



2484 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)  
Eixo Temático 22 - Educação Especial

**?PROFESSORA, COMO SE FAZ ?GOSTEI? EM LIBRAS?? RESULTADOS PRÉVIOS DE UMA PESQUISA SOBRE O ENSINO DE LIBRAS PARA CRIANÇAS OUVINTES**

Roberta dos Santos Messa -  
Bento Selau - Universidade Federal do Pampa - Unipampa

#### **Resumo**

Este trabalho tem como objetivo apresentar alguns resultados prévios de uma pesquisa cujo foco foi avaliar o ensino de Libras para crianças ouvintes, por meio da mediação docente em brincadeiras. Como encaminhamento metodológico pautou-se em uma abordagem de natureza qualitativa, do tipo intervenção pedagógica. Os sujeitos desta pesquisa foram vinte crianças ouvintes, alunos de escola pública, pertencentes a uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Os Instrumentos para a coleta de dados foram observação participante e diário de campo. Os dados obtidos nessa pesquisa foram submetidos a um processo de análise textual discursiva. A partir dos achados iniciais, constata-se que os alunos ouvintes estão sendo capazes de se comunicar por intermédio do uso de Libras.

**Palavras-chave:** Libras, Crianças Ouvintes, Brincadeiras.

**“PROFESSORA, COMO SE FAZ “GOSTEI” EM LIBRAS?”RESULTADOS PRÉVIOS DE UMA PESQUISA SOBRE O ENSINO DE LIBRAS PARA CRIANÇAS OUVINTES**

#### **Resumo**

Este trabalho tem como objetivo apresentar alguns resultados prévios de uma pesquisa cujo foco foi avaliar o ensino de Libras para crianças ouvintes, por meio da mediação docente em brincadeiras. Como encaminhamento metodológico pautou-se em uma abordagem de natureza qualitativa, do tipo intervenção pedagógica. Os sujeitos desta pesquisa foram vinte crianças ouvintes, alunos de escola pública, pertencentes a uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Os Instrumentos para a coleta de dados foram observação participante e diário de campo. Os dados obtidos nessa pesquisa foram submetidos a um processo de análise textual discursiva. A partir dos achados iniciais, constata-se que os alunos ouvintes estão sendo capazes de se comunicar por intermédio do uso de Libras.

**Palavras-chave:** Libras, Crianças Ouvintes, Brincadeiras.

#### **Introdução**

O presente trabalho tem como objetivo apresentar alguns resultados prévios sobre uma pesquisa cujo foco foi avaliar o ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para crianças ouvintes, por meio da mediação docente em brincadeiras. O referido estudo está sendo conduzido como pesquisa de Mestrado.

O estudo se justifica pelo crescente número de pessoas surdas matriculadas nas escolas de ensino regular, com base nos índices expostos no último Censo Escolar (BRASIL, 2016). Neste documento, observa-se o movimento das matrículas de estudantes com deficiência auditiva na Educação Básica no período 2003–2015 e revela um expressivo crescimento de matrículas dos alunos com deficiência auditiva em classes comuns do ensino regular de 19.782 em 2003 para 54.274 em 2015. As concepções apresentadas no Caderno de Instruções do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) sobre este público-alvo se referem especificamente ao aspecto biológico, focado na perda auditiva, em consonância com as concepções do público-alvo de alunos da Educação Especial constantes na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Essa Política não diferencia os termos surdez e deficiência auditiva esses dois grupos de alunos são compreendidos como deficientes sensoriais. A mesma forma de entendimento está empreendida no Caderno de Instruções do INEP como: “[...] aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2010, p.33). Os dados apresentados revelam um número maior de crianças surdas no ambiente escolar, o que implica a consequente necessidade da circulação de Libras no âmbito educacional como língua adicional para crianças ouvintes.

Segundo Lacerda e Silva (2006), a escola, frequentemente, não possui qualquer conhecimento sobre a surdez e sobre a língua de sinais. Lacerda (2012, p. 283) argumenta que “[...] é necessário que esta língua circule no espaço escolar, que ela seja respeitada e que ela possibilite a construção de conhecimentos”. O processo de popularização da Libras, em instituições escolares e sociais, evidencia-se como fundamental, haja vista que um empreendimento amplo nesse contexto possibilitaria melhores condições no desenvolvimento de pessoas

surdas (LEITE; McCLEARY, 2009).

A Libras tornou-se língua reconhecida no país e atingiu maior visibilidade a partir da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), tendo maiores alcances após a sua regulamentação por meio do decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). A referida lei determina, dentre outros aspectos, a inserção desta língua como disciplina na matriz curricular dos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior, nos cursos de licenciatura e nos cursos de graduação em Fonoaudiologia, além de ser componente curricular optativo nos demais cursos de educação superior e na educação profissional. Thoma e Klein (2010, p. 127) afirmam que

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

Além disso, o excerto da Lei nº 10.436/2002, em seu art. 2º determina "(...) formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil" (BRASIL, 2002).

Torna-se emergente o investimento no ensino de Libras para todos no espaço escolar, viabilizando um espaço social que respeite as diferentes formas de comunicação, além de quebrar paradigmas que constituem, na atualidade, a escola como excludente e monolíngue. Gesser, Costa e Viviani (2009, p. 29) salientam que é necessário "(...) desconstruir o mito do monolinguismo que é insistentemente perpetuado nas salas de aula em prol da homogeneização, e valorizar e encorajar a pluralidade linguística e cultural na vida educacional brasileira". Lacerda e Lodi (2014) afirmam que, à medida que a condição linguística do surdo é respeitada, aumentam as chances de desenvolvimento e construção de novos conhecimentos de maneira satisfatória.

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

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

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

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

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

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

A mediação pedagógica, neste estudo, teve como suporte o uso de brincadeiras. No ensino de uma língua visual, no caso da Libras, torna-se importante levar em consideração as idades e diferentes interesses dos usuários, propiciando uma forma de ensino contextualizada e adequada a cada grupo (LACERDA; CAPORALI, 2001). Konrath (2013) destaca a necessidade de ouvir cada criança, a heterogeneidade de suas formas de agir e reagir, compreender e otimizar cada situação com propostas dentro de seu contexto histórico, social e cultural.

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

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

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

## **Procedimentos metodológicos**

O Estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), do tipo intervenção pedagógica. Conforme Stetsenko (2016, p. 37), em uma pesquisa que utiliza o procedimento da intervenção, o pesquisador deve co-construir os fenômenos a serem investigados, para poder avaliar os resultados possíveis:

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

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

A prática proposta contou com a estruturação das aulas organizadas em três momentos – início, meio e fim – que, “[...] apesar de terem características próprias, se relacionam entre si” (FONSECA, 2015, p. 65). Portanto, cada momento ocorreu de forma dinâmica, cumprindo uma função relevante no processo de aprendizagem da criança, levando em consideração a importância da intervenção docente, por meio da brincadeira, nesse processo. Esses momentos são melhor explicados da seguinte maneira: No primeiro momento da aula, o qual denominou-se “Introdução” (início), realizou-se uma roda inicial. Nesta roda, organizou-se um diálogo introdutório com os alunos, sobre a ordem das atividades. No decorrer da Introdução, ocorreram brincadeiras diversificadas, discussões ou apresentação de uma tarefa específica, abordou-se regras e combinados, relatos de experiências vividas, e outras tantas questões que pudessem surgir da necessidade dos participantes em um contexto específico (COSTA, 2010). No segundo momento, denominado “Parte principal” (meio), desenvolveram-se as brincadeiras pertinentes aos conteúdos aprendidos. No desenvolvimento infantil o brincar exerce grande influência, é nesse processo que ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1998). Para Kishimoto (1999), as atividades lúdicas são consideradas de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver as habilidades das crianças. Para o último momento da aula apresenta-se a “Parte final” (fim), na qual reunia-se novamente as crianças em roda, formando um grande grupo. Nesse momento, as crianças expunham suas opiniões a respeito da aula, respondiam perguntas, sempre tentando se comunicar em Libras.

Vale ressaltar que durante todo esse processo o enfoque do ensino voltou-se para comunicação básica, compreendida como sinais em nível básico de acordo com os temas propostos em aula. Nesta pesquisa, entendeu-se por “comunicação básica” o domínio do uso de sinais da Libras referentes a família, objetos domésticos, alimentos, verbos, substantivos, materiais escolares, adjetivos, meios de transporte, animais, cores, pronomes pessoais, pronomes possessivos, alfabeto manual e números.

O campo empírico foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Eduardo Vargas, localizada na cidade de Alegrete, Rio Grande do Sul (RS). Os sujeitos foram vinte crianças, alunos de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, com faixa etária entre cinco e seis anos. Todas as crianças eram ouvintes – até o final da intervenção não houve alunos surdos matriculados na referida turma. Na realização desta pesquisa, todos os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os alunos o Termo de Assentimento (TA).

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: observação participante e diário de campo. A observação participante permite ao pesquisador envolver-se nas atividades rotineiras do grupo a ser estudado de forma natural (MOREIRA, 2002). Adotando a definição de Marconi e Lakatos (2003, p. 196), a observação “[...] consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”.

Nesse contexto, as observações tiveram foco nas interações dos estudantes com a professora e entre seus colegas. No momento da Introdução da aula, Parte principal e Parte final, observaram-se as relações com seus pares (troca de informações entre colegas, ajuda mútua, trabalho colaborativo, expressões básicas no uso da Libras); no momento final/avaliação da intervenção, consideraram-se as manifestações indicativas das reações dos sujeitos em relação a todas as atividades desenvolvidas (motivação, satisfação, realização, dúvidas, entre outros).

O segundo instrumento adotado foi o diário de campo. Segundo Triviños (1987), as anotações realizadas no diário de campo, sejam elas referentes à pesquisa ou a processos de intervenção, podem ser entendidas como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, compreendem descrições de fenômenos sociais e a compreensão da totalidade da situação em estudo. Registrou-se no diário de campo considerações e reflexões pertinentes e paralelas a observação, com objetivo de clarear alguns acontecimentos durante o processo de coleta de dados.

Para a análise dos dados leva-se em consideração as recomendações de Moraes (2003). Considerando se tratar de uma pesquisa qualitativa, optou-se pela utilização da análise textual qualitativa, tendo em vista possibilitar uma análise mais detalhada e confiável para a metodologia de pesquisa adotada.

### **Alguns achados iniciais**

Os resultados prévios deste trabalho foram obtidos a partir da análise dos dados da pesquisa em questão. A partir destes achados iniciais, constata-se que os alunos estão sendo capazes de se comunicar por meio do uso da Libras. Observou-se que, grande parte dos sinais apresentados no decorrer da intervenção, foram reproduzidos dentro e fora do contexto da sala de aula. Sobre este ponto, dois fatores podem ser destacados: o uso da Libras nas brincadeiras propostas em aulas e o uso da Libras em diferentes espaços.

O uso da Libras nas brincadeiras propostas em aula contou com a execução de diferentes atividades. No primeiro encontro, buscou-se dialogar com as crianças sobre questões referentes a teoria (sujeito surdo, Libras e educação de surdos), na tentativa de esclarecer, desmistificar e levar ao conhecimento de que língua os alunos estavam prestes a conhecer, bem como o vocabulário definido para cada aula. Para realização dos sinais, a professora sempre apresentava a configuração de mão, ponto de articulação, orientação das mãos, movimento, expressão facial e/ou corporal.

Os sujeitos da pesquisa tiveram suas identidades preservadas e foram identificados no decorrer das análises de A1 à A20 e para identificar a professora pesquisadora utilizou-se PP.

A escolha da brincadeira “Sentado, em pé ou pulando?” (Observação 1) foi realizada com o objetivo de atrair as crianças para a ideia do projeto, essa dinâmica é semelhante a brincadeira “vivo ou morto”, sobretudo foi adaptada para que as crianças mostrassem por meio da perspectiva visual se compreenderam os sinais trabalhados. No decorrer dessa brincadeira, foi solicitado aos alunos atenção aos comandos realizados pela professora: os comandos foram feitos com os sinais apresentados na introdução da aula. Ao sinalizar “sentados”, todos os alunos atendiam ao comando e alguns repetiam o sinal junto com a professora; ao mudar o sinal para “em pé”, três alunos demoram um pouco; depois de algumas repetições os alunos seguiram corretamente a sinalização. Os alunos também foram convidados a reproduzir os comandos em Libras, para que todos interagissem com os sinais no momento da brincadeira.

Na realização da brincadeira “Caçando figuras” (Observação 2) houve a participação de uma fantoche “surda”, chamada “Colorida”, que participava das aulas com o interesse de aprender os sinais com os alunos. A professora apresentou algumas imagens que referiam-se de modo geral aos sinais relativos a cumprimentos (bom dia, boa tarde, boa noite, tudo bem, oi, com licença, desculpe e conversar). Após a introdução da aula, foi solicitado aos alunos à buscarem/caçarem as imagens que estavam distribuídas em diferentes lugares pelo ambiente. Ao encontrarem as figuras precisavam retornar ao círculo para apresentarem, por meio da Libras, o que cada imagem representava. Nesse momento, cada aluno apresentou sua imagem e sinalizou para os demais colegas que traduziram com muito entusiasmo na intenção de ensinar a fantoche sobre os cumprimentos. Alguns pequenos erros na configuração de mão eram corrigidos pela professora que atentava e solicitava que todos refizessem juntos com a professora observando a forma correta da configuração, reforçando e auxiliando sempre que necessário. Portanto, conforme relatos dos alunos, não houveram dificuldades nessa brincadeira.

Por meio de outra brincadeira, intitulada “Com quem está o balão?” (Observação 3) possibilitou-se às crianças conhecerem e sinalizarem os pronomes pessoais em Libras (eu; nós-2, nós-3, nós-4, nós-grupo, nós/nós-tod@s; segunda pessoa (singular, dual, quatrial e plural): você, você-2, você-3, você-4, você-grupo, vocês/vocês-tod@s; terceira pessoa (singular, dual, quatrial e plural): el@, el@-2, el@-3, el@-4, el@s-grupo, el@s/el@s-tod@s) com o uso dos balões. Com todos alunos distribuídos em círculo, alguns receberam os balões, organizados lado a lado (a cada 2, a cada 3, a cada 4), outros sozinhos e alguns alunos sem balão. Nesse momento a professora começa a fazer perguntas: “A5, como você faz para dizer que os balões estão com os dois colegas?”, A5 respondeu, sinalizando: “Eles dois”; “A3 – Como você sinaliza para dizer que o balão está com ele?” A3 respondeu em Libras: “Ele”. “PP – A18 como você faz para dizer que o balão está com você?” A18 respondeu em Libras: “Eu”. A cada acerto o aluno que estava com o balão trocava com o colega que estava sem, mudando a sequência e a ordem da brincadeira a todo instante. Ao final dessa atividade, os alunos questionaram: “A12: Professora, como faz “gostei” em Libras?”; “A7: Como faz o sinal para “muito fácil”?”; “PP: ótima pergunta, vamos aprender juntos? O sinal para gostar usamos a configuração de mão assim, com o indicador, igual o número um (1), tem um movimento assim passando o dedinho no pescoço embaixo do queixo e a direção é para baixo e uma expressão de satisfação/alegria”. Nesse momento é feita a pergunta em Libras: “gostaram da brincadeira?”; Eles responderam em Libras: “Gostar!”.

Sobre o sinal muito fácil a PP questionou: “Vamos aprender juntos mais um sinal novo, pois o colega está muito curioso em aprender o sinal para “muito fácil!”. Assim, para fazermos essa configuração vamos abrir toda a mão e baixar o dedo mais comprido, o dedo do meio, agora vamos aproximar ao queixo assim com a palma da mão virada para dentro, da mesma forma que a professora está fazendo, a mão fica um pouco de lado e movimentamos o dedo médio para dentro e para o lado, também precisamos usar uma expressão facial para mostrar que é muito fácil. Ao usarmos uma expressão mais leve (demonstração da professora) é o sinal para fácil, ao usarmos uma expressão mais marcante (demonstração da professora), significa que é muito fácil! Também não podemos fazer uma expressão de triste ou bravos (demonstração da professora), pois não combina com o sinal que queremos demonstrar. Vamos fazer os sinais novos todos juntos?”. Nesse momento os alunos apresentam os sinais, mas alguns tem dificuldade com a configuração para o sinal “fácil”, então foi necessária uma aproximação e orientação individualizada. Ao perceber tais dificuldades foi necessário um investimento maior na apresentação da configuração de mão, além de reforçar aos alunos: “PP- Queridos, não tem problema se vocês tiverem dificuldade com algum sinal, ou com a configuração de mão, pois essa é uma língua nova que vocês estão aprendendo, aos poucos vocês irão desenvolvendo e a professora está aqui para apoiá-los sempre que precisarem”.

Em relação a dificuldade de compreensão visual dos sinais que cada aluno ouvinte possa demonstrar, em maior ou menor grau, é importante a atenção do professor a essas e outras características, criando estratégias e técnicas para minimizar o estranhamento do aprendiz com a língua-alvo (GESSER, 2006).

Após trabalhar alguns sinais com os alunos, foi solicitado, utilizando apenas a Libras, que todos sentassem no centro da sala em um grande círculo (Observação 4). Imediatamente as crianças traduziram a solicitação e aos colegas que não entenderam, os demais sinalizaram e mostraram em Libras: “sentar, círculo, ali!”. A Libras exige atenção visual constante, para tanto as crianças ouvintes ao estarem inseridas em um mundo de sons, precisam de estímulos para exercitar a prática visual e compreender sua importância para o aprendizado dessa língua.

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

Na realização de diferentes brincadeiras foi possível verificar o aprendizado de Libras, situações em que cada aluno deveria contar como se estrutura sua família os alunos sinalizaram de forma tranqüila e correta “Eu moro mãe, pai, irmã, vô, tia”; “Eu moro, mãe, pai, cachorro”. Assim, reitera-se a fala de Rochebois (2013, p. 292, grifo da autora) ao defender o uso do lúdico no ensino de línguas para crianças, não importando o tipo do jogo, pois “(...) em cada um deles o eu está implicado e as palavras deixam de ser simples repetições mecânicas. Quando jogar se torna dizer, passa a ser uma comunicação real e uma criação da criança”.

Constatou-se o uso da Libras em diferentes espaços, que não o da sala de aula. Segundo relatos dos familiares (diário de campo, data do registro: 26/09/2017), o uso da Libras na comunicação com pessoas surdas ocorreu em parada de ônibus, na rua, mercados, quando as crianças utilizaram os cumprimentos: A2 “oi!”, “tudo bem?”, “você ônibus?”, “eu ônibus!” e diálogos que os pais não compreenderam. Nos diferentes espaços da escola, verificou-se a circulação da língua: no refeitório, uma criança sinalizou A8: “boa tarde!” (diário de campo, data do registro 02/10/2017); outra, A15: “bolo de chocolate delicioso” (diário de campo, data do registro 23/10/2017); ainda outra aluna, sinalizou A3: “obrigada!” (diário de campo, data do registro 02/10/2017). Entre família, colegas, professores, comunidade utilizou-se a Libras em cumprimentos básicos, frases simples e como forma de compartilhar o conhecimento aprendido (diário de campo, data do registro 30/10/17).

Destaca-se ainda, que a Libras tornou-se assunto recorrente, visto que as crianças partilhavam o que haviam aprendido na escola com os irmãos, pais, amigos e vizinhos. (diário de campo, data do registro 30/10/2017). Além disso, os estudantes relataram que procuravam se comunicar com pessoas surdas sempre que tinham oportunidade, ainda que por meio sinais simples ou gestos. (diário de campo, data do registro 31/10/2017).

## Considerações finais

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

Os achados relativos a este processo são relevantes porque podem indicar que o ensino de Libras para crianças ouvintes possibilita diversos benefícios às crianças (PINTER, 2006). Pensar o ensino de Libras para crianças ouvintes surge para contemplar situações reais de comunicação possibilitando aos alunos a participação em interações por meio de uma língua viso-espacial (QUADROS; KARNOPP, 2004). É inegável que essa prática é um desafio diante da realidade da educação do sistema regular de ensino. Entretanto, essa é uma necessidade

social que deve ser discutida no âmbito educacional e científico.

## Referências

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

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

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

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF*, 25 abr.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF*, 23 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

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

\_\_\_\_\_. A consolidação da inclusão escolar no Brasil – 2003 a 2016. Brasília: MEC/SECADI, 2016.

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

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

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

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

GESSER, A. GESSER, A. "Um olho no professor surdo e outro na caneta": ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Tese de doutorado inédita, Campinas: Unicamp, 2006.

\_\_\_\_\_. *LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da realidade surda e da língua de sinais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GRANNIER, D. M. A jornada linguística do surdo da creche à universidade. In:

KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada: Suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

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

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

LACERDA, C. B. F.; CAPORALI, S. A. O papel do instrutor surdo no ensino de língua de sinais para a comunidade surda e familiares usuários da Clínica-escola de Fonoaudiologia da UNIMEP: focalizando a questão metodológica. Relatório final de pesquisa, FAP/UNIMEP, 2001.

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

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

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

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: LEONTIEV, Alexei Nikolaevich, VYGOTSKY, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, p.59-142.1998.

LIMA, A. P. Ensino de língua estrangeira para crianças: o papel do professor. Cadernos da Pedagogia, São Carlos, v. 2, n. 3, p. 293-305, 2008.

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

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

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

MORAES, M. C. Educar na biologia do amor e da solidariedade. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

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

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

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

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

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

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

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

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

STETSENKO, A. Vygotsky's theory of method and philosophy of practice: implications for trans/formative methodology. Educação, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s32-s41, dez. 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24385/15418>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

THOMA, A. S.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de

surdos no Brasil. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 36, p. 107-131, maio/ago. 2010. Disponível em:  
<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1603/1486>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

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

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

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

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