aquisição e aprendizagem, a ordem natural, o monitor, o insumo e o filtro afetivo, sendo as duas últimas hipóteses consideradas por ele como causativas para que a aquisição de uma língua ocorra. No que tange ao filtro afetivo, existe um número de variáveis afetivas que têm um papel facilitador na aquisição de uma segunda língua. Estas variáveis afetivas incluem: motivação, autoconfiança e ansiedade. Aprendizes motivados, confiantes e com baixa ansiedade tendem a ser bem-sucedidos no processo de aquisição de uma segunda língua. Esses aprendizes teriam um baixo filtro afetivo e absorveriam insumo com muito mais facilidade, enquanto que alunos tensos, ansiosos e com baixa auto-estima tenderiam a elevar o nível de seu filtro afetivo e a formar um tipo de bloqueio mental, diminuindo, assim, sua capacidade de absorção de insumo. Aqueles aprendizes cujas atitudes não são ideais com relação à aquisição de uma segunda língua, não apenas tenderão a procurar menos insumo como terão um alto filtro afetivo, e "mesmo que a mensagem seja entendida, impedirá que o insumo alcance a parte do cérebro responsável pela aquisição de língua, ou o LAD (Dispositivo de Aquisição de Língua)".

Para Gardner (1990), o comportamento do próprio professor pode influenciar positiva ou negativamente no desejo e na disposição do aluno em querer aprender uma língua. Não somente Gardner, mas outros pesquisadores, também ressaltam a importância do papel do professor na motivação dos alunos e dizem que motivação é uma questão de atitude do professor. Ele acredita que os professores devem inspirar e ser exemplo aos seus alunos, pois o que melhor motiva o aluno a aprender, continuar a aprender, perseverar e alcançar uma proficiência na língua alvo parece ser uma experiência positiva com o processo de ensino. Portanto, ele aconselha a que os professores descubram caminhos

para motivar os alunos a agir de forma a alcançar seus objetivos, visto que esses são seres humanos com necessidades e a criança, por natureza tem um alto grau de curiosidade pelo desconhecido e forte sintonia com tudo no ambiente que a rodeia.

Segundo Vygostky (1991), a motivação é um pré-requisito para a aprendizagem e não uma consequência dela. A volição e a autoconsciência são vistas tipicamente como tendo uma relação crucial com a motivação. Somos sempre lembrados de que precisamos motivar as crianças para aprenderem, porém, para Vygotsky, as crianças precisam aprender para ser motivadas, ou seja, a aprendizagem conduz ao desenvolvimento. É o que chama de ZPD - Zona de Desenvolvimento Proximal.

De acordo com o autor, A ZPD é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente e o nível de desenvolvimento proximal demarcado pela capacidade de solucionar problemas com a ajuda de um parceiro mais experiente. Essas aprendizagens fazem com que a criança se desenvolva ainda mais e é aí que ocorre a aprendizagem. O mediador entre a criança e o mundo poderá ser o professor, o educador ou o parceiro de classe. Isto não quer dizer que o professor não ensinará seus alunos, mas que o aluno poderá aprender com colegas mais experientes ou que tiverem experiências diferenciadas. O aluno fará nessas interações criança-criança, professor-criança, a negociação de significados que favorecerá a passagem do conhecimento espontâneo, aquele que as crianças o constroem sozinhas, no dia-a-dia, nas relações cotidianas para o conhecimento científico, que é o ensino formal, ensinado no espaço escolar possibilitando ao alunos não só a apropriação do legado cultural, mas a elaboração de valores possibilitando um novo olhar sobre o meio físico e social, impulsionando assim seu desenvolvimento. E este processo não acontece de forma passiva. A criança interioriza e promove a sua síntese pessoal que ocasionará transformações na própria forma de pensar. Para Vygostky, o processo de aprendizagem deve ser

olhado por uma ótica prospectiva, ou seja, não deve focalizar o que a criança aprendeu, o que já sabe, mas o que ela está aprendendo. Olhar para além do momento. Portanto, neste ponto, a intervenção pedagógica é essencial na promoção do desenvolvimento de cada pessoa. Sozinho, sem experiências de aprendizagem, o aluno não percorreria caminhos de desenvolvimento, portanto, interferir intencionalmente no desenvolvimento das crianças é muito importante.

Isto corrobora com a *Hipótese do Insumo*, de Krashen (1981,1985) de que o aprendiz se move em contínuo desenvolvimento na medida em que recebe insumo compreensível. Entende-se por insumo a amostra de linguagem oferecida ao aluno que é realmente entendido pelo aprendiz e a maior contribuição que a instrução em sala de aula pode fazer é fornecer ao aprendiz insumo compreensível que poderia, de outra forma, não estar disponível fora da sala de aula. Este tipo de insumo é aquele que vai um pouco além da sua atual competência, em termos de complexidade é representado por *i + 1, u*ma vez que o insumo muito simples *(i+ 0*) ou muito complexo (*i+2; i+3*) não são úteis no processo de aquisição de outra língua. Um por ser muito simples e o outro por estar muito além da capacidade de compreensão.

Igualmente, podemos ver que o filósofo Wittengstein, na fase de sua vida de professor de uma pobre região rural agrícola, argumentava que a criança deve aprender através de casos particularmente interessantes, mesmo que sejam mais difíceis de entender, contrariando o hábito vigente de se introduzir os temas através de exemplos mais fáceis de serem apreendidos, para só depois ir apresentando situações mais complexas (BARTLEY, 1978).

6.5.2 Outra categoria que pudemos observar no processo ensino-aprendizagem foi a **Mediação**. Quando as crianças tinham dificuldade de fazer algum sinal, como por exemplo as letras F ou T, ou qualquer outra atividade de classe, foi através da ajuda da professora e até mesmo com crianças mais experientes que eles conseguiam completar a tarefa proposta. Observou-se

durante o decorrer das aulas que as crianças mais experientes tendem a ajudar seus pares com maiores dificuldades.

Vygotsky (1993) afirma que é através da mediação com o objeto, com as pessoas que o sujeito constrói o seu mundo, ele não é ser passivo que aceita passivamente o que lhe é oferecido por ele do meio-ambiente. Dois autores trataram sobre o conhecimento e o desenvolvimento humano. Piaget, epistemólogo, tratou do desenvolvimento humano na qual criança é autora do seu conhecimento, e diz que a aprendizagem deve seguir o desenvolvimento do aluno. O papel do professor seria verificar o estágio de desenvolvimento de sua classe e programar a aprendizagem. Ou seja, o desenvolvimento é um processo de maturação natural e a aprendizagem nada pode fazer para acelerar este processo. Já Vygotsky desenvolveu os dois conceitos-chave, o da Zona de Desenvolvimento Real e o da Zona de Desenvolvimento Proximal, onde diz que a criança obteria sucesso se assistida por um adulto ou alguém mais experiente, portanto, para ele, é aí que a escola deve trabalhar para que o aluno tenha sucesso no desenvolvimento dessas funções, pois, sem esta assistência, o aluno, sozinho, não obteria sucesso.

> Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar uma zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizadas, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1998, p.118).

O aprendizado de uma criança começa na infância, com seus familiares e, antes da criança ir à escola, ela já possui uma riquíssima bagagem formada por conceitos que adquiriu por meio de interação com os outros, portanto, para Vygostsky não há uma relação direta do homem com o mundo mas uma relação mediada, que pode ser mediada por instrumentos ou por

signos. “[...] toda a situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem uma história prévia” (VYGOTSKY, 1992, p.110).

Na mediação por instrumentos, a criança usa o instrumento entre a ação concreta sobre o mundo e o mundo, como para cortar o pão ela usa a faca. Aqui, o instrumento faz a mediação entre a ação concreta e o mundo.

Segundo Vygostky (1989), os signos também auxiliam nas ações concretas e nos processos psicológicos, assim como os instrumentos. A capacidade humana para a linguagem faz com que as crianças providenciem instrumentos que auxiliem na solução de tarefas difíceis, planejem uma solução para um problema e controlem seu comportamento. Signos e palavras são para as crianças um meio de contato social com outras pessoas. Desta maneira, as formas de mediação permitem ao sujeito realizar operações cada vez mais complexas sobre os objetos.

Para tal fim, seria interessante o trabalho em grupo, colocando entre os estudantes com maiores dificuldades outros mais avançados (ou mesmo o próprio professor). Na aprendizagem colaborativa, os alunos melhoram as atitudes diante das dificuldades de seus colegas, elevando, assim, a auto-estima de todos. Vygotsky valoriza o trabalho coletivo, cooperativo, ao contrário de Piaget, que considera a criança como construtora de seu conhecimento de forma individual.

No projeto de Libras, em várias atividades os alunos foram colocados em duplas ou em grupo para resolverem tarefas e treinarem os sinais de modo coletivo. Em geral, eles se ajudam mutuamente sempre que o outro estiver em situação de dificuldade, permitindo a interação social e a comunicação, na qual os envolvidos usufruem da atividade.

6.6 Algumas falam emergem das entrevistas com os pais demonstrando **o reconhecimento e agradecimento pela iniciativa.**

A M. observa na rua as pessoas e fala: - olha mãe, ele está falando por sinais, e até observa os cadeirantes". (M1)

"Gostaria de agradecer o desempenho com as crianças neste Curso". (M4)

"Estou achando ótimo, as aulas, o desempenho e os professores estão de parabéns..." (M4)

"Parabenizo a Paulistinha por esta iniciativa, pois acredito que a escola forma (e informa) sempre e pensar em novas propostas curriculares é essencial, rever valores, princípios, formar crianças que de fato serão cidadãos, faz a diferença na vida de nossas crianças, essa é a "pedagogia da transformação" que fala tão sabiamente Paulo Freire"....Parabéns a todos os envolvidos..." (M5)

"Fico muito feliz com a iniciativa. Atuo em várias áreas capacitando profissionais para a inclusão,porém nunca vi iniciativas no sentido de preparar crianças ouvintes para o aprendizado de Libras". (SO)

"O projeto é sem sombra de dúvida muito importante para a sociedade".(SO)

Os pais sentiram-se recompensados pela iniciativa e observaram que seus filhos já conseguem reconhecer um par que tenha uma deficiência; o agradecimento à escola pela participação nesse projeto que consideram tão importante. Capovilla (2001) nos diz que a universidade tem de dar a resposta à sociedade por meio de pesquisa e desenvolvimento de tecnologia para essa população e para todo o percentual populacional desassistido socialmente e que "devemos lembrar que nós não sabemos até quando estaremos na fronteira de cá da deficiência e, se ultrapassarmos essa fronteira, vamos querer pessoas muito competentes nessa questão".

"A minha família até então achava que eu era ouvinte porque eu respondia intuitivamente aos estímulos olhando sempre aos que me chamavam. É comum às crianças Surdas-Mudas reagirem aos estímulos externos. Neste sentido,o depoimento da mãe de Laborit sobre a ausência da fala da filha e a presença destas reações é esclarecedor: "(...) lá em cima, bateu a porta(...) e você se virou, por acaso, ou porque sentiu vibrações, ou simplesmente porque o comportamento dele [o sujeito que provocou a batida da porta] chamou sua atenção..." (1994, p.13). A reação pode dever-se a qualquer um desses motivos, o que importa é poder destacar a presença de uma resposta. É nessa direção que foi usada a palavra intuitivamente. Eu, provavelmente, intuía que algo havia passado e reagia de alguma maneira."[12]

[12] Retirado da tese de doutorado de Ana Regina Souza e Campello discorrendo sobre a sua infância, antes dos pais descobrirem que ela era surda (2008).Emmanule Laborit, escritora surda e autora do livro autobiográfico *O grito da Gaivota* (1993), ganhou o primeiro prêmio Moliére de revelação teatral.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como foco uma avaliação de um plano de ensino da língua de sinais brasileira por crianças ouvintes, como uma segunda língua e fator possível de inclusão social. O nosso percurso teórico nos levou a autores que nos deram subsídios para entender como foi o processo de ensino-aprendizagem, as inter-relações dos alunos com o professor e vice-versa. Embora reconheçamos que as crianças não atingiram uma habilidade bilíngue expressiva, pudemos depreender que elas gostaram e se sentiram motivadas a aprender uma língua viso-espacial, tão distinta do português. Os testes mostraram que a grande maioria soube sinalizar nome e sinal bem como os sinais básicos ensinados no decorrer do ano letivo o que corroborou com os achados da literatura de que as intervenções na primeira infância são mais duradouras, mas que requerem uma intervenção mais constante e com maior carga horária. Não sabemos por *quanto tempo* e *nem quanto* de tudo o que eles aprenderam permanecerá, o que nos leva a crer que estudos longitudinais serão necessários nessa área, bem como pesquisas com crianças ouvintes aprendendo a língua de sinais no Brasil, para que possamos avaliar como a exposição à língua de sinais pode favorecer o cognitivo dessa população. Os estudos internacionais nessa área comprovaram a importância da língua de sinais em crianças ouvintes sem qualquer patologia. Também as pesquisas certificaram a importância no desenvolvimento com crianças com patologias e distúrbios de aprendizagem. Vimos a escassez de materiais didáticos para o aprendizado de Libras para crianças ouvintes e cremos ser interessante pensar em desenvolver materiais para que as crianças ouvintes pudessem fazer uso.

No que tange à sensibilização com relação a algumas deficiências, obtivemos êxito nesse objetivo, uma vez que as crianças entenderam o porquê do ensino da língua de sinais, sentiram-se sensibilizadas para as deficiências apresentadas no curso, o que nos faz crer que o desconhecimento, o estranhamento e o descaso não estarão presentes no decorrer de suas vidas; a exposição à Língua de Sinais as colocou em contato com outra cultura, com a cultura do outro, diminuindo assim qualquer discriminação possível a que uma criança está sujeita na escola. Importante ressaltar que num currículo bem

organizado na e para a diversidade, as crianças são capazes de desenvolver atitudes de respeito, com vontade de conhecer o outro, aprendendo a viver juntos. Por motivos legais internos da escola como transporte, espaço e segurança, as crianças deste estudo não puderam interagir com outras crianças surdas, pois para tal fim seria necessário uma organização prévia das escolas envolvidas, o que poderia ter enriquecido muito o projeto, mas elas foram contempladas com a presença de uma professora surda, que foi crucial para o projeto, de modo que os nossos alunos sentissem a dificuldade na comunicação, e como eles tiveram que criar meios para poder ser entendidos. Foi bem difícil no início, mas, depois, conseguiram ver que há outras maneiras de se comunicar. A vantagem da criança é de que ela não tem receio de errar, ela se faz comunicar com o que tem em mãos. A escola tem papel fundamental nessa articulação de respeito e aceitação das diferenças. O apoio da família, dos pais, dos professores fez com que esses alunos extrapolassem os muros da escola usando os sinais em suas brincadeiras, com irmãos e colegas de rua. Essa interação e o reforço da família foi muito importante e faz com que as crianças se sintam mais seguras e estimuladas, desenvolvendo-se melhor como pessoas.

Neste projeto, o ensino da língua de sinais na educação infantil, favoreceu novas abordagens com emprego de diferentes atividades pedagógicas, com distintas linguagens (corporal, musical, escrita e oral) ajustadas a diferentes intenções e situações de comunicação, o que, acreditamos, enriqueceu o processo de aprendizagem e a capacidade expressiva de cada um deles.

Outro ponto importante a ressaltar é o fato de que o quanto antes nossas crianças tiverem contato com pessoas diferentes, menos teremos que falar de inclusão no futuro. O custo-benefício de uma intervenção nos primeiros anos de vida é mais vantajoso do que remediar mais tarde. Temos que conjugar igualdade e diferença como valores indissociáveis, superando a lógica da exclusão. A ideia central deste projeto foi a de fazermos a inclusão ao contrário, começando com as crianças ouvintes aprendendo a ver o seu par diferente como outro igual.

A observação participante e a técnica de filmagem foram procedimentos bastante eficazes para poder estudar as crianças em seu ambiente natural, o que proporcionou observações a características de comportamentos que, de outro modo, seria difícil de conseguirmos.

Vemos uma necessidade de defender políticas de qualidade para que sejam implantadas para a primeira infância como forma de diminuir o preconceito, o descaso e a desinformação, lembrando que a deficiência não altera a essência e nem a dignidade do ser humano.

Também a relevância da pesquisa não só pelo caráter inovador de se estudar o ensino de Libras com crianças ouvintes no Brasil, mas pela contribuição à sociedade em geral.

No último seminário sobre Educação para o século 21, do Instituto Ayrton Senna, o economista americano James Heckman enfatiza que a escola tem que trabalhar habilidades não cognitivas como motivação, controle emocional, capacidade de interação social para termos adultos melhores. Continua dizendo que pais e educadores não devem reduzir o espaço do brincar, importante para a imaginação, para que a criança seja um adulto supostamente mais eficiente porque, se auto-controle é importante para o bom desempenho, a imaginação também o é.

Pelas respostas de alguns pais pudemos perceber que eles desejam que a Língua de sinais brasileira se torne uma disciplina obrigatória e se sentem emocionados quando seus filhos observam outros pares deficientes em lugares como em metros, ônibus, etc. de modo que podemos dizer que eles internalizaram o que lhes foi dado em sala de aula.

Finalizando, na sua última visita ao Brasil, o Dalai Lama (2011) nos traz como desafio este sentimento de igualdade como valores a serem cultivados, comentando que devemos cultivar valores maiores e não somente o conhecimento e o avanço material, e termina dizendo:

“Cabe a nós dar a forma para o século 21, pensando naqueles que estarão aqui amanhã porque nós certamente já não estaremos”.

"Venho de uma família de ouvintes [...]. Toda a minha vida senti pressões, pressões de ouvintes sobre mim _ "Você não pode fazer isso no mundo ouvinte, você não pode ser bem-sucedido no mundo ouvinte" _ e, neste momento, toda essa pressão esta sendo tirada de cima de mim. Agora, de repente, sinto-me livre, cheio de energia. Viviam me dizendo "você não pode, você não pode", mas agora eu posso. As palavras " surdo e idiota" serão destruídas para sempre;no lugar delas estarão "surdo e capaz" (estudante surdo)[13]

[13] Na Universidade de Gallaudet, EUA, houve um movimento em prol de um Reitor surdo. Os surdos lutaram, saíram da passividade para a atividade, deixaram de ser esparsos e impotentes (março de 1988) citado por SACKS, 1998.

8 REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1994.

ABRAMOWICZ, A; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **A diferença e a diversidade na educação**. *Contemporânea – Revista de Sociologiada UFSCar.* São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. pp. 85-97.

ACOSTA, L. **Instructor use of total communication**: **effects of preschool Down´s syndrome children´s vocabulary acquisition and attempted verbalizations**. PhD dissertation, University of IOWA, 1981.

ACREDOLO, I.; GOODWYIN, S. **Baby Signs**: **how to talk with your baby before your baby can talk.** Chicago: Contemporary Books, 1996.

ANTUNES, C. **A criança e a segunda língua**: significação e memorização**.** Crônica de 25.11. 2004.

_____. **Como identificar em você e em seus alunos as Inteligências Múltiplas.** Petrópolis: Vozes, 2001.

BAINTON, Roland H. **Christendom**: **a short history of Christianity and its impact on western civilization.** New York: Harper and Row Publishers, 1966.

BAKER, C. **A Parent´s and teacher guide to bilingualism**. Great Britain WBC, 1989.

BARTALOTTI, Celina Camargo**. Inclusão social das pessoas com deficiência**: utopia ou possibilidade. São Paulo: Paulus, 2006.

BARTLEY III, W. W. **Wittgenstein, une vie**. Bruxelas: Presses Universitaires de France, Editions Complexe, 1978. Apud Maria Fernanda Souza Meira Tese de Mestrado.

BATISTA, N A.; BATISTA, S H. S.S. (orgs.). **Docência em Saúde**: temas e experiências. São Paulo: SENAC-SP, 2004.

BATISTA, S.H. (2009) **Projeto de pesquisa: docência, inovação curricular e formação: da produção científica nacional (1997-2006) a propostas de desenvolvimento docente em saúde.** Programa de Pós-Graduação Ensino em Ciências da Saúde Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde – CEDESS Universidade Federal de São Paulo.

BAUER, W.M.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto: imagem e som**: **um manual prático**/Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BECKER**,** H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 2 ed. São Paulo Hucitec: 1994.

BELLUGI, U., O´GRADY, L. LLILO-MARTIN, D. O´GRADY HYNES, M, VAN HECK&CORINA, D. Enhancement of spatial cognition in hearing and deaf children. In. Volterra & C. Erting (eds**) From gesture to language in hearing children and deaf children**. New York Teaching Sign Language to Hearing Children, 1990.

BICHARA**,** I. K. **Brincadeiras de meninos e meninas**: **segregação e estereotipia em episódios de faz-de-conta**. *Temas em Psicologia da SBP, 9* (1), 19-28, 2001.

BOMTEMPO**,** E. **A brincadeira de faz-de-conta**: **lugar do simbolismo, da representação, do imaginário.** Em T. M. Kishimoto (org.). ***Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*.** São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria da educação especial; MEC/SEESP, p. 79, 2001.

BRESCIA, Vera Lucia Pessagno. **Educação Musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BREW, A.; BOUD, D. **Preparing for new academic role**: an holistic approach to development. International Journal of Academic Development. v. 1, n. 2, 1998, pp. 17-25.

BROWN, H.D. **Cognitive and affective characteristics of good language learners**. In: C.A. Henning (ed.). Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum. Los Angeles. UCLA, Department of English, TESL, 1997.

BUENO**,** J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração** / **segregação do aluno diferente.** São Paulo: Especial brasileira: integração / segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.

CAMPELLO, A. R.S. **Pedagogia Visual na Educação dos Surdos-Mudos**. Florianópolis, 2008

CAPIRCI, O.; CATTANI, A.; ROSSINI, P.; VOLTERRA, V. **Teaching Sign language to hearing children as a possible factor in cognitive enhancement**, 1998. http://jdsde.oxfordjournals.org/content/3/2/135.full.pdf acessado em 2009.

_____. **La língua dei seigni come seconda língua nella scuola elementare**. Psicologia clinica dello sviluppo, 1(2), 301-111, 1997.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W.D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira**. v. 2, São Paulo, Edusp, pp. 835-1620, 2001.

CAPOVILLA**,** F. **Entrevista: o artigo de Fernando Capovilla** http://br.groups.yahoo.com/group/surdos-ce/message/1004, 2001.

COELHO, Helena de S.N.W. **Técnica Vocal para Coros**. São Leopoldo: Sinodal, 1991.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. Disponível em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf, 1988.

DANIELS, M. **Benedictine roots in the development of deaf education**: listening with the heart. Westport, Connecticut: Bergin&Garvey, 1997.

_____. **Using a signed language for kindergarten students**. March 1, article from Child Study Journal, 2003.

DAVIS**,** F. A. **Comunicação não-verbal**. São Paulo: Summus, 1979.

Declaração mundial sobre Educação para Todos. 1990. http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf

DESSEN, M.A.; MURTA, S.G**. A metodologia observacional na pesquisa em psicologia**: uma visão crítica. Cadernos de psicologia, 1, 47-60, 1997.

EDELSON, S.M. **Signed speech or simultaneous communication**. Ph.D, do Centro de Estudos de Autismo, Salem, Oregon, 2007.

EDMUNDS, M.; KRUPINSKI, D. **Using sign language and fingerspelling to facilitate early literacy**, 2005. from: HTTP://www.pbs.org/teachers/earlychildhood/articles/signlanguage.html

ERIKSSON, P. **The history of deaf people**. A source book. Trad. James Schmale. Orebro, Suecia: Daufr Deaf History, 1993.

ESPANHA: DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – disponível em: htpp://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por pdf. Acesso março de 2009.

FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto**. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora Gráfica, pp.21-25, 2006.

FELZER, L. **A multisensory reading program that really works**. Teaching and Change, 5, pp.169-183, 1998.

FERNANDES**,** E. M. **Educação para todos -- Saúde para todos**: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção à pessoas portadoras deficiências. *Revista do Benjamim Constant*, v. 5, n. 14, pp. 3-19, 1999.

FERNANDES**,** pp. 30-31, 2003. Apud **Aquisição da Língua Portuguesa** escrita por crianças surdas Gisele Machado Farias, Cátia de Azevedo Fronza.

FERREIRA, J. R. e GLAT, R. **Reformas educacionais pós LDB**: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização". In: SOUZA, D. B. & FARIA, L. C. M. Descentralização, municipalização e financiamento da educação no Brasil pós LDB. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

FEUERWERKER, L. **Educação dos profissionais de Saúde hoje** – problemas, desafios, perspectivas, e as propostas do Ministério da Saúde. *Revista da ABENO.* v. 3, n. 1, pp. 24-27, 2003.

FONSECA, S. G. **A música em sala de aula:** um recurso facilitador para o ambiente na hora do ensinar/aprender Psicopedagogia, Educação e Saúde, 2011. http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1394

FORHAN, L.C. **Using sign language with hearing children as a tool to facilitate language and vocabulary development in preschool and school-aged populations** https://portfolio.du.edu/portfolio/getportfoliofile?uid=77890

FREIRE, P**. Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, J. **Sign with your baby**. Bellingham, WA: Stratton Kehl Publications, Inc., 1999.

_____. **Sign With Your Baby**: How to Communicate With Infants Before They Can Speak. Bellingham, WA: Stratton Kehil Publishing, Inc., 1999.

_____. **Joseph Garcia´s complete guide to Baby Signing** (babysigners, London, 2005) Garcia CDROM.

GARDNER, R. **Attitudes, motivation, and personality as predictors of success in foreign language learning**. In: T. Parry & C. Stansfield (eds.). Language aptitude reconsidered. pp. 179-221, 1990. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

GENESEE, F. **Learning Through Two Languages**: studies of Immersion and bilingual education. Boston: Heinle&Heinle Publisherd, 1987. (internet)

_____. **Educating second language children**: the whole child, the whole curriculum, the whole community. New York:Cambridge University, Pens, 1994.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M**. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva**: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial, 2005.

HALL, S.S.; WEATHERLY, K.S. **Using sign language with tracheotomized infants and children**. Pediatric Nurse, Jul-Aug: 15(4): 362-7, 1989. Available online at: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&list_uids=2587090&dopt=Abstract

HASKINS, B.M.D. **Serving and Assessing Deaf Patients**: Implications for Psychiatry. *Psychiatric Times.* December, 2000, v. XVII, Issue 12.

KADLEC, V. P. S.; GLAT, R. **A criança e suas deficiências**: métodos e técnicas de atuação psicopedagógica. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1984.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Prentice-Hall International, 1987.

LACERDA, Cristina B.F. de. **A short history of different approaches to the education of deaf***.* Cad.CEDES.[online]. v.19, n. 46, pp.68-80, 1998.

LANE, H. **When the Mind Hears**. Nova York: Pelikan (1984)

LEITE, M. L. M. "Texto visual e texto verbal". In: FELDMAN-BIANCO, B. e LEITE, M. (orgs.). **Desafios da imagem**: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas: Papirus, 1998.

LIBRAS fundamental : **livro didático de língua de sinais brasileira para crianças e adultos, surdos ou ouvintes** / Ana Regina Campello... [et al.]. - 1.ed. - Rio de Janeiro : LSB Vídeo, 2008.
166p. : il.

LIMA, V.V. **Os contos de fadas: mediando a formação da Personalidade Infantil**. 2009.http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/a-importancia-dos-contos-de-fadas-para-o-desenvolvimento-psiquico-das-criancas-1347968.html acessado em Janeiro de 2012.

MANTOAN, M.T. E. **A Integração de pessoas com deficiência**: Contribuições para uma reflexão sobre o tema.São Paulo: Memmon: Ed SENAC, 1997.

_____. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças.** Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml acessado em Janeiro de 2011.

MEHRABIAN: **Personality & Communication**: Psychological Books & Articles of Popular Interest *http://www.kaaj.com/psych/ acessado em Dezembro de 2011.*

MESQUITA, R.M. **Comunicação não-verbal**: atuação profissional e percepção da psicodinâmica do movimento expressivo. São Paulo, 1997. 217 p. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 6 ed. São Paulo, Rio de. Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1999.

Nature, Nurture, Early Brain development (2000; GH 6115) Sara Gable, State Extension Specialist, Human development; Melissa hunting, Undergraduate Intern, Human Development published by MU Extension, University of Missouri-Columbia.

PARASNIS, I.; SAMAR, V.; BETTGER, J.G.; SATHER, K. **Does deafness lead to enhancement of visual spatial cognition in children?** Negative evidence from deaf nonsigners. Journal of Deaf Studies and Deaf education, 192, pp. 145-152, 1996.

PLANN S. **A silent minority**: **deaf education in Spain**. 1550-1835. Berkeley: University of California Press, 1997.

PIAGET, J. **Language and thought of the child**. New York: Meridian,1955, p. 77.

PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. **O uso de filmagem em pesquisas qualitativas**. Revista Latino-Americana de Enfermagem. v.13, n. 5, pp. 717-722, Setembro-Outubro de 2005.

PINTO, F. B. **Vendo vozes**: a história da educação dos surdos no Brasil Oitocentista. publicado en http://www.cultura□sorda.eu Fevereiro de 2007.

PINTO, J. B. **Ação educativa através de um método participativo no setor saúde**. In: Encontro de Experiências de Educação e Saúde da região Nordeste, Natal, 1982.

Portal MEC.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf **Projeto Escola Viva do MEC** e da Secretaria da Educação Especial, 2005.

PRATS, S. M. Universidade do Sul de Santa Catarina -UNISUL. **O ensino de segunda língua para crianças**. Disponível em: http://www.celsul.org.br/Encontros/07/dir/arq53.pdf acessado dez 2011.

RAMOS, C. R. **Língua de sinais e literatura: uma proposta de tradução cultural**. Dissertação (Mestrado em Semiologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

RATCLIFF, Don. **Video and Audio Media in Qualitative Research.** 1996. http://qualitativeresearch.ratcliffs.net acessado em Janeiro de 2010.

RÉE**,** J. **I see a voice**: deafness, language and the senses- a philosofical history. New York: Henry Holt and Company, 2000.

REILY, L. **O papel da igreja nos primórdios da educação dos surdos**. Ver. Bras. Educ. v. 12 n. 35. Rio de Janeiro, Maio/Agosto de 2007.

RUIZ MORENO**. Trabalho em grupo: experiências inovadoras na área da educação em saúde**. In: BATISTA, N.; BATISTA, S. H. (orgs.). Docência em saúde: temas e experiências. São Paulo: Editora Senac, 2004b. pp. 75-84.

SÁ, N. L de. **A questão da educação dos surdos livro**: Cultura, poder e educação de surdos. São Paulo: Paulinas, 2006.

_____. **Os surdos, a música e a educação**. Disponível em: http://dialogica.ufam.edu.br/dialogicaV2N5/Os%20surdos,%20a%20m%C3%BAsica%20e%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf

SACKS*,* O. **Vendo Vozes**: Uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAMPAIO, C.S. "Alfabetização na Pré-Escola". In: GARCIA, Regina Leite. (org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Editora Cortez, 1997, p. 113.

SCHALL, V T.; STRUCHINER, M. **Educação em saúde**: novas perspectivas. Cad. Saúde Pública [online]. 1999, v.15, suppl.2, pp. S4-S6. ISSN 0102-311X. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1999000600001.

SCHWARTZ, M.; SCHWARTZ, C.G. Problems in participant observation. American Journal of Sociolgy January: 343-353. 1955. Apud MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**; pesquisa qualitativa em saúde. 6 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

SCHÛTZ, R. **A idade e o aprendizado de línguas.** English Made in Brazil <http://.sk.com.br/skapre2.html>. *Online.* Acesso em: 11 de fevereiro de 2004.

SENNA, **De Vygotsky a Morin**: entre dois fundamentos da educação inclusiva. 2004.

SHIBATA, D. http://deficienciauditiva.blogspot.com/2007/04/msica-para-surdos.html, 2007.

SILVA, M. **Dramatizar e contar histórias**: um outro modo de ler..http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss20_11.pdf acessado em: Janeiro de 2012.

SNODDON, K. (2000, May). **Sign, baby Sign!** World Federation of Deaf News, 13 (1), 16-17 http://www.handspeak.com/tour/kids/index.php?kids=signbabysign 2007, Nov 10.

SNOW, C E.; BURNS, M. S; GRIFFIN, Peg. (editors). **Preventing reading difficulties in young children** / Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children, 1998.

SOARES, Maria A.L. **A Educação do Surdo no Brasil**. EDUSF, Editora Autores Associados, 1999.

SOMMER, D. Pesquisadora da Univ. Harvard "O ANO DA LÍNGUA" Programa idealizado pelo Conselho Americano do Ensino de Línguas Estrangeiras, 2005, retirado da tese de Marizilda Lemos Martins. Univ. de Educação USP, 2007, p.36.

STEWART, D. "A pesquisa sobre o uso da língua de sinais na educação de crianças surdas". In: MOURA, M.C et al**. Língua de sinais e educação de surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.

STOKOE, William C. Profile of Wiliam C. Stokoe Jr. By Jamie Berke, About.com **Health´s disease and condition content is reviewd by our medical review board**. disponível em: http://deafnesss.about.co

STROBEL, K.L; FERNANDES, S. **Aspectos linguísticos da Libras**, Curitiba, SEED/SUED/DEE, 1998

STUMPF, M. R. "Transcrições de língua de sinais brasileira em *signwriting*". In: A.C.B. LODI et al. (orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2003, pp. 62-70.

_____. **Pedagogia surda no contexto cotidiano da inclusão**: espaços, práticas e políticas dentro e fora. http://www.feneis.com.br/arquivos/PedagogiaSurda_Marianne.pdf

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALKER**,** W. (1918). **A history of the Christian Church**. 4 ed. New York: Charler´s Scribner´s Sons, 1985. Consultores: Norris, R.A.; Lotz, D.W.; Handy, R.T.

WHALEY**,** K. **Pilot study at the A.Sophie Rogers Infant-Todler laboratory School at Ohio State University, 1999**. Acessado em Novembro, 2009 from http://www.newswise.com/articles/view/?id=SIGNLAN.OSU

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1996.

9 ANEXOS

Anexo I – Carta resposta do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFESP

Anexo II – Carta Aprovação da Escola Paulistinha de Educação Infantil

Anexo III – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Anexo IV – Entrevista oral aplicada pela pesquisadora para avaliação dos alunos sobre o curso de Libras

Anexo V – Avaliação oral de conteúdo aplicada pela professora de classe aos alunos do curso de Libras

Anexo VI – Avaliação escrita de conteúdo aplicada pela professora de classe aos alunos do curso de Libras

Anexo VII – Questionário aplicado pela pesquisadora aos pais dos alunos do curso de Libras.

Anexo VIII – Plano de Ensino

Anexo IX – Manual Prático de Ensino da Língua de Sinais Brasileira á crianças ouvintes, como segunda língua e fator possível de inclusão social.

Anexo I – Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unifesp

UNIFESP

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO/HOSPITAL SÃO PAULO

Data: 15-09-2011 15:21:29
Pagina 1/2
id = 4575

São Paulo, 27 de Novembro de 2009
CEP 1790/09

Ilmo(s). Sr(a).
Pesquisador(a) MARIA CRISTINA IGLESIAS ROA
Co-Investigadores:
Disciplina/Departamento EDUCAÇÃO EM SAÚDE da
Universidade Federal de São Paulo/Hospital São Paulo
Patrocinador (Recursos Próprios)

CARTA DE APROVAÇÃO E PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA INSTITUCIONAL

Ref: Projeto de pesquisa intitulado:
'LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA CRIANÇAS OUVINTES: UM FATOR POSSÍVEL DE INCLUSÃO SOCIAL'

ÁREA TEMÁTICA ESPECIAL: Não há necessidade de envio à CONEP para análise

CARACTERISTICA DO ESTUDO: Estudo de comportamento intelectual ou educacional

RISCO PACIENTE: Sem risco, sem procedimento invasivo

OBJETIVOS: Analisar o processo de ensino-aprendizagem em LIBRAS para crianças de 6 a 8 anos de idade, no contexto da pré-escola e, como se relacionam com pessoas surdas.

RESUMO: Neste estudo, a observação será feita em sala de aula, através de filmagens/ vídeos, uma vez que estes preservam a integridade natural do ambiente. Durante as aulas serão feitas anotações e posterior transcrição. Participarão da pesquisa crianças de 6 a 8 anos de idade, no nível da pré-escola, numa instituição pública da cidade de São Paulo, a Escola de Educação Infantil Paulistinha da UNIFESP.Serão selecionadas crianças que não tenham tido qualquer contato anterior com a língua de Sinais Brasileira e que não tenham nenhum parente surdo na família. Antes do início das aulas, o grupo terá uma exposição sobre o que é a lingua de sinais e sobre a cultura surda. As aulas ocorrerão 1x por semana e serão ministradas até o final do ano letivo. Todas as aulas serão filmadas. A professora que ministrará o curso é surda e pertence à comunidade surda. Nas classes haverá uma professora da Paulistinha, que frequentou o curso de LIBRAS da UNIFESP e servirá de ajuda e apoio à professora. A avaliação constará de dois momentos: aos 3 meses e ao final do curso. Um questionário ao final do curso, será enviado aos pais, para responderem como eles perceberam a aprendizagem de LIBRAS, se as crianças usaram os sinais em casa, se comentaram sobre a aula e como foi a recepção, se o curso de algum modo estimulou as crianças ou não.

FUNDAMENTAÇÃO RACIONAL: O ensino de LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais para crianças ouvinte tem como base a Lei que oficaliza esta lingua como a segunda oficial do país. Este projeto tem o intuito de ensinar LIBRAS para crianças ouvintes como segunda lingua para que possam se comunicar com pessoas surdas.

MATERIAL E METODO: Estão descritos os procedimentos do estudo

DETALHAMENTO FINANCEIRA: Sem financiamento externo - R$ 900,00

CRONOGRAMA: 12 meses

OBJETIVO ACADÊMICO: Mestrado

PRIMEIRO RELATÓRIO PREVISTO PARA: 02/12/2010, os demais relatórios deverão ser entregues ao CEP anualmente até o termino do estudo

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo/Hospital São Paulo ANALISOU e APROVOU o projeto de pesquisa referenciado.

1. Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e termo de consentimento livre e esclarecido. Nestas circunstâncias a inclusão de pacientes deve ser temporariamente interrompida até a resposta do Comitê.
2. Comunicar imediatamente ao Comitê qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento do estudo.
3. Os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos para possível auditoria dos órgãos

competentes.

Atenciosamente,

Prof. Dr. José Osmar Medina Pestana
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da
Universidade Federal de São Paulo/Hospital São Paulo

Anexo II – Carta de aprovação da Instituição

São Paulo, 06 de abril de 2009

À
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTINHA
UNIFESP
SÃO PAULO

Att: Prof. Wanderci

Eu, *Maria Cristina Iglesias Roa*, tenho o interesse de fazer um Projeto de LIBRAS na vossa Instituição com crianças de 5 a 6 anos de idade. Este projeto faz parte do Mestrado profissional do CEDESS – Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde da UNIFESP- e conta com o ensino da Língua Brasileira de Sinais para esta população como uma segunda língua e um fator possível de inclusão social.

Portanto, gostaria de obter a aprovação da vossa Instituição.

Agradecendo antecipadamente à colaboração

Subscrevo-me
Maria Cristina Iglesias

De Acordo:
Wanderci Ruiz Braga

Anexo III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1 – Título do projeto: ***" Ensino de Libras para crianças ouvintes como segunda língua: fator possível de inclusão social"***

2 – Desenho do estudo e objetivo(s): essas informações estão sendo fornecidas como convite para a participação voluntária do seu filho (a) neste estudo, que visa ensinar a Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS, como segunda língua para crianças ouvintes e como um fator possível de inclusão social. O objetivo deste estudo é investigar o processo ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para crianças ouvintes.

3 – Descrição dos procedimentos que serão realizados: a observação será feita em sala de aula, através de filmagens/vídeo. Durante as aulas serão feitas anotações e posterior descrição. Serão selecionadas crianças que não tenham tido qualquer contato anterior com a língua de Sinais Brasileira e que não tenham nenhum parente surdo na família. Antes do início das aulas será feita uma exposição com os alunos sobre o que é a Língua de Sinais, surdez e como será ter uma professora surda em sala de aula. As aulas ocorrerão uma vez por semana e terão uma duração de 50 minutos. Todas as aulas serão filmadas, para depois poderem ser transcritas para a coleta de dados. Os filmes ficarão em poder da pesquisadora e poderão ser liberados, com autorização dos pais, para o ambiente acadêmico. Todas as aulas serão ministradas por professora surda, na Língua Brasileira de Sinais e terão uma assistente da própria escola na sala de aula que já tem conhecimento de LIBRAS.

4 – Não haverá benefícios direto para o participante. Trata-se de estudo experimental testando a hipótese de que crianças ouvintes podem aprender a Língua de Sinais e se relacionar com pessoas surdas.

5 – Relação de procedimentos alternativos que possam ser vantajosos, pelos quais o paciente pode optar; não se aplica.

6 – Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é o Dra. Maria Cristina Iglesias Roa, que pode ser encontrada no CEDESS-endereço Av. Borges Lagoa 1347-térreo, Telefone(s) 5576-4874 R: 1587. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj 14, 5571-1062, FAX: 5539-7162 – E-mail: cepunifesp@epm.br

7 – É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à continuidade de seu tratamento na Instituição.

8 – Direito de confidencialidade – As informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outros voluntários, não sendo divulgado a identificação de nenhum paciente.

9 – Direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas, quando em estudos abertos, ou de resultados que sejam do conhecimento dos pesquisadores.

10 – Despesas e compensações: não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

11 – O estudo não traz nenhum risco ou desconforto para os alunos.

12 - Compromisso do pesquisador de utilizar os dados e o material coletado somente para esta pesquisa e fins acadêmicos.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo" Libras como segunda língua para crianças ouvintes; fator possível de inclusão social."
Eu discuti com a Dra. Maria Cristina Iglesias Roa sobre a decisão do meu filho(a) em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação do meu filho(a) é isenta de despesas

Concordo voluntariamente que o meu filho(a) participe deste estudo e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste Serviço.

Assinatura do representante legal Data _/ /

Assinatura da testemunha Data _/ /

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste representante legal para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pelo estudo Data _/ /

Anexo IV – Entrevista oral aplicada pela pesquisadora para avaliação dos alunos sobre o curso de Libras

Aluna **I.A (6 a)**

- ***Por favor diga o seu nome e o seu sinal.***

Soube sinalizar seu nome e sabe o seu sinal.

- ***O que você acha das aulas de LIBRAS*****?** ***Você gosta, não gosta?***

Ela gosta da aula de Libras

- ***Você acha que é importante? Por que*****?**

É importante para falar com surdo.

- ***Você pratica ou usa as LIBRAS fora daqui. Em casa com sua família, amigos, bonecas*****?**

Usa as Libras. Ela ensina a mãe.

- ***O que você gostaria que tivesse na aula de LIBRAS?***

Ela gostou mais da aula de pintura com o pincel na boca.

Aluna: **M.T (7 a)**

- Por favor diga o seu nome e o seu sinal.

M.T soube sinalizar o nome e sabe o seu sinal.

- ***O que você acha das aulas de LIBRAS*****?** ***Você gosta, não gosta?***

Legal.

- ***Você acha que é importante? Por quê*****?**

É importante aprender.

- ***Você pratica ou usa as LIBRAS fora daqui. Em casa com sua família, amigos, bonecas*****?**

Não ensina ninguém, mas coloca os papéis da aula fixados na geladeira e treina.

- ***O que você gostaria que tivesse na aula de LIBRAS?***

Pintura de pincel na boca.

Aluna: **B.S (6 a)**

- Por favor diga o seu nome e o seu sinal.

Soube sinalizar o nome e sabe o seu sinal.

- ***O que você acha das aulas de LIBRAS*****?** ***Você gosta, não gosta?***

Legal e gosto.

- ***Você acha que é importante? Por que*****?**

É importante para poder falar com pessoas surdas.

- ***Você pratica ou usa as LIBRAS fora daqui. Em casa com sua família, amigos, bonecas*****?**

Ensino minha mãe e irmão.

- ***O que você gostaria que tivesse na aula de LIBRAS?***

Histórias Infantis.

Aluno: **D.G (6 a)**

- Por favor diga o seu nome e o seu sinal.

Não lembra como sinalizar seu nome, mas sabe o sinal.

- ***O que você acha das aulas de LIBRAS*****?** ***Você gosta, não gosta?***

Gosta.

- ***Você acha que é importante? Por que*****?**

É importante para poder falar com pessoas surdas.

- ***Você pratica ou usa as LIBRAS fora daqui. Em casa com sua família, amigos, bonecas*****?**

Ele tem um amigo que é surdo. Ele ensina o amigo os sinais e o amigo ensinou a fazer o sinal de futebol (ele mostra)

- ***O que você gostaria que tivesse na aula de LIBRAS?***

Não soube responder a pergunta.

Aluno: **G.A** (6 a)

- Por favor diga o seu nome e o seu sinal.

Ele soube sinalizar nome e lembrou do sinal.

- ***O que você acha das aulas de LIBRAS*****?** ***Você gosta, não gosta?***

Gosta.

- ***Você acha que é importante? Por que*****?**

É importante porque ele quer ficar mudo e fazer sinais.

- ***Você pratica ou usa as LIBRAS fora daqui. Em casa com sua família, amigos, bonecas*****?**

Não ensina ninguém, somente o pai.

- ***O que você gostaria que tivesse na aula de LIBRAS?***

Não sabe.

Aluna: M.F (7 a)

- Por favor diga o seu nome e o seu sinal.

Sabe sinalizar bem rápido seu nome e sinal.

- ***O que você acha das aulas de LIBRAS*****?** ***Você gosta, não gosta?***

Gosta.

- ***Você acha que é importante? Por quê*****?**

É importante porque ela aprende o sinal para se comunicar em sinais com surdo.

- ***Você pratica ou usa as LIBRAS fora daqui. Em casa com sua família, amigos, bonecas*****?**

Não ensina ninguém e não pratica com ninguém.

- ***O que você gostaria que tivesse na aula de LIBRAS?***

Pintura com a boca.

Aluna – **S.P (7 a)**

- Por favor diga o seu nome e o seu sinal.

Sabe sinalizar seu nome e sinal.

- ***O que você acha das aulas de LIBRAS*****?** ***Você gosta, não gosta?***

Gosta é legal.

- V***ocê acha que é importante? Por quê*****?**

É importante porque quando encontra com pessoa surda pode fazer sinais.

- ***Você pratica ou usa as LIBRAS fora daqui. Em casa com sua família, amigos, bonecas?***

Às vezes com a avó.

- ***O que você gostaria que tivesse na aula de LIBRAS?***

Pintura com a boca.

Aluno: P.K (6a)

- Por favor diga o seu nome e o seu sinal.

Sinaliza seu nome e sinal. Sinaliza seu nome com as duas mãos e peço para que faça só com uma mão só.

- ***O que você acha das aulas de LIBRAS*****?** ***Você gosta, não gosta?***

Gosta.

- V***ocê acha que é importante? Por quê***

É importante porque quando encontra com pessoa surda pode fazer sinais.

- Você pratica ou usa as LIBRAS fora daqui. Em casa com sua família, amigos, bonecos?

Não pratica com ninguém.

- ***O que você gostaria que tivesse na aula de LIBRAS?***

Atividade de olhos vendados e atividade de tirar o sapato vendado.

Aluna: **V.A** (6ª)

- Por favor diga o seu nome e o seu sinal.

Ela não sinalizou bem o seu nome, mas soube sinalizar seu sinal.

- ***O que você acha das aulas de LIBRAS? Você gosta, não gosta?***

Gosta.

- ***Você acha que é importante? Por quê?***

É importante porque quando encontra com pessoa surda e que não ouve e pode fazer sinais.

- ***Você pratica ou usa as LIBRAS fora daqui. Em casa com sua família, amigos, bonecas?***

Às vezes em casa.

- ***O que você gostaria que tivesse na aula de LIBRAS***?

Não soube responder.

Aluno: **I.N (7 a)**

- Por favor diga o seu nome e o seu sinal.

Sinalizou seu nome, mas não lembra do seu sinal porque não estava na aula este dia. *Ele não vem sempre as aulas*.

- ***O que você acha das aulas de LIBRAS? Você gosta, não gosta?***

Não gosta – porque ele quer trazer o pai para aprender os sinais. Perguntei por que. Ele respondeu que o pai não sabe os sinais e faz tudo errado. Ele queria ter uma folha com o alfabeto para dar para o pai aprender certo. No final ele explicou que o pai dele é surdo.

- ***Você acha que é importante? Por quê?***

É importante porque quando encontra com pessoa surda e que não ouve ele pode fazer sinais.

- ***Você pratica ou usa as LIBRAS fora daqui. Em casa com sua família, amigos, bonecos?***

Às vezes em casa, com o pai.

- O que você gostaria que tivesse na aula de LIBRAS?

Ele gostou de representar o papel de vovô na história.

Aluno: **E.S (6 a)**

- Por favor diga o seu nome e o seu sinal.

Ele sinalizou seu nome, mas não lembra do seu sinal porque faltou na aula este dia.

- ***O que você acha das aulas de LIBRAS*****?** ***Você gosta, não gosta?***

Ele gosta.

- ***Você acha que é importante? Por quê?***

É importante porque quando encontra com pessoa surda ele pode se comunicar e pode fazer sinais.

- Você pratica ou usa as LIBRAS fora daqui. Em casa com sua família, amigos, bonecas?

Às vezes em casa.

- O que você gostaria que tivesse na aula de LIBRAS?

Ele gostou de representar a história de “Cachinhos Dourados”

Aluno: **W.F (7 a)**

- Por favor diga o seu nome e o seu sinal.

Não sinalizou seu nome e tampouco lembra do seu sinal, embora estivesse presente na aula.

- ***O que você acha das aulas de LIBRAS*****?** ***Você gosta, não gosta?***

Ele gosta – e acha que está aprendendo.

- Você acha que é importante? Por quê?

É importante para fazer sinais onde ele mora. (*não entendeu*)

- ***Você pratica ou usa as LIBRAS fora daqui. Em casa com sua família, amigos, bonecos?***

Não.

- O que você gostaria que tivesse na aula de LIBRAS?

Não sabe.

ALUNO: **G.D (6 A)**

- Por favor diga o seu nome e o seu sinal.

Ele sinalizou seu nome com alguns erros, mas lembrou do seu sinal.

- ***O que você acha das aulas de LIBRAS? Você gosta, não gosta?***

Gosta muito da aula.

- Você acha que é importante? Por quê?

É importante para fazer sinais, mas não sabe para quem.

- Você pratica ou usa as LIBRAS fora daqui. Em casa com sua família, amigos, *bonecos?*

Não

- O que você gostaria que tivesse na aula de LIBRAS?

Gostou de tudo e da atividade do sapato de olho vendado.

Aluno: G.R (7 a)

- Por favor diga o seu nome e o seu sinal.

Ela sinalizou seu nome e seu sinal.

- ***O que você acha das aulas de LIBRAS? Você gosta, não gosta?***

Gosta da aula.

- Você acha que é importante? Por quê?

É importante para fazer sinais quando a pessoa surda fazer pergunta e ela poder falar com sinais.

- Você pratica ou usa as LIBRAS fora daqui. Em casa com sua família, amigos, bonecas?

Ela ensina a irmã menor, mas ela ainda é muito pequena.

- O que você gostaria que tivesse na aula de LIBRAS?

Gostou de tudo, mas gostou mais da atividade de hoje de representar o personagem e os colegas adivinharem.

Aluna: V.B (6 a)

- Por favor diga o seu nome e o seu sinal.

Ela sinalizou seu nome e seu sinal.

- ***O que você acha das aulas de LIBRAS? Você gosta, não gosta?***

Gosta muito da aula.

- Você acha que é importante? Por quê?

É importante para fazer sinais com pessoa surda.

- Você pratica ou usa as LIBRAS fora daqui. Em casa com sua família, amigos, bonecas?

Sim, ela ensina as bonecas e treina.

- O que você gostaria que tivesse na aula de LIBRAS?

Gostou mais da aula de hoje de representar o personagem.

Anexo V – Teste “oral” de conteúdo aplicado pela professora de classe aos alunos

- QUAL É O SEU NOME?

Fazer a criança sinalizar seu nome.

Caso ela não entenda, então a professora faz o nome dela e depois pergunta o nome do aluno.

***- QUAL É O SEU SINAL*?**

A professora pergunta o sinal em libras.

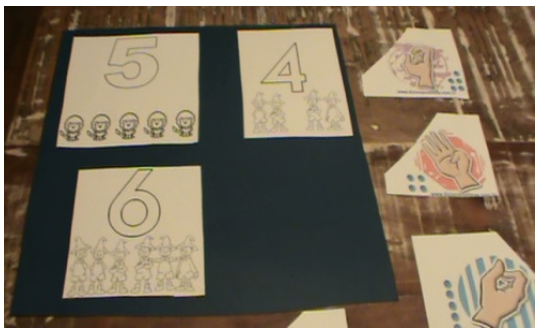
E caso o aluno não entenda, então fazer o sinal dela, o sinal da pesquisadora e depois perguntar o sinal do aluno.

- QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

Perguntar a idade em LIBRAS.

Caso o aluno não entenda, fazer a idade da professora e depois perguntar a idade do aluno.

- MOSTRAR CARTELA COM NÚMEROS E PEDIR QUE COLOQUEM O NÚMERO CORRESPONDENTE EM LIBRAS. HÁ UM NÚMERO QUE SOBRA (EX: O SINAL DO NUMERO SEIS E DO NUMERO NOVE. ELES SÃO IGUAIS PORÉM MUDA A POSIÇÃO DA MÃO.)



- MOSTRAR SETE ANIMAIS. SINALIZAR E PERGUNTAR OU SIMPLESMENTE PEDIR PARA SINALIZAR O ANIMAL.

- QUAL É O BURRO

- QUAL É O RATO

- QUAL É O PEIXE

- QUAL É A TARTARUGA

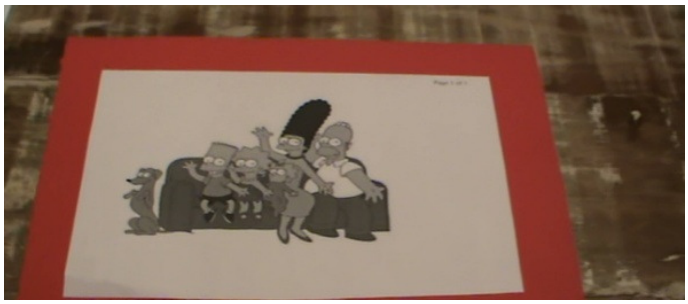
-QUAL É O CACHORRO

- QUAL É O GATO

- QUAL É A VACA

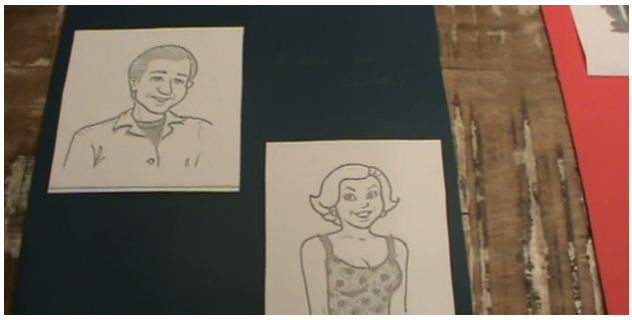
-MOSTRAR FOTO DE FAMÍLIA. PERGUNTAR QUEM É MÃE, PAI, QUEM É O FILHO, O CACHORRO, O VOVÔ (FAMILIA SIMPSON)

CASO NÃO ENTENDA, SINALIZAR QUEM É O CACHORRO, O BEBE E DEPOIS PERGUNTAR PELA MÃE, PAI OU FILHO



- OUTRA FOTO, DIZER SE É HOMEM OU MULHER.

CASO NÃO ENTENDA, MOSTRAR QUE VOCÊ É MULHER E ENTÃO PERGUNTAR AO ALUNO.



-MOSTRAR A FOTO DE UM PALHAÇO E DIZER CORES.PEDIR PARA QUE O ALUNO SINALIZE A COR QUE A PROFESSORA MOSTRAR.

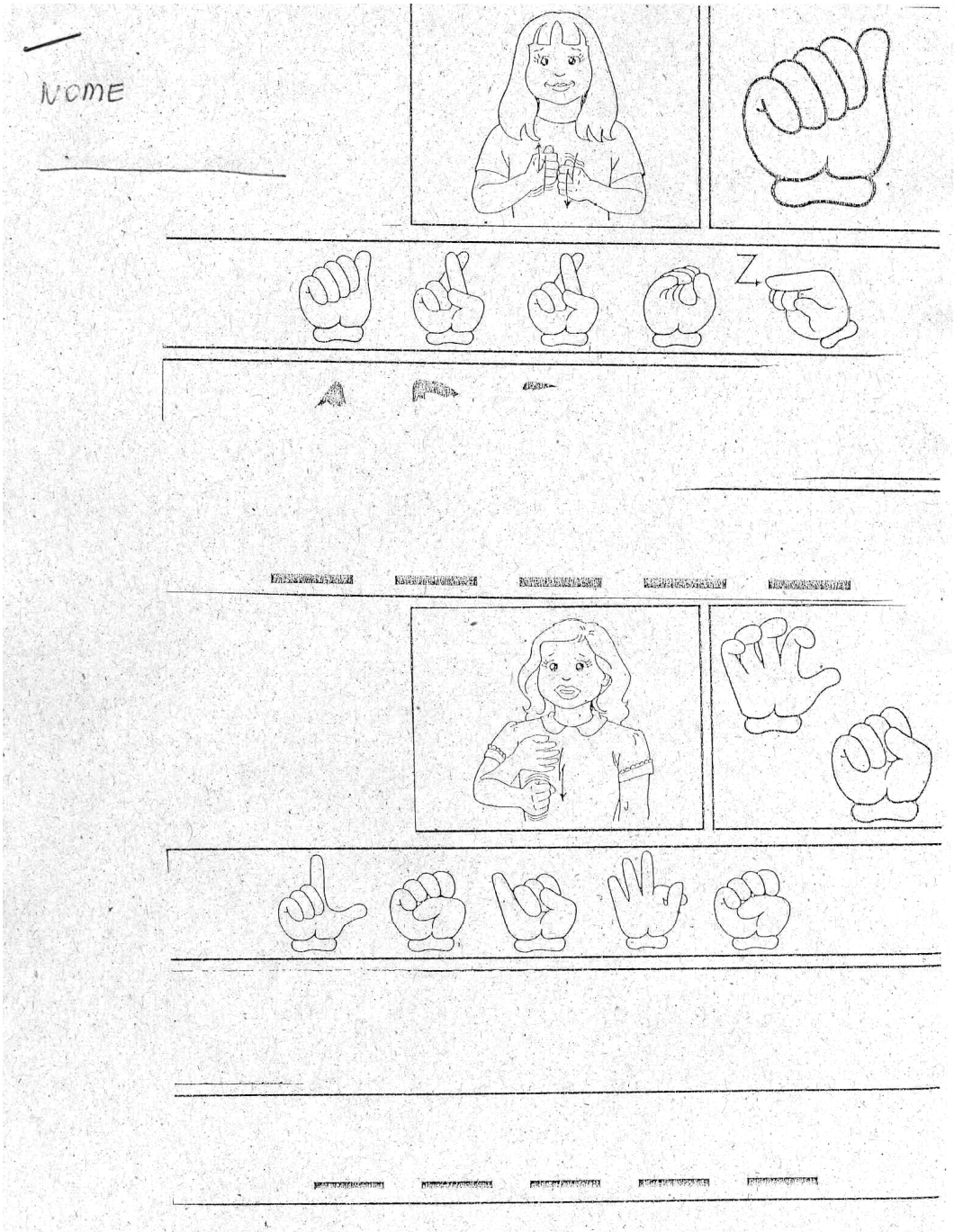
EX. ELA MOSTRA O NARIZ E A PROFESSORA PERGUNTA QUE COR É AQUELA. CASO O ALUNO NÃO ENTENDA, DAR UM EXEMPLO.

- MOSTRA FIGURA DE UMA MULHER BONITA/ MAGRA/ GORDA/ FEIA.

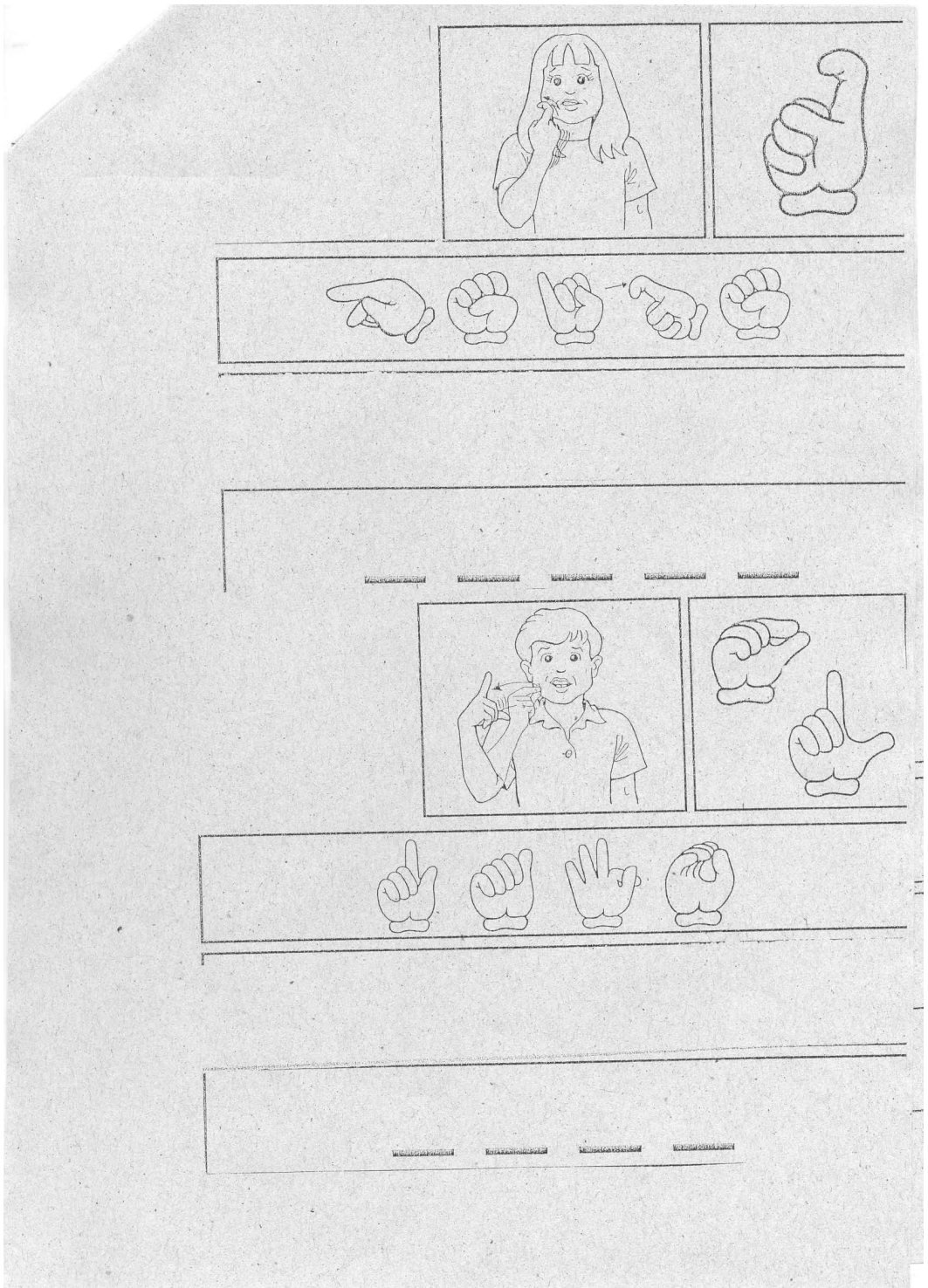
PERGUNTAR SE ACHA BONITA OU SE É FEIA, SE É GORDA OU MAGRA.

ANEXO VI – Teste escrito administrado pela professora de classe para avaliação de conteúdo dado durante o ano letivo

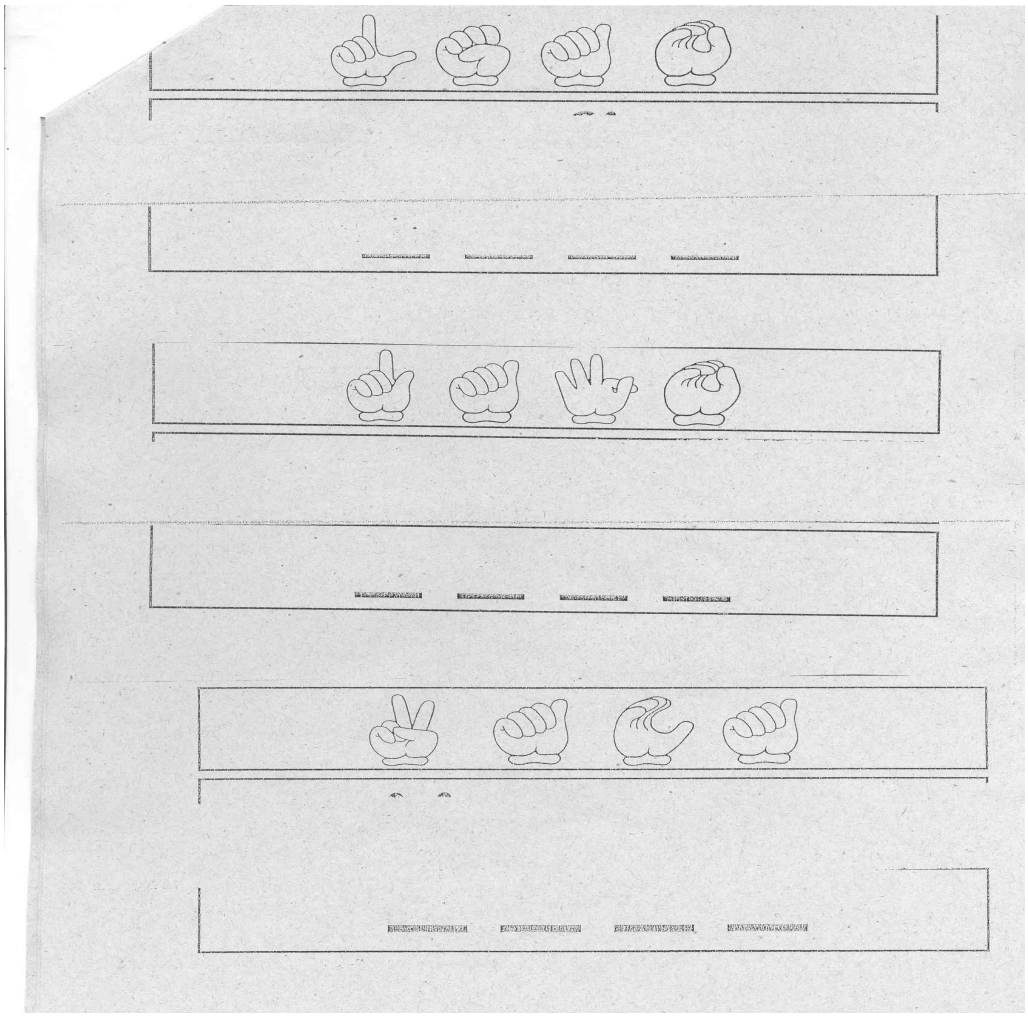
Obs.: exercício este já praticado em sala de aula.



Página 2



Página 3



Anexo VII – Questionário aplicado pela pesquisadora aos pais dos alunos do projeto de libras

Este ano seu filho(a) participou do Projeto de Língua de SINAIS na Escola Paulistinha de Educação Infantil. As aulas foram dadas semanalmente, no período da tarde, portanto, gostaríamos de ter sua opinião sobre o que você observou neste período.

Por favor responda às perguntas abaixo:

1) O seu filho(a) chegou a comentar algo sobre o curso?

SIM ( ) NÃO ( ) AS VEZES ( )

Se SIM, o que ele comentou?

_____

_____

2) Você notou se ele (a) usou sinais ao conversar com vocês pais, familiares, com algum amigo ou outros ?

SIM ( ) NÃO ( ) AS VEZES ( )

3) Qual a sua opinião a respeito do curso de LIBRAS realizado com as crianças, do qual o seu filho participou? Se você acha importante este curso, explique porquê.

_____

_____

4) Caso você queira fazer algum comentário a respeito, escreva abaixo.

_____

_____

_____

_____

Coordenadora: Maria Cristina Iglesias

Favor devolver este questionário na Secretaria da Escola Paulistinha até o dia 29 de novembro de 2010.(o nome é facultativo)

Anexo VIII – Plano de Ensino

1

UNIFESP/CEDESS

Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde

PLANO DE ENSINO DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA CRIANÇAS OUVINTES

Disciplina: Libras	
Professor Responsável: Maria Cristina Iglesias Roa	Contato: cristina.iglesias@unifesp.br
Ano Letivo: 2010	Periodicidade: anual
Carga horária total: 25 encontros (cada **encontro** = aula de 60 min.)	
Carga Horária p/ sensibilização 2 hs ½ (30 minutos de 5 encontros)	

Objetivos

Geral: Avaliar uma proposta educacional do ensino de Libras para crianças ouvintes, idade de 6 a 7 anos, filhas de pais ouvintes, como segunda língua, na perspectiva dos alunos, pais e profissionais envolvidos neste processo.

- ✓ **Específicos**
- ✓ Identificar o *quanto* e *como* as crianças brasileiras ouvintes, filhas de pais ouvintes, do 1° ano do Ensino Fundamental, conseguem aprender da Língua Brasileira de Sinais, durante o ano letivo.
- ✓ Sensibilizar as crianças quanto às deficiências em geral.
- ✓ Observar e descrever como elas se comunicam e se relacionam com o professor surdo.
- ✓ Observar como pais e profissionais da educação avaliaram a proposta educativa.

Conteúdo Programático:

- Nomes e seus sinais respectivos; Datilologia; Verbos (*gostar* e *ter* no modo afirmativo e negativo); Números; Cores; Animais; Família; Refeições; Material escolar e partes da casa; Adjetivos; Filmes Infantis em Libras; Dramatização em classe.
- Atividades de Sensibilização para algumas deficiências e música em Libras.

2

Metodologia de Ensino

Encontros Presenciais com exercícios práticos, trabalho em grupo, trabalho individual.

Atividades lúdicas: contos infantis, dramatização, filmes e músicas em Libras.

Recursos Instrucionais Necessários

Quadro, projeção multimídia, vídeo e materiais lúdicos para apoio didático.

Processo de Avaliação

O processo de avaliação abrange o desempenho dos alunos nos trabalhos solicitados, provas escrita e oral. Avaliação do curso pelos pais e os profissionais pelo programa.

PLANO DE ENSINO PROFISSIONAIS	CURSO ALUNOS E PAIS
Pedagoga Ouvinte	Alunos - Entrevista
Coordenadora Paulistinha	Prova Oral Prova Escrita
Pedagoga Surda	Pais – Questionário Semi-Estruturado
Pedagogo Surdo	
Professoras Surdas	

Bibliografia

Libras Fundamental. CAMPELLO, A.R; RANGEL L., FREITAS, L.C., PIMENTA N. (1ª ed.) 2008. Rio de Janeiro-RJ. Brasil.

Seven Blind Mice. YOUNG, Ed.1992, USA.

Meu amigo DOWN na rua. WERNECK, C. Rio de Janeiro-RJ.

Dança Down. COTES, C. (1ª. Ed) São Paulo: Paulinas, 2008.

A Bruxa mais velha do mundo. LISBOA, Elizete (3ª ed.). São Paulo: Paulinas, 2008 (Coleção fazendo a diferença).

Anexo IX – Manual Prático de Ensino da Língua de Sinais Brasileira á crianças ouvintes, como segunda língua e fator possível de inclusão social.