

OS DESAFIOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA LIBRAS PARA CRIANÇAS OUVINTES E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS SURDOS

Michelle Nave Valadão[·]
Lillian Ferreira Rodrigues^{··}
Ana Rosa Lourenço^{···}
Beatriz Gomes Reis^{····}

Resumo: A partir da década de 90, o sistema educacional brasileiro vivenciou a abertura das escolas comuns para receber os alunos com deficiência na perspectiva da educação inclusiva. No entanto, até o momento, o caminho percorrido para a inclusão nos contextos educacionais tem se mostrado permeado de adversidades, devido à complexidade das dinâmicas envolvidas nos espaços escolares. Em relação aos surdos, destacamos a necessidade de estabelecimento de relações comunicativas por meio da LIBRAS a fim de que a escola se constitua em um ambiente propício ao desenvolvimento linguístico, social, cultural e educacional de todos os seus alunos. Frente a essas ponderações, o objetivo do artigo é descrever e analisar o processo de ensino e aprendizagem da LIBRAS vivenciado por crianças ouvintes de uma escola inclusiva, respaldado nos princípios da abordagem comunicativa. Os resultados indicaram que a abordagem eleita foi pertinente ao ensino da língua, pois permitiu o desenvolvimento de habilidades comunicativas sem que as características da sua modalidade, que é visuoespacial, fossem desconsideradas. No contexto escolar, a ação trouxe vários benefícios, pois incentivou a comunicação entre surdos e ouvintes, valorizou as diferenças e contribuiu para construção de um ambiente social saudável.

Palavras-chave: Inclusão. Língua Brasileira de Sinais. Ensino de língua. Surdez. Linguística Aplicada.

Abstract: Since the decade of 90, the Brazilian educational system has experienced the opening of regular schools to receive disable students with an inclusive educational approach. However, until this time, the path taken to the inclusion in educational contexts has been surrounded by adversities, due to the complexity of dynamics involved in school spaces. In relation to the deaf, we highlight the necessity of communicative links through LIBRAS (Brazilian Sign Language), in order to school can constitute as a social, cultural and educational space for all students. Because of these considerations, the purpose of the article is to describe and analyze the teaching and learning process of LIBRAS experienced by children who can only listen, according to the perception of communicative approach. The

[·] Doutora em Neurociências pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo - USP. Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa – UFV. Viçosa – MG, Brasil. michelle.nave@ufv.br.

^{··} Graduanda do curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa – UFV. Bolsista de Iniciação Científica pela FAPEMIG. Viçosa – MG, Brasil. lillian.rodrigues@ufv.br.

^{···} Graduanda do curso de Letras, habilitação Língua Portuguesa/Literatura, do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa – UFV. Bolsista de Iniciação Científica pela CAPES. Viçosa – MG, Brasil. ana.lourenco@ufv.br

^{····} Graduanda do curso de Letras, habilitação Língua Portuguesa/Língua Inglesa, do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa – UFV. Bolsista de Iniciação Científica pela FAPEMIG. Viçosa – MG, Brasil. beatriz.gomesreis@yahoo.com

results indicated that this approach was efficient to teach this kind of language, because it made possible the development of communicative abilities without discrediting its visuospatial characteristics. In that school context, this action brought several benefits, because it encouraged the communication between deaf and listeners, enriched those differences and contributed to the construction of a healthy social environment.

Keywords: Inclusion. Brazilian Sign Language. Language teaching process. Deafness. Applied Linguistics.

Introdução

A partir da década de 90, a educação especial possibilitou a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares. A iniciativa foi baseada em importantes documentos internacionais como a Declaração de Salamanca, marco histórico em que os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais, em Salamanca, na Espanha, nos dias 7 e 10 de junho de 1994, reafirmaram o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a urgência de providências de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino (UNESCO, 1994). Nesse âmbito, a Declaração de Salamanca recomendou a escola inclusiva, cujo princípio fundamental:

[...] é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (UNESCO, 1994).

No Brasil, os estudantes com deficiências têm enfrentado grandes dificuldades para a consolidação do atendimento de suas necessidades educacionais no contexto da escola inclusiva. Para os educandos com surdez, os desafios são ainda maiores. Dentre esses desafios, podem ser citados o fato de as suas particularidades linguísticas e culturais, geralmente, não serem consideradas e a não valorização de suas experiências visuoespaciais de comunicação por meio da língua de sinais.

Nesse sentido, a comunidade surda tem se mobilizado e lutado pelo reconhecimento das condições linguísticas, culturais e educacionais dos surdos, e, especialmente nas últimas décadas, algumas batalhas já foram vencidas e legitimadas. Dentre as diversas conquistas alcançadas por essa comunidade, destacamos a Lei nº 10.43/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – como meio de comunicação e expressão próprio da comunidade surda brasileira; e o Decreto nº 5.626/2005, que, entre outras providências, dispôs sobre o uso e a difusão da LIBRAS como medida de acesso dos surdos à educação.

Amparada nessas legislações, a língua de sinais passou a ser difundida em diferentes espaços da sociedade, dentre os quais destacamos os contextos educacionais. Em função, dessa difusão, inúmeras pesquisas foram desenvolvidas defendendo sua importância no âmbito da educação dos surdos. No entanto, no campo da Linguística Aplicada ao ensino de línguas, o Brasil ainda é carente de estudos que objetivem pesquisar como ocorre o processo de ensinar e aprender a LIBRAS nos contextos de sala de aula. Com efeito, são necessárias investigações que ampliem as discussões sobre o ensino da língua de sinais para ouvintes, considerando as abordagens e metodologias utilizadas, as especificidades da sua modalidade visuoespacial e as particularidades dos aprendizes.

Diante disso, apresentaremos, neste artigo, os achados de um trabalho que se propôs investigar o processo de ensino e aprendizagem da LIBRAS para crianças ouvintes no contexto educacional inclusivo. Antes de entrarmos na análise dos registros observados em sala de aula, problematizaremos, de forma breve, as especificidades imbricadas no processo de aquisição da língua por crianças surdas, destacando a importância das interações linguísticas nos espaços educacionais. Em seguida, faremos alguns apontamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua de sinais, enfatizando suas particularidades.

O papel dos ambientes educacionais na aquisição da língua de sinais

A linguagem é uma capacidade fundamental ao ser humano. Segundo os preceitos de Vygotsky (2001), ela é responsável pela regulação psíquica e por permear a estruturação dos processos mentais, possibilitando ao sujeito o desenvolvimento de interações necessárias à construção do conhecimento. Na perspectiva da interação social proposta pelo autor, as crianças adquirem a linguagem a partir de interações com adultos falantes, e o “intercâmbio verbal com os adultos torna-se assim um poderoso fator de desenvolvimento dos conceitos infantis” (VYGOTSKY, 2001, p.70-71).

Para uma criança surda, a ausência do sentido da audição pode se constituir como um fator limitador dos mecanismos de desenvolvimento da linguagem e dos conhecimentos, já que as interações linguísticas com os adultos podem ser restritas. Isso porque, de acordo com Silva Pereira e Zanoli (2007), no Brasil, cerca de 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes que não sabem LIBRAS e, por não compartilharem uma língua com seus filhos surdos, não podem proporcionar ambientes comunicativos favoráveis a estimulações linguísticas. Privados dessas interações linguísticas, os surdos, em sua maioria, adquirem a língua de sinais tardiamente, sofrendo atrasos e limitações. Conforme retratado por Slomski (2010), crianças e adolescentes surdos têm desenvolvimento acadêmico e social inferior aos ouvintes da mesma faixa etária ou nível de escolaridade. Por outro lado, segundo Quadros e Cruz (2011), as crianças surdas nascidas em famílias com pais e/ou irmãos surdos não sofrem defasagens de ordem linguística e educacional quando comparadas às ouvintes, o que evidencia a importância de os surdos serem expostos à língua de sinais precocemente.

Diante das restrições comunicativas vivenciadas no núcleo familiar, os primeiros contatos das crianças surdas com a língua de sinais, geralmente, acontecem quando elas ingressam nas escolas e lá encontram com outros surdos – alunos ou professores – usuários da língua. Por esse motivo, a comunidade surda brasileira também tem defendido a ampliação da oferta de escolas bilíngues para surdos, por reconhecer a importância desses ambientes na promoção da língua de sinais e da cultura surda.. Por esse entendimento, tais escolas se constituem em espaços onde a aquisição e o desenvolvimento linguístico dos surdos podem ocorrer de maneira “natural”, por meio de profícuas interações em língua de sinais. No entanto, temos ciência de que essas escolas bilíngues ainda não estão disponíveis na maioria das cidades brasileiras, menos ainda nos municípios de pequeno e médio porte, onde o que vigora é a inclusão nas escolares regulares.

Tendo em vista a realidade educacional citada, acreditamos que a escola inclusiva também possa se tornar um local de fértil para desenvolvimento linguístico para os surdos. Para tanto, é preciso que, no nosso entendimento, que a língua de sinais seja compartilhada entre toda a comunidade escolar. Conforme defende Lacerda (2006), sem a língua, as relações não serão profundas o suficiente e não permitirão o pleno desenvolvimento das crianças com surdez. Considerando o momento histórico e social vivenciado pelos surdos, sobretudo após a legitimação da LIBRAS em 2002, surgiram novos interesses pelo ensino e aprendizagem da língua de sinais para ouvintes. No Brasil, esse ensino, apesar de recente, está em profunda

expansão, com destaque para as ações de universidades públicas e privadas no oferecimento da disciplina e de cursos de extensão de LIBRAS, bem como na análise de suas práticas.

Nesse cenário, em que se privilegia o uso e a divulgação da LIBRAS, despontam indagações referentes ao seu processo de ensino e aprendizagem no campo da Linguística Aplicada. Em nosso caso, tais indagações estão voltadas para a compreensão do seu ensino no contexto educacional, para as orientações metodológicas e, finalmente, para o aprendiz. Orientados por essas questões, apresentaremos, a seguir, algumas considerações e proposições que guiaram nosso percurso de ensino e aprendizagem da LIBRAS para crianças ouvintes, no contexto de uma escola inclusiva.

Considerações metodológicas sobre o ensino e aprendizagem da LIBRAS

A língua de sinais apresenta algumas particularidades pertinentes a sua modalidade visuo-espacial que precisam ser consideradas no seu processo de ensino e aprendizagem. Inicialmente, é importante compreender que essa modalidade requer de seus aprendizes uma imersão em um mundo pautado em experiências visuais cuja recepção da linguagem ocorre de maneira visual e sua expressão se desenvolve a partir produções manuais e performances corporais. Para aprendizes ouvintes, se faz necessário o aprimoramento de um canal de comunicação que é espaço visual. As línguas de sinais não se utilizam de uma modalidade escrita, logo, os insumos linguísticos ficam limitados à produção e compreensão da fala. Finalmente, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem envolve dinâmicas específicas que são próprias da sua modalidade, como, por exemplo, o desenvolvimento de habilidades de coordenação visuo-motora, o que, por sua vez, não é enfatizado no ensino das línguas orais.

Tais particularidades, contudo, não impedem que algumas abordagens metodológicas usadas para o ensino das línguas orais sejam empregadas para as línguas sinalizadas. De fato, no campo do ensino de línguas, não há registros de abordagens exclusivas para as línguas de sinais. De maneira ampla, os estudos linguísticos demonstram que há uma equivalência entre as abordagens consideradas para as duas modalidades de língua, mas ressalvam algumas particularidades que são pertinentes a cada uma delas.

Sobre essas abordagens, sabemos que, historicamente, elas foram orientadas por diferentes bases filosóficas, valores e conhecimentos acerca do contexto social e educacional vigente, em consonância com as metas definidas por alunos e professores. De modo

simplificado, as abordagens de ensino de línguas seguiram dois percursos distintos: um mais voltado para questões relacionadas à forma (estruturalista) e outro para o uso (comunicativa).

A abordagem estruturalista, de acordo com Leffa (1988), é entendida e estudada a partir da análise da estrutura formal da língua-alvo, priorizando o estudo da gramática cujas regras e suas funções são o foco da aprendizagem. Em consonância com essa abordagem, Gesser (2012) cita como exemplo o método audiolingual, difundido por volta dos anos 50 e baseado em pesquisas relacionadas à psicologia behaviorista sobre comportamento e conduta, de Pavlov e Skinner. Segundo a autora, nessa proposta, a língua era concebida como um sistema de elementos relacionados estruturalmente, usados para codificação e decodificação, e sua aprendizagem estaria relacionada ao domínio desses elementos.

De acordo com Richards (2003; 2006), diversas críticas foram feitas à abordagem estruturalista, uma vez que seus programas de estudos consistiam em listas de palavras classificadas de acordo com diferentes níveis de complexidade. Além disso, eram utilizados diálogos descontextualizados e teatralizados, nos quais estavam inseridas as estruturas que constituíam o enfoque da aula. As atividades eram repetidas e memorizadas pelos alunos, mas em situações de uso, geralmente, não possibilitavam uma comunicação eficaz. Frente às dificuldades relativas aos métodos estruturalistas, no início dos anos 80, entrou em voga a abordagem comunicativa, cujo enfoque era um ensino pautado em funções comunicativas e de interação social, que promovessem a comunicação compreensível.

A nova abordagem acendeu o conceito de competência comunicativa, defendido por Halliday (1973), que considera a importância da linguagem para a comunicação em ambientes sociais e enfatiza as possibilidades de uso da língua em diferentes situações de comunicação. Para atender aos propósitos comunicativos, a língua-alvo deve ser acompanhada de significados que possibilitem aos aprendizes a elaboração de sentidos, a transferência de informações e o uso dos conteúdos linguísticos em diferentes contextos comunicativos (WIDDOWSON, 1991).

No que se refere ao ensino das línguas de sinais, Wilcox e Wilcox (2007) relatam que o caminho percorrido pelas abordagens e metodologias foi o mesmo das línguas orais, pautando-se, inicialmente, em abordagens gramático-estruturais. Esse mesmo percurso foi observado no Brasil, quando os primeiros cursos de LIBRAS começaram a surgir na década de 80, em sua maioria, ministrados por professores com pouca ou nenhuma formação acadêmica no ensino de línguas.

Segundo Gesser (2012), nos cursos iniciais de LIBRAS por ela observados, a metodologia utilizada priorizava o ensino do vocabulário por meio da apresentação dos sinais organizados em categorias semânticas, geralmente de maneira descontextualizada das situações de uso cotidiano. Também Lacerda, Caporali e Lodi (2004) constataram que, nos primórdios, o ensino da LIBRAS abordava os aspectos linguísticos e gramaticais de maneira fragmentada e descontextualizada, apresentando caráter metalinguístico destinado à memorização por repetição, sem nenhuma pretensão quanto ao desempenho da linguagem. De acordo com as autoras, essa abordagem inicial ocasionava dificuldades de apreensão da língua pelos alunos ouvintes, que deixavam de compreender a relação entre os sinais da língua e os seus significados.

Os contextos de ensino da língua começam a mudar após o ano 2000, quando uma nova realidade social e educacional – amparada na Lei que reconheceu a LIBRAS em 2002 e nas determinações do Decreto de 2005 – passa a ser vivenciada pelos surdos brasileiros. O novo cenário contou com a abertura dos primeiros cursos de graduação em Letras/LIBRAS e expandiu os interesses por estudos que melhor atendessem ao ensino e aprendizagem da língua. Com isso, muitos professores se enveredaram por caminhos de formação no campo da Linguística Aplicada ao ensino de línguas, o que possibilitou repensar o ensino da língua de sinais na perspectiva de abordagens metodológicas usualmente destinadas às línguas orais, dentre as quais destacamos a comunicativa. Essa nova concepção de ensino da LIBRAS passou a se interessar pelas relações comunicativas entre os sujeitos, mediadas pela língua de sinais, bem como pelos fatores inerentes aos processos de ensino e aprendizagem.

A formação de professores especializados no ensino da LIBRAS, associada à reflexão sobre o seu ensino e aprendizagem, trouxeram grandes avanços para as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de LIBRAS. No campo científico, despertou o interesse por pesquisas que buscassem investigar a complexidade envolvida nesse processo de ensinar e aprender uma língua visuo-espacial.

Os preceitos da abordagem comunicativa foram organizados tradicionalmente para contemplar os propósitos direcionados para as línguas orais. Mas ainda são escassos os estudos que discutem como essa abordagem funciona diante do processo de ensino das línguas sinalizadas. Do mesmo modo, também não há consenso sobre quais adaptações metodológicas são necessárias para que esse processo se desenvolva de maneira contextualizada. Nem mesmo foram fundamentadas as implicações que os diferentes contextos de ensino podem exercer na apreensão da língua por diferentes perfis de aprendizes.

Ademais, ao se considerar que os aprendizes desenvolvem a língua a partir de práticas sociais, o ensino da LIBRAS, com enfoque comunicativo, também compreende uma reflexão sobre os contextos históricos e sociais vivenciados por seus usuários, principalmente os surdos. No entendimento de que a LIBRAS pode redimensionar as relações entre surdos e ouvintes, o seu ensino e aprendizagem transcendem as questões linguísticas e alcança os interesses da sociedade atual. Interesses que buscam a valorização das diversidades dos atores sociais. Tendo em vista que as práticas sociais mediadas pela língua propendem à formação de cidadãos críticos, capazes de intervir na sociedade, os espaços dessa aprendizagem se tornam profícuos para se romper com os ranços históricos que por muito tempo atribuíram à LIBRAS uma situação “desprestigiada e invisibilizada na sociedade majoritária ouvinte” (GESSER, 2012, p. 81). A valorização da língua de sinais frente aos processos de ensino e aprendizagem é endossada por Pereira (2009), que ainda acrescenta a preocupação de:

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

Outro enfrentamento das práticas de ensino da LIBRAS diz respeito ao perfil dos aprendizes. Os principais estudos brasileiros, dentre os quais destacamos os de Gesser (1999, 2011, 2012), identificaram, de maneira geral, uma elevada heterogeneidade nas características desses aprendizes, variando em gênero, idade, áreas e níveis de formação, objetivos, motivações e anseios de aprendizagem. Todavia, a maioria desses estudos tem priorizado o público adulto, com foco nos interesses e nas necessidades dos ouvintes que escolhem a LIBRAS como uma língua adicional.

No que tange aos aprendizes crianças, quase não encontramos trabalhos que discutissem sobre o caráter formativo desse ensino. A escassez dessa discussão despertou nossos interesses no sentido de compreender alguns processos envolvidos na apreensão da língua por crianças ouvintes e de analisar as implicações que a aprendizagem da LIBRAS pode trazer para a formação de uma sociedade comprometida com as diferenças humanas.

Por não contarmos com um aporte teórico que tratasse especificamente do ensino da LIBRAS para crianças, sustentamos nosso estudo com referenciais de pesquisadores que

tratam do ensino de línguas estrangeiras para crianças. Dentre os autores internacionais, destacamos Pinter (2006) que, ao defender que a aprendizagem de línguas, traz uma discussão sobre diversos benefícios às crianças. Uma vez que a aprendizagem envolve o desenvolvimento de habilidades básicas de comunicação. O processo de ensino e aprendizagem de outra língua incentiva e motiva de forma prazerosa e divertida, promove o contato com outras culturas e amplia as habilidades cognitivas das crianças. Também enfatizamos as discussões emblemáticas de Cameron (2001, 2003). Discussões que advogam pelo ensino de línguas estrangeiras, nos contextos educacionais, desde as séries iniciais. Para a autora, a aprendizagem de línguas traz contribuições tanto para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, quanto para a formação intelectual, emocional e sociocultural das crianças. Nesses contextos, ela pondera sobre a necessidade de investimentos e de políticas públicas que incentivem a contratação e a formação de professores e destaca que questões sociais, culturais e políticas podem influenciar as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Em âmbito nacional, ressaltamos as profundas reflexões tecidas por Rocha (2007) sobre o ensino do inglês para crianças no contexto educacional brasileiro. Para a autora:

A busca por um ensino mais efetivo no contexto em questão, através de interações propositadas, situadas e adequadas ao desenvolvimento da criança e aos propósitos estabelecidos a esse ensino, abarca o princípio de que a criança brasileira tem o direito a uma educação que a torne cidadã do mundo. Defendemos fortemente que as crianças são o futuro de nossa nação e que devemos, também pelo ensino de línguas, incentivá-las a acreditar em si mesmas, a valorizar seus interesses e a liderar caminhos. (ROCHA, 2007, p. 310-311).

O interesse em promover um ensino que vá ao encontro das especificidades do nosso público, quase que intuitivamente, nos direcionou para o uso de recursos didáticos que priorizassem os aspectos lúdicos. Para nós, era consensual que, na infância, o ato de brincar proporciona uma série de experiências, habilidades, comportamentos e aprendizagens. No contexto do ensino da língua, as brincadeiras poderiam ser usadas como instrumento para a construção da aprendizagem de forma dinâmica e lúdica, pois, conforme defendido por Moyles (2002, p. 21), a “estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica”.

Por se tratar da LIBRAS, acreditamos que as atividades deveriam contemplar as características inerentes à língua e que, para isso, recursos concretos e visuais deveriam ser

usados em atividades e brincadeiras que estimulassem a comunicação. Além disso, habilidades de expressão corporal e facial precisavam ser abarcadas a fim de, também, considerar as propriedades linguísticas da língua alvo.

Para esse público, outro recurso que poderia ser explorado: os jogos. A pertinência desse uso foi amparada em Oliveira (2010, p. 6). O autor defende que o jogo “tem importância no contexto educacional por sua configuração como desafio, problema a ser solucionado pelos alunos, em conjunto ou individualmente”. Nesse sentido, os jogos permitem o desenvolvimento de diferentes aspectos cognitivos, psicomotores, linguísticos e socioafetivos. De acordo com Carvalho *et al.* (2013), no processo de ensino e aprendizagem da LIBRAS, recursos como jogos, brincadeiras, dramatizações, construção de trabalhos com gêneros textuais e imagens, despertam a criatividade e a imaginação e podem ser utilizados para se alcançar o objetivo da comunicação. Também o uso de imagens é destacado por Linguevis (2007 *apud* TONELLI; LIMA, 2013), ao defender que o desenho fornece informações que vão além dos textos escritos e, desse modo, a criança tem oportunidades de expor suas ideias explorando a língua ensinada. Ainda quanto aos recursos didático-pedagógicos, cabe destacar, conforme sugerido por Leffa (1988), que o ensino de línguas deve oferecer materiais autênticos, que demonstram situações e personagens reais em contextos comunicativos.

A partir dessas considerações, apresentaremos, a seguir, os achados de uma pesquisa¹ que buscou analisar um curso de LIBRAS oferecido para aprendizes crianças de uma escola inclusiva, a partir de referenciais teóricos da Linguística Aplicada ao ensino de línguas que tratam do ensino comunicativo, entre os quais destacamos Widdowson (1991), Brown (1991, 1994) e Richards (2003, 2006).

Esperamos que os resultados alcançados possam contribuir para uma reflexão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua para um público tão particular, além de fornecer apontamentos que colaborem para o reconhecimento do valor linguístico da LIBRAS e da necessidade de seu uso e difusão para o fortalecimento das dinâmicas envolvidas na inclusão educacional dos surdos.

Aspectos metodológicos

¹ Este trabalho é parte de um projeto de pesquisa em Educação Básica intitulado “Ensino e aprendizagem da LIBRAS: promovendo a educação inclusiva de alunos surdos de uma escola do município de Viçosa - MG”, que foi contemplado com apoio financeiro pelo edital 13/2012 CAPES/FAPEMIG.

O estudo caracterizou-se como uma pesquisa analítico-descritiva, de abordagem qualitativa. Segundo Gressler (2003), a pesquisa descritiva refere-se a uma investigação que possibilita a descrição sistemática dos fatos e características presentes em uma determinada população ou área de interesse, sendo bastante utilizada para descrever fenômenos existentes, situações presentes e eventos. No que se refere ao tipo de abordagem, optamos pela qualitativa por acreditarmos que ela proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla do cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada. Em relação às técnicas de coleta de dados, foram utilizados diários de campo, observações participantes e gravações de vídeos.

O campo empírico da pesquisa foi uma instituição educacional de Viçosa - MG que oferece o Ensino Fundamental estruturado em nove (9) anos, do 1º ao 9º ano, distribuídos entre os períodos manhã e tarde, e é referência no município para a educação inclusiva de alunos surdos.

Constituíram-se como sujeitos da pesquisa os alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que participaram, na própria escola, de um curso de LIBRAS oferecido pelo Departamento de Letras da UFV. Esse curso foi ministrado por três professoras em formação inicial, bolsistas de iniciação científica, licenciandas da universidade – duas do curso de Letras e uma do curso de Pedagogia –, que realizaram a experiência de ensino sob a orientação da docente da área de LIBRAS. Neste artigo, apresentaremos somente os resultados do trabalho desenvolvido com as crianças, ou seja, com os estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Aspectos éticos

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFV. Os participantes envolvidos no estudo foram esclarecidos quanto aos objetivos, às etapas e aos procedimentos envolvidos na pesquisa e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, em que declararam aceitar participar da mesma. Para as crianças menores de 12 anos, o termo foi assinado pelos pais ou responsáveis. A participação permitiu, aos pesquisadores, o direito de uso das imagens para fins científicos, admitindo a possibilidade de sua utilização na análise dos dados. Aos participantes foi assegurado o direito à privacidade, afirmando-se que os mesmos não teriam suas identidades expostas. Além disso,

eles foram informados de que, a qualquer momento, poderiam se retirar da pesquisa, sem que isso lhes acarretasse prejuízos ou constrangimentos.

Resultados

As aulas do curso de LIBRAS ocorreram durante os meses de março a novembro de 2015, no ambiente escolar, e foram ministradas para as turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental do turno da tarde, perfazendo um total de 30 horas. O número de discentes por turma variou de acordo com a seguinte distribuição: 1º ano: 8 alunos, 2º ano: 16, 3º ano A: 16, 3º ano B: 15, 4º ano A: 17, 4º ano B: 18 e 5º ano: 23 discentes. Nessas turmas não havia alunos surdos, pois os mesmos estavam matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental em turmas que participariam do curso nos próximos semestres.

Durante o curso, foram destinados momentos para reflexões sobre possíveis mitos e crenças sobre a LIBRAS, questões sobre a surdez como diferença linguística, além de discussões sobre identidade e cultura das pessoas surdas. Nesses encontros iniciais, os alunos discutiram sobre a legitimidade da língua e sobre o uso de terminologias inadequadas como *linguagem dos sinais*, *surdo-mudo*, *mudinho*. Os alunos destacaram, também, o fato de não terem conhecimentos prévios sobre a língua, mas mostraram interesse e curiosidade sobre ela. Principalmente interesse em relacionar a importância da LIBRAS para a comunicação com os dois alunos surdos que estudavam na escola. Os discentes ainda afirmaram não conseguir se comunicar com eles, pois sempre utilizavam a Língua Portuguesa associada a estratégias como falar mais alto, mais pausado ou ampliar a articulação. Após refletirem sobre a LIBRAS, entretanto, perceberam que tais estratégias não contemplavam aqueles alunos surdos e não alcançavam os propósitos comunicativos.

Acreditamos que as discussões sobre mitos e crenças relacionados à surdez e à língua de sinais, como proposto por Gesser (2009), foram fundamentais para romper com alguns preconceitos que as crianças ouvintes carregavam. Elas atribuíam aos surdos o estigma de pessoas deficientes e incapazes pessoas que usam uma língua desprestigiada uma língua que ninguém entende.

Após essas reflexões iniciais, iniciou-se o trabalho com a língua, cujo propósito fundamental era desenvolver as competências comunicativas. Nesse âmbito, conforme já foi mencionado, atribuímos à LIBRAS alguns referenciais que embasam o ensino das línguas orais. Consideramos, de acordo com Canale e Swain (1980), que a competência comunicativa

seria desenvolvida pelo uso de sistemas de conhecimentos e habilidades que são essenciais para a comunicação incluindo o vocabulário e as convenções sociolinguísticas. Ressaltamos ainda que, segundo Widdowson (1991, p. 96), as capacidades comunicativas englobam o desenvolvimento das habilidades linguísticas de “falar, escutar, compor e compreender”. Assim, tais habilidades na LIBRAS, relacionaram-se à expressão sinalizada, à percepção e à compreensão visual. Essas habilidades foram mediadas por situações de interação para que se atingisse o seu objetivo principal: a competência na língua.

Para melhor entendimento das práticas desenvolvidas, ilustraremos, a seguir, alguns momentos do curso. Destacamos que nossas práticas foram organizadas segundo a metodologia de “apresentação, prática e produção”, proposta por Richards (2006). Para adaptar à modalidade visuo-espacial da língua, as aulas foram conduzidas a partir de uma conversa inicial em Língua Portuguesa quando os alunos foram informados sobre o conteúdo, sobre as atividades práticas e sobre as produções que seriam desenvolvidas. Em seguida, houve a introdução do conteúdo por meio da apresentação de um vocabulário básico em LIBRAS condizente com o tema gerador. Esse vocabulário foi contextualizado por meio de exemplos em situações de uso. Após a exploração do tema, foram propostas atividades que possibilitassem às crianças a apreensão da língua a partir de uma abordagem comunicativa.

Durante todos os momentos do curso, preconizamos que o aprendizado da língua fosse desenvolvido a partir de habilidades de linguagem, que envolvesse sua função semântica e social, conforme defendido por Richards (2003, 2006). Segundo o autor, tal método vislumbra mecanismos que possibilitam aos aprendizes internalizarem a língua-alvo, tornando-se linguisticamente competentes. Diante de aprendizes crianças, tais mecanismos envolveram atividades permeadas de brincadeiras, dinâmicas, diálogos e outras produções com enfoque na comunicação. Como recursos didático-pedagógicos, foram selecionados ou produzidos vídeos, histórias, cartazes, *banners*, jogos e outros materiais pertinentes.

Uma das primeiras aulas teve a “família” como tema gerador e foi iniciada com uma conversa sobre o feriado de Tiradentes que se aproximava, dia 21 de abril. As professoras perguntaram o que os alunos planejavam realizar nesse dia e com quem passariam o feriado. A expectativa era que respondessem algo relacionado à família. Feito isso, revelaram que esse seria o tema da aula e apresentaram um *banner* ilustrado com imagens e sinais relacionados à família. Por meio desse banner o vocabulário foi apresentado. Em seguida, os alunos reproduziram os sinais e as professoras simularam pequenos diálogos para exemplificar possíveis contextos de uso. Ainda como prática de compreensão da LIBRAS, as professoras

projetaram, por meio de um *datashow*, imagens com fotos relacionadas a suas famílias, fazendo os sinais correspondentes aos respectivos membros. Foi apresentando o recurso da datilologia para sinalizar o nome de seus familiares. Na ocasião, também acrescentaram alguns sinais que não estavam presentes no *banner* como, por exemplo, animais de estimação. Depois, solicitaram que os alunos desenhasssem as suas famílias para, em seguida, apresentar para os colegas. Feitas as apresentações, a classe foi dividida em grupos de até cinco pessoas e foram distribuídos jogos da memória confeccionados com imagens de familiares e sinais da LIBRAS. A proposta era a de relacionar a gravura ao seu respectivo sinal. Por fim, ainda em grupos, os alunos improvisaram situações vivenciadas no cotidiano familiar, usando, para isso, sinais da LIBRAS, mímicas, gestos ou outras expressões corporais.

Na aula seguinte, as professoras deram continuidade à temática e iniciaram a aula chamando a atenção para mais uma data comemorativa que se aproximava: o dia das mães. Em seguida, informaram que fariam a descrição de suas mães e que usariam alguns adjetivos em LIBRAS. Em algumas turmas, os alunos não reconheceram os adjetivos como uma classe de palavras e não conseguiram citar exemplos, ainda que em Português. Diante disso, as docentes dedicaram parte da aula tecendo algumas explicações sobre o uso dos adjetivos na Língua Portuguesa. Compreendida a questão, as professoras projetaram imagens de algumas mães e iniciaram a descrição, em LIBRAS, das suas características. Os alunos observaram as sinalizações das professoras e, apoiados nas ilustrações, tentaram compreender o significado dos sinais. Em seguida, foi a vez dos discentes realizarem a descrição de suas mães. Atividade que fizeram utilizando os sinais anteriormente demonstrados pelas professoras e questionando sobre outros sinais que melhor atendessem ao que desejavam expressar.

Finalmente, as docentes anunciaram a produção de um cartão para o dia das mães, informando que toda a sua confecção seria realizada em LIBRAS. Para isso, distribuíram dicionários digitais e impressos para pesquisar os sinais referentes aos adjetivos que foram trabalhados durante a aula. Os alunos foram organizados em grupos e, em atividades colaborativas, utilizaram os dicionários, buscando identificar seus significados e escolher os adjetivos que melhor representassem suas mães. Eleitos os sinais, as imagens foram impressas, recortadas e coladas no cartão.

A análise das práticas de ensino e das atividades acima descritas nos permite inferir que, de maneira geral, as professoras se preocuparam em conduzir as aulas a partir de temas que aproximassem a LIBRAS das experiências cotidianas dos aprendizes. Essa ação pedagógica foi baseada em Rocha (2007) ao defender que o ensino da língua-alvo deve ser

orientado por práticas sociais que contenham elementos da cultura local. Assim, nas situações exemplificadas, os feriados nacionais foram os elementos propulsores para gerar uma ação social que, compartilhada no grupo, tornou significativa a função da língua.

Ainda em relação às metodologias de ensino, o curso buscou se desenvolver com foco nos alunos, promovendo aprendizagens cooperativas e interativas que, baseadas em tarefas, determinassem a apreensão da língua como um todo, como preconizado por Brown (1991, 1994). Nesse sentido, como pode ser observado, as professoras estimularam a realização de trabalhos coletivos em grupos o que foi fundamental para o desenvolvimento das práticas comunicativas em sala de aula e para a interação entre as crianças, incentivando a negociação de significados. Em grupos, os aprendizes trabalharam de maneira colaborativa, discutindo sobre a língua e seus contextos de uso, examinando as produções dos colegas e expandindo as suas produções. Apesar de as atividades geralmente iniciarem por uma situação hipotética elaborada pelas professoras, os alunos, nos grupos, tinham a oportunidade de interações genuínas que, de maneira espontânea, se aproximavam das conversas cotidianas.

Já no quesito interesse, ao analisarmos as questões didáticas e metodológicas voltadas para o público infantil, o uso de atividades lúdicas não pode ser desconsiderado. Sobre esse aspecto, consideramos que as aulas foram permeadas de recursos pedagógicos que, aliados à *práxis* das professoras, tornaram as aulas lúdicas e divertidas e estimularam a participação dos alunos nos diferentes momentos. A abordagem lúdica e a dinâmica das estratégias desenvolvidas a partir de jogos, brincadeiras, diálogos e apresentações, foram facilitadoras para a promoção do ensino-aprendizagem da LIBRAS.

Na exemplificação, citamos apenas o jogo da memória, mas, ao longo do curso, outros jogos foram utilizados como, por exemplo, trilhas, bingos, dominós, e caça ao tesouro. No âmbito do ensino da LIBRAS, os jogos foram usados como ferramentas de aprendizagem. Segundo Vanthier (2009, p. 57 *apud* SUMIYA; GOTTI; ROCHEBOIS, 2013), no contexto das aulas de línguas, o jogo envolve várias dimensões: lúdica, linguística cognitiva e social. Por meio dos jogos, os alunos podem aperfeiçoar a linguagem enquanto tomam decisões e controlam os elementos necessários à resolução dos problemas. No curso, ao escolher o que dizer e como agir diante da brincadeira, os discentes puderam vivenciar uma situação comunicativa autêntica em sala de aula, envolvendo “competência linguística ao mesmo tempo pragmática, social e cultural”. Reiteramos, ainda, as palavras de Rochebois (2013) 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” (ROCHEBOIS, 2013, p. 292, grifos da autora).

De fato, durante nossas observações, notamos que os jogos permitiram a contextualização dos conteúdos, tornando-os relevantes e pertinentes. Também ajudaram na concepção de uso da língua, pois algumas situações comunicativas, inicialmente não compreendidas pelas crianças, foram elucidadas à medida que as brincadeiras se desenvolveram. Destacamos ainda que o uso de tais ferramentas pedagógicas frequentemente era problematizado nos grupos, levando os alunos a refletirem sobre suas relações com a língua e em diferentes situações sociais.

Lembramos que, embora o ensino da LIBRAS tivesse o propósito comunicativo, o curso não excluiu a necessidade de um trabalho voltado ao vocabulário e à gramática, ainda que tal enfoque seja tradicionalmente atribuído à abordagem gramatical. Nesse caso, o vocabulário foi considerado importante para o processo de aquisição dessa modalidade de língua e o seu ensino foi promovido de maneira consciente, evitando restringi-lo às listas de palavras isoladas. Considerando as recomendações de Brown (1991), o trabalho com o vocabulário ficou limitado a um pequeno período da aula, geralmente nos dez minutos iniciais, permitindo que a maior parte da aula fosse destinada aos propósitos comunicativos. A apresentação da LIBRAS foi feita de maneira contextualizada, associada a imagens e a possíveis situações de uso, visando ampliar o repertório linguístico dos aprendizes. O ensino do vocabulário foi enfatizado em momentos não planejados, quando os alunos apresentavam espontaneamente o interesse por determinados sinais. O interesse era constante entre as crianças. O que permitiu a inserção de dicionários bilíngues, especialmente dos dicionários digitais, como os disponibilizados pelos aplicativos “*HandTalk*” e “*ProDeaf*”². Em nossas experiências, constatamos, assim como Brown (1994), que os dicionários foram excelentes ferramentas para desenvolver autonomia e postura investigativa nas aulas de línguas.

Ainda sobre as questões de cunho estrutural, Widdowson (1991) afirma que, nos cursos de línguas, os professores podem selecionar estruturas e vocabulários a partir do que consideram ser eficaz para o ensino das regras subjacentes ao sistema linguístico. Para o autor, esse aspecto do desempenho, relacionado à forma, é importante para se promover o conhecimento das regras linguísticas; no entanto, o aspecto que mais deve receber atenção é o uso, ou seja, desenvolver nos aprendizes a capacidade de usar os conhecimentos das regras

² Aplicativos gratuitos que permitem a tradução/interpretação automática de palavras da Língua Portuguesa para a LIBRAS.

linguísticas para uma comunicação eficaz. O ensino de uma língua também deve ser associado às experiências dos aprendizes e, tratando-se de estudantes do ensino fundamental, os componentes curriculares são contextos que fazem parte das suas experiências reais e cotidianas. Dessa maneira, a discussão sobre os adjetivos foi uma estratégia proposital que buscou assegurar, aos alunos, “os laços com a realidade e experiência pessoal” e garantir, aos professores, o ensino da “língua como comunicação, como uso, ao invés de meras formas” (WIDDOWSON, 1991, p. 33). Segundo o mesmo autor, há inúmeras dificuldades para que essa prática se estabeleça desde o início dos cursos, mas ele defende que tal prática seja contemplada nos momentos em que o professor considerar mais apropriado.

Outro aspecto que pode ser observado nas aulas foi o desenvolvimento de estratégias que estimulassem as habilidades de percepção visual, principalmente no que diz respeito ao espaço de sinalização e às expressões corporais e faciais. Sobre a importância dos aspectos não manuais da LIBRAS, a situação também foi propícia para diferenciar as expressões afetivas daquelas com funções gramaticais (QUADROS; KARNOPP, 2004). O desenvolvimento das habilidades de expressão facial e corporal é fundamental para se atender às características da língua sinalizada e precisa ser estimulado nos cursos para ouvintes. A esse respeito, concordamos com Wilcox e Wilcox (2007, p. 127) ao alertarem que os aprendizes de uma língua de modalidade espaçovisual 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”. Nesse sentido, o trabalho com a visualidade também foi abordado ressaltando sua importância enquanto valor cultural para a comunidade surda, conforme preconizado por Skliar (2013). Segundo o autor, a cultura surda é determinada por experiências visuais que, além do código visual, também incluem experiências corporais, configurações do espaço e possibilidades estéticas centradas em imagens.

Também apoiado nos recursos que são próprios da comunicação em língua de sinais, o ensino da datilologia, ou alfabeto manual, não poderia deixar de ser enfatizado. Sabemos que, no repertório linguístico da LIBRAS, a datilologia é utilizada para soletrar nomes próprios, siglas e palavras em Língua Portuguesa que não apresentam sinais. Entretanto, nos cursos de LIBRAS para iniciantes, segundo Gesser (2012, p. 146), a datilologia “[...] funciona como um ‘coringa’ nas mãos de professores e aprendizes. Especialmente para estes últimos, ela é útil em situações simples e corriqueiras como solicitar o sinal de uma palavra, ou nomear algo”. Para as crianças, as práticas da datilologia foram adaptadas aos diferentes grupos de alunos,

de acordo com o nível de alfabetização, já que ela nada mais é do que a representação manual das letras do alfabeto da Língua Portuguesa. Devido ao grau de dificuldade das produções datilológicas, por envolverem um complexo mecanismo de soletração manual, inicialmente, a prática foi abordada de maneira isolada, letra por letra, para, em seguida, ser integrada aos repertórios discursivos, conforme preconizado pela referida autora.

Com relação ao uso da língua materna, devido às particularidades do público alvo e da modalidade da LIBRAS, foi necessário considerar, por exemplo, a inviabilidade de registros em Língua Portuguesa escrita. Tal decisão foi baseada no fato de que, em algumas turmas, as crianças ainda se encontravam em processo de alfabetização. Em relação à especificidade da LIBRAS, consideramos as recomendações de Albres (2012) e Gesser (2012), de que o registro gráfico na língua materna, recurso amplamente utilizado por aprendizes de línguas orais, deve ser usado com cautela nos cursos de línguas de sinais a fim de não distanciar os aprendizes da língua-alvo. Isso porque, ao efetuarem anotações durante as aulas, os alunos deixam de manter contato visual com o professor, perdendo as informações que estão sendo sinalizadas e prejudicando a interação. No entanto, em nossa proposta, a Língua Portuguesa não foi excluída das dinâmicas e o seu uso na modalidade oral foi considerado apropriado em momentos de explicações e de dúvidas, servindo de referência aos aprendizes na realização de generalizações e de estratégias comunicativas, conforme sugerido por Gesser (1999). Destacamos, ainda, que apesar de não incentivarmos o registro escrito em Língua Portuguesa, disponibilizamos aos estudantes materiais impressos que dispunham de imagens que representavam os sinais da LIBRAS trabalhados durante as aulas.

Finalmente, ressaltamos que o contexto do ensino influenciou positivamente a aprendizagem. Por serem realizadas no espaço escolar, as aulas contaram com a presença dos professores regentes das turmas, o que foi importante tanto para motivar os alunos, quanto para o trabalho realizado na formação continuada dos docentes. De maneira geral, os professores da escola não tinham conhecimentos em LIBRAS e aproveitaram a oportunidade para adquirir noções sobre a língua. Por sua vez, os alunos, ao perceberem que os docentes, também, participavam das aulas, sentiam-se mais motivados e valorizavam a experiência. Um destaque apontado pelos professores regentes foi o fato de que alunos com problemas comportamentais, com diagnóstico de distúrbios de aprendizagem ou com deficiências, apresentaram um desempenho surpreendente no curso.

As aulas de LIBRAS tiveram apoio de familiares, pais e responsáveis, que frequentemente procuraram pelas professoras, buscando por informações sobre outros cursos

nos quais as crianças pudessem dar continuidade à aprendizagem da língua, dado o desempenho que vinham apresentando desde a implantação do projeto na escola. Infelizmente, naquele momento, a demanda de continuidade do curso para essas turmas não pode ser atendida, devido à proposta original, acordada com a direção da escola, de que nos próximos semestres o curso seria oferecido para as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e aos professores. Segundo relatos dos familiares, a língua era assunto recorrente no ambiente familiar, visto que as crianças partilhavam o que haviam aprendido na escola. Em nossa opinião, o curso atingiu o propósito de difusão da LIBRAS em âmbito social. Além disso, os estudantes relatavam que procuravam conversar com pessoas surdas sempre que tinham oportunidade, ainda que por meio de perguntas e respostas simples, ou apenas mencionando que estavam aprendendo a LIBRAS na escola.

Como era de se esperar, não foi possível tornar as crianças fluentes na LIBRAS. No entanto, ao analisarmos o processo de ensino-aprendizagem da língua, verificamos que a quantidade e qualidade da comunicação adquirida superaram nossas expectativas como pesquisadoras, pois, mesmo em um curto período de tempo, as crianças ouvintes conseguiram desenvolver uma comunicação básica na língua. O fator que muito contribuiu para o envolvimento dos estudantes nesse processo de ensino-aprendizagem foram as situações em que a comunicação era estimulada. Dessa forma, constatamos que o ensino da LIBRAS a partir da proposta comunicativa, aliado à adequação dos recursos metodológicos e didático-pedagógicos quanto à modalidade da língua, bem como às características dos aprendizes, foi fundamental para se promover a aquisição da língua com autonomia.

Considerações finais

Diante das políticas de inclusão educacional e diante do acesso preferencial dos estudantes surdos às escolas regulares, faz-se urgente a necessidade de ações que preparem a comunidade escolar e a sociedade em geral para se comunicarem com eles. E, ainda, a necessidade de pesquisas que embasem tais práticas.

Nesse âmbito, a partir do reconhecimento legal da LIBRAS como a língua da comunidade surda brasileira, seu processo de ensino e aprendizagem ganhou visibilidade e passou a ser ofertado para os mais diversos públicos, com vistas ao seu uso e divulgação. Para o público infantil, a iniciativa ainda é bastante tímida e são raras as investigações científicas que se debruçam sobre a temática.

Diante disso, a pesquisa sobre o ensino da LIBRAS para crianças ouvintes se constitui uma iniciativa pioneira. Iniciativa essa que está embasada em referenciais teóricos da Linguística Aplicada que tratam do ensino de línguas e contribuir para a formação de professores de LIBRAS e para a adaptação de metodologias de ensino que sejam adequadas à modalidade visuo-espacial da língua e às peculiaridades do público infantil.

Nesta pesquisa, ao entendermos que a abordagem comunicativa se fundamenta em um processo de ensino e aprendizagem destinado ao uso da língua em interação com seus falantes, consideramos que o curso alcançou esse propósito, pois as crianças conseguiram estabelecer pequenos diálogos com usuários da LIBRAS. Tais resultados foram atingidos, em grande parte, pelo desempenho das professoras, que, ao assumirem o viés comunicativo, buscaram promover situações nas quais fossem exigidas situações reais de comunicação. Obviamente, em diversos momentos, essas situações foram apenas tentativas de aproximações dos contextos de uso natural da língua.

Em relação aos recursos didático-pedagógicos e às metodologias de ensino empregadas para o público infantil, julgamos que os jogos e as brincadeiras foram facilitadores da aprendizagem, pois permitiram interações e comunicações significativas entre as crianças. Por meio das atividades lúdicas e das produções em grupos, as docentes puderam mediar situações em que os aprendizes expandiam suas aquisições linguísticas e negociavam significados, tornando as aulas colaborativas, estimulantes e divertidas.

Conscientes das especificidades da língua, o estímulo às percepções visuais e espaciais e sua aproximação dos aspectos culturais da comunidade surda foram fundamentais para o entendimento de quem é a pessoa surda que usa a LIBRAS e se identifica com ela. Tal aproximação se fez necessária para se desmistificar algumas concepções sobre a língua de sinais e para valorizá-la e prestigiá-la como as demais línguas orais. Além disso, as situações que demandaram a utilização da língua com usuários surdos estimularam a empatia e sua importância nos espaços educacionais e sociais.

Podemos considerar que as metodologias e estratégias viabilizadas no curso foram facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem da LIBRAS para crianças, por se apropriarem, em grande parte, da abordagem comunicativa. Tal resultado foi possível pautado na reflexão sobre a atuação docente que considerou o ensino da língua como um processo educativo, contribuindo, assim, para a formação do ser humano. Acreditamos que o desenvolvimento de projetos como esse possa colaborar para a formação social e educacional

dos indivíduos desde os pesquisadores até as crianças e a comunidade escolar, devendo ser ampliados para fortalecerem o uso e a difusão da língua de sinais.

Conscientes da escassez de trabalhos que tratam da temática do ensino de LIBRAS para crianças ouvintes, os apontamentos do presente artigo não esgotaram as discussões sobre o assunto; apenas iniciaram reflexões que possam incentivar novas pesquisas ou atribuir novos significados aos estudos de língua e linguagem no campo da Linguística Aplicada ao ensino de línguas.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. *Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual: problematizando a questão*. ReVEL, v. 10, n. 19, 2012.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União, em 24 de abril de 2002.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que 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. Publicado no Diário Oficial da União, em 22 de dezembro de 2005.

BROWN, H. D. *Breaking the Language Barrier*. Yarnouth: Intercultural Press, 1991.

_____. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

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

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

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CARVALHO, J. G.; AMBRÓSIO, J. A. A.; ALVES, S. D. A. W.; VALADÃO, M. N. Ensino-aprendizagem de Língua Brasileira de Sinais para crianças. In: *Revista de Ciências Humanas. Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças*. Viçosa: UFV, p. 316-326, 2013.

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

_____. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da realidade surda e da língua de sinais*. São Paulo: Parábola Editorial 2009.

_____. Entre a tradição e a necessidade: visões sobre ensinar e aprender a LIBRAS de um professor surdo e suas alunas ouvintes. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (Org.). *Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 217-224.

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

GRESSLER, L. A. *Introdução à pesquisa: Projetos e relatórios*. São Paulo: Loyola, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. *Learning how to mean: explorations of language*. Londres: Longman, 1973.

LACERDA, C. B. F. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, C. B. F. de; CAPORALI, S. A.; LODI, A. C. B. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 53-63, 2004. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/11620/8352>>. Acesso em: 09 set. 2015.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 11 set. 2015.

MOYLES, R. Janet. *Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, E. C. Jogos na educação de surdos: propostas de uso de objetos de aprendizagem. In: V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas - V EPEAL, 2010, Maceió. *Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, Ética e Responsabilidade Social*. Maceió, 2010. Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/JOGOS-NA-EDUCACAO-DE-SURDOS-PROPOSTA-DE-USO-DE-OBJETOS-DE-APRENDIZAGEM.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

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

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. *Língua de sinais - instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. N.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RICHARDS, J. C. *Planejamento de metas e objetivos em programas de idiomas*. São Paulo: SBS, 2003.

_____. *O ensino comunicativo de língua estrangeira*. São Paulo: SBS, 2006.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. *D.E.L.T.A.*, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.

ROCHEBOIS, C. B. Ensinar uma língua estrangeira às crianças: Savoir-faire, Savoir-dire. In: *Revista de Ciências Humanas. Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças*, Viçosa: UFV, p. 285-296, 2013.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C.; ZANOLI, M. L. Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, n. 3, p. 279-286, 2007.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SLOMSKI, V. G. *Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. Curitiba: Juruá, 2010.

SUMIYA, A. H.; GOTTI, R. L.; ROCHEBOIS, C. B. Aprender brincando: o ensino aprendizagem de Francês para crianças. *Revista de Ciências Humanas*, v. 13, n. 2, p. 342-354, 2013.

TONELLI, J. R. A.; LIMA, H. O. Atividade de desenho sobre histórias infantis na aprendizagem de Inglês para crianças. In: *Revista de Ciências Humanas. Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças*, Viçosa: UFV, p. 355-375, 2013.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

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

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

Artigo recebido em: 10/04/2016.

Artigo aceito em: 03/07/2016.

Artigo publicado em: 05/07/2016.