



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

**MARIA DE FÁTIMA SILVA SANTOS
WILLIANE DA SILVA MACENA**

O USO DO LÚDICO NO ENSINO DE LIBRAS

**JOÃO PESSOA
2013**

MARIA DE FÁTIMA SILVA SANTOS
WILLIANE DA SILVA MACENA

O USO DO LÚDICO NO ENSINO DE LIBRAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção da graduação em Pedagogia tendo como área de aprofundamento a Educação Especial pela Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Prof^ª. Ms. Kathia Barbosa

JOÃO PESSOA

2013

MARIA DE FÁTIMA SILVA SANTOS
WILLIANE DA SILVA MACENA

O USO DO LÚDICO NO ENSINO DE LIBRAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia na
Universidade Federal da Paraíba.

Aprovado em : ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Ms. Kathia Maria de Melo e Silva Barbosa

Prof^a. Ms. Eliane Maria de Menezes Maciel

Prof^a. Dr^a Sandra Alves da Silva Santiago

DEDICATÓRIA

A Todos que acreditaram e sonharam conosco.

AGRADECIMENTOS

Sobretudo a Deus por nos guiar, e dar forças em todos os momentos deste trabalho e por nos oferecer a oportunidade de pesquisar um tema tão relevante.

Aos nossos pais pelo incentivo e apoio incondicional.

Aos nossos noivos Isaias santos de Oliveira, e Luiz Avelino da Silva pela compreensão e cumplicidade.

A nossa orientadora Kathia Maria de melo e Silva Barbosa pela dedicação e contribuição significativa para a realização da nossa pesquisa.

A professora Sandra Santiago pela ajuda na definição do tema deste trabalho.

“A brincadeira nos devolve a pureza original. O Paraíso é o lúdico. A inocência perdida nos condenou ao trabalho. Só o ócio primordial é a redenção do homem que não soube ficar criança.”

(Valter da Rosa Borges)

Resumo

A proposta dessa monografia concentra-se no estudo da possibilidade do uso do lúdico enquanto perspectiva metodológica de ensino da Língua Brasileira de Sinais. Na atividade lúdica, o ser humano, criança, adolescente ou adulto, vivencia simultaneamente experiências referentes ao sentir pensar e agir, que proporcionam ao indivíduo romper limites, a desenvolver a coragem e independência; autodomínio, além de ampliar suas relações interpessoais e sociais com o meio no qual está inserida. E por mais estimulante e prazeroso que seja o aprendizado da LIBRAS é notório que aprender uma segunda língua não é uma tarefa tão fácil dada a sua própria natureza. Neste sentido fizemos um estudo sobre as possibilidades metodológicas do lúdico na aquisição da Libras como segunda língua, tornando-a mais prazerosa, facilitando assim sua aprendizagem, uma vez que a inserção das atividades lúdicas como metodologia no ensino da LIBRAS, oportuniza condições dos alunos vivenciarem situações-problemas, a partir do desenvolvimento dos jogos contextualmente planejados. Esta investigação foi desenvolvida a partir dos princípios da pesquisa qualitativa, empregando para a coleta de dados a aplicação de questionário, buscando respostas às nossas indagações, qual seja: se o uso do lúdico como proposta metodológica nos cursos de LIBRAS acarreta novas situações de aprendizagem, e quais as contribuições que as atividades lúdicas proporcionam no ensino de uma nova língua? Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são alunos que cursam LIBRAS nas Instituições: UFPB, SENAC e FUNAD, que se disponibilizaram a responder os questionários. As questões nos direcionavam a construção das respostas buscando identificar se os alunos destes cursos de LIBRAS, percebiam a utilização do lúdico na práxis pedagógica dos seus professores na sala de aula. As respostas demonstraram que de fato o lúdico é um instrumento metodológico presente, mas que o conceito do que seja o lúdico ainda necessita de maiores esclarecimentos na perspectiva dos alunos respondentes. E ainda assim, eles reconhecem as atividades lúdicas como um instrumento importante na obtenção da aprendizagem.

Palavras chave: Lúdico, Libras, atividades lúdicas, metodologia, práxis pedagógica.

RESUMEN

El objetivo de esta tesis se centra en el estudio de la posibilidad de que el uso de la perspectiva metodológica jugueteón mientras que la enseñanza de la Lengua Brasileña de Señas . En la actividad lúdica , el ser humano , niño, adolescente o adulto , experimentando al mismo tiempo experimenta en relación a sentir pensar y actuar , que proporcionan los límites de ruptura individuales , para desarrollar el coraje y la independencia, auto- control, y ampliar sus relaciones interpersonales y sociales con el entorno en el que opera . Y para los más emocionante y agradable para estar aprendiendo los LBS es claro que el aprendizaje de una segunda lengua no es una tarea fácil, dada su propia naturaleza . En este sentido hemos hecho un estudio sobre las posibilidades metodológicas de la alegría en la adquisición de libras como segunda lengua , por lo que es más agradable , lo que facilita su aprendizaje, ya que la inclusión de actividades recreativas tales como metodología de enseñanza en libras, ofrece la oportunidad de conocer las condiciones de los estudiantes situaciones problemáticas , desde el desarrollo de contextualmente juegos previstos . Esta investigación se desarrolló a partir de los principios de la investigación cualitativa , utilizando los cuestionarios de recogida de datos , la búsqueda de respuestas a nuestras preguntas , a saber : el uso de la recreación como propuesta metodológica en cursos de LIBRAS viene nuevas situaciones de aprendizaje , y qué contribuciones que ofrecen actividades recreativas en la enseñanza de un nuevo idioma? Los sujetos involucrados en esta investigación son los estudiantes que asisten a instituciones en kilogramos: UFPB FUNAD y Senac , que accedió a responder a los cuestionarios . Cuestiones Direccionavam en la construcción de las respuestas con el fin de identificar si los estudiantes de estos cursos de LIBRAS , la alegría se percibe en el uso de la práctica pedagógica de los maestros en el aula. Las respuestas mostraron que , de hecho, lo lúdico es una herramienta metodológica , pero el concepto de lo que es la lúdica requiere más aclaraciones de la perspectiva de los estudiantes encuestados. Y, sin embargo , reconocen las actividades recreativas como una herramienta importante en el logro de aprendizaje .

Palabras clave: jugueteones , libras , actividades recreativas , la metodología, la praxis pedagógica .

SIGLAS E ABREVIATURAS

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

FSPS- Filhos Surdos de Pais Surdos

FSPO- Filhos Surdos de Pais Ouvintes

LSF – Língua de Sinais Francesa

FUNAD- Fundação de Apoio ao Deficiente

SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem comercial

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. LÍNGUA DE SINAIS: UM RESGATE HISTÓRICO.....	14
2.1 A Língua Brasileira de Sinais.....	18
2.2 A Língua Brasileira de Sinais: um olhar pedagógico.....	20
3. O LÚDICO E SUAS PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS.....	23
4. O USO DO LÚDICO NO ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.....	27
5. METODOLOGIA.....	30
5.1. Caracterização da Pesquisa	30
5.2. Instrumentos de pesquisa.....	31
5.3. Sujeitos da pesquisa.....	32
5.4. Análise dos Dados.....	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

O desejo por compreender um pouco mais sobre os aspectos metodológicos empregados no ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) reconhecida como língua oficial das comunidades surdas do Brasil pela Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002 e incluída como disciplina obrigatória dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia pelo Decreto Federal n. 5626 de 22 de dezembro de 2005 (PEREIRA, 2011) - se originou a partir dos estudos realizados na disciplina curricular de LIBRAS do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba.

Neste sentido reconhecemos que foi a nossa formação curricular que nos aproximou tanto dos aspectos normativos que a regulamentam como dos aspectos pedagógicos que subsidiam o comprometimento do professor com a garantia da qualidade dos serviços educacionais dispensado a esse público, no contexto da escolarização.

A determinação em Lei Federal, a regulamentação também em Decreto Federal, e na Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 20 de dezembro de 1996, própria do sistema educacional brasileiro que legitimam a educação inclusiva em seu ordenamento jurídico são indiscutivelmente consideradas um avanço político, social e pedagógico conforme descrito no Título V, Capítulo V - da Educação Especial. No entanto, ainda que visem garantir por meio de normas específicas de cunho pedagógico à prestação de serviços à sociedade brasileira, conforme exposto no Art. 59¹, precisamente no inciso I² por si só, não são definidoras da qualidade do ensino efetivamente oferecida nas inúmeras unidades educacionais.

Este esforço normativo jurídico ao deixar de estabelecer, por exemplo, a carga horária mínima necessária à realização dos cursos e /ou disciplinas preservando a autonomia das Instituições que a ofertam pode ser

¹ Art. 59 "Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)(LDB 9394/96- <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> consulta em 20/08/2013).

² Inciso I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (LDB 9394/96- <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> consulta em 20/08/2013).

comprometedora da qualidade desta formação em relação à apreensão dos componentes curriculares desta língua em seus aspectos conceituais e práticos. Esta observação nos motivou a investigar sobre o lugar destinado social e politicamente para a formação dos profissionais que atuam na educação escolar dos cidadãos surdos para além do seu reconhecimento jurídico.

Convencemo-nos de que além de normas e regulamentações é necessário que os professores atuantes nesta modalidade de ensino, e mesmo os que lidam com classes inclusivas em escolas regulares, precisam estar comprometidos efetivamente com a qualidade de suas práxis pedagógicas. É imperativa a adoção de metodologias de ensino que atraiam a presença e a participação do aluno para além da frequência no sistema regular de ensino. Assim como a garantia da oferta e apreensão formal dos conteúdos não mais mediados por modelos eminentemente clássicos e tradicionais. Neste sentido visualizamos como uma possibilidade efetivamente viável o uso do lúdico enquanto perspectiva metodológica de ensino. Sistemáticamente pensado e vivido no cotidiano escolar de classes inclusivas e especiais.

O lúdico no contexto pedagógico tem “conquistado espaço no panorama nacional” (SANTOS et al., 1997) justificados talvez pelo comprometimento que o seu usuário acaba dedicando a atividade. Ainda nesta perspectiva integradora, observamos que no rol de atividades lúdicas existe um universo de tamanha grandeza que faz dele uma prática acessível ao indivíduo sem distinção de época, cultura e classe social. Na verdade ele poderia ainda ser interpretado como um instrumento de resgate histórico, cultural e social.

Neste sentido, concordamos com Santos e Cruz (1997) ao definir que educar é mais do que transmitir conceitos, conhecimentos é também ajudar a pessoa a tomar consciência de si e assim, assumir-se neste mundo. Caberia então incluir a formação lúdica do educador, enquanto componente curricular uma vez que ela compreende que ao indivíduo deve ser facultadas possibilidades de desenvolvimento integral, ou holístico.

Sobre as nossas percepções acerca do papel do brincar na constituição do indivíduo tomamos como base e referência Benjamim (2002, pág.57). Segundo ele: “Não há dúvidas que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes as crianças criam para si, brincando, o

pequeno mundo próprio”. Neste universo construído a criança assume efetivamente a condição de criadora e como tal não apenas reproduz situações cotidianas vividas e observadas como também reinventa, recria este mundo na medida em que reescrevem, a partir de outros horizontes, outros “finais”. Ou seja, através da brincadeira e do jogo a criança desenvolve sua imaginação, cria oportunidades para despertar novas emoções, sentimentos e aprendizagens, que levaram consigo no decorrer de sua vida.

Imbuídas desta compreensão e sensibilizadas pela qualidade do ensino oferecido nas classes inclusivas e/ou especiais, procuramos reconhecer se os alunos dos cursos da Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS reconhecem o uso do lúdico nos processos de ensino empregados pelos seus professores, questão que desencadeou a realização desta investigação.

A fim de encontramos respostas para nossa indagação elegemos como o objetivo geral desta investigação: Qual a concepção que os estudantes, do curso de Letras LIBRAS possuem sobre o uso do Lúdico no processo de ensino a que são submetidos e conseqüentemente se eles contribuem para a sua própria aprendizagem? Já como objetivos específicos, buscamos: 1. Conhecer o interesse destes alunos pela apreensão desta língua; 2. Reconhecer se eles identificam quais as atividades são definidas e caracterizadas como lúdicas e, 3. Identificar se as dificuldades de apreensão da LIBRAS poderiam ser minimizadas com o uso do lúdico nos processos de ensino.

Assim, no que se refere à sistematização deste estudo, optamos por empregar a abordagem qualitativa a fim de compreender a natureza do fenômeno investigado. Os dados foram coletados através de questionários (CHIZZOTTI, 2006) com questões abertas a fim de encontrarmos respostas às nossas indagações. De posse destas informações sistematizamos os resultados encontrados a partir da análise de conteúdos à luz de Bardin (1988).

De maneira que os resultados desta investigação estão aqui anunciados no seu próprio corpo a desde a Introdução até as considerações finais. Melhor dizendo, feita a introdução da pesquisa registramos no Capítulo: II intitulado de Língua de Sinais: Um resgate histórico onde apresentamos um recorte histórico considerado relevante no processo de reconhecimento desta língua; subdividindo o capítulo em dois tópicos: 2.1 A Língua Brasileira de Sinais e 2.2

A Língua Brasileira de Sinais: um olhar pedagógico; no Capítulo III discorreremos sobre O Lúdico e suas perspectivas pedagógicas; no Capítulo IV abordamos sobre O uso do Lúdico no Ensino da Língua Brasileira de Sinais.

Ressaltamos ainda, que o marco teórico foi pautado nos seguintes autores: Almeida (2013), Chizzotti (2006) Lane (1989), Luckesi (1998), Mottez (1975), Moores (1978), Pereira (2011), Reily (2007) Skliar (1996), Sanchez (1990), Santos (1997) dentre outros.

2. LÍNGUA DE SINAIS: UM RESGATE HISTÓRICO

“A língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade”.
Skliar

A Língua de Sinais usada pela maioria dos surdos (PEREIRA, 2011) pode ser percebida como um importante instrumento de socialização, tornando-se um elemento indispensável para garantir a apropriação de saberes culturais; proporcionar a integração social e mediar à aquisição de conhecimentos formais e informais, permitindo um maior e melhor desenvolvimento cognitivo e afetivo.

A história registra que nem sempre a pessoa surda foi aceita, respeitada e incluída no cotidiano familiar e conseqüentemente nos demais espaços sociais e profissionais. Não era raro encontrar famílias ouvintes que não aceitavam o fato terem filhos surdos. A vergonha e muitas vezes o sentimento de culpa ou de incapacidade por terem concebido crianças que não se enquadravam nos padrões considerados normais pela sociedade acabava imprimindo na relação afetiva entre pais, filhos e irmãos a condição de negação e de isolamento do mesmo. O desconforto social destas famílias fazia com que aos surdos fossem dispensados cuidados diferenciados, muitas vezes excluindo-o das atividades cotidianas das famílias, das mais domésticas, no sentido privado deste convívio, até as de natureza pública. Os surdos eram mantidos em casa permanecendo, na sua maioria, na companhia da mãe ou de seu cuidador, no caso de famílias abastardas.

Tal conduta, efetivada pelos pais, revelavam a dificuldade de agir e interagir com os surdos. A comunicação entre pais e filhos surdos era muito difícil de ser estabelecida, pois estes não conheciam a Língua de Sinais e quando a conheciam não a aceitavam. A resistência destes pais instaurava-se na recusa de fazer gestos ou mímicas consideradas como desqualificadoras da

conduta comportamental idealizada socialmente demonstrando total falta de interesse de compreender a Língua de Sinais. Atitude que inviabiliza ainda mais o emprego da língua pelos surdos. Por sua vez, e em consequência das imposições a que eram submetidos os surdos acabavam isolando-se cada vez mais, desistindo de se comunicar. Aos surdos era na verdade imposto a aquisição da Língua Portuguesa de qualquer maneira, mesmo verificando que os resultados eram quase sempre insignificantes.

Observado o cenário doméstico, ainda que forma *en passant*, no espaço público, a Língua de Sinais buscava se estruturar e se consolidar enquanto uma Língua. Conforme Lucia Reily (2007), a educação dos surdos é originada dentro do contexto religioso e disseminada pelas atividades missionárias destinadas exclusivamente ao encontro e formação dos surdos. Estas missões de denominações cristãs distintas chegaram mesmo a produzir manuais com vista à disseminação da Língua de Sinais.

E apesar dos esforços de alguns para difundir a Língua de sinais podemos dizer que foi necessário um tempo de “acomodação” para que os surdos e os ouvintes que com eles conviviam compreendessem o universo de possibilidades que o uso da Língua lhes facultaria. Vencidas as resistências iniciais à linguagem de sinais foi se massificando. A propagação da língua de sinais acarretou além da possibilidade de comunicação o estímulo ao desenvolvimento da autonomia e a interação entre surdos e destes com ouvintes, desencadeando novas experiências de aprendizagem e desenvolvimento bem como de comportamento cognitivo, afetivo e educacional dos mesmos.

No espaço público e adotando a cronologia empregada por Pereira (2011), na primeira fase da educação dos surdos, até 1760, conta à história que a educação era realizada por tutores – geralmente médicos ou religiosos que utilizavam da fala, da escrita, do alfabeto manual e dos sinais objetivando o ensino da comunicação oral ou escrita. Na segunda fase – 1760 a 1880 – “três homens, desconhecidos entre si, fundaram escolas para surdos em diferentes países da Europa” (PEREIRA, 2011, p. 17) na França, Inglaterra e Alemanha, significando o início da formação escolar destes indivíduos.

Por se tratar de iniciativas distintas, cada uma destas escolas atuava com princípios e propostas igualmente distintos a exemplo da escola de

Charles-Michel de L'Épée, reconhecido como o fundador da primeira escola para surdos no mundo, situada na França, que privilegiou a Língua de Sinais Francesa (LSF) de base visual, enquanto a escola inglesa e a alemã privilegiavam a língua majoritária na modalidade oral dando origem a uma nova corrente na educação dos surdos, denominada de “a escola alemã” (PEREIRA, 2011).

Contudo, esse aparente desenvolvimento dos Sinais não agradou a todos, conforme visto no ano de 1880 por ocasião do Congresso de Milão que acarretou a proibição da Língua de Sinais. Este acontecimento foi resultado dos esforços de educadores surdos oralistas, principalmente da França e da Itália que defendiam a abolição da Língua de Sinais, apontando a oralidade como a principal forma a ser utilizada na educação dos surdos. O Congresso não contou com a participação de mais de um surdo e isto favoreceu aos muitos educadores surdos oralistas na aprovação de sua proposta, naquela ocasião.

Em relação ao Congresso de Milão, Lane ressalta que:

“Dada a superioridade incontestável da fala sobre os Sinais para reintegrar os surdos-mudos na vida social e para dar-lhes maior facilidade de linguagem, [...] (Este congresso) declara que o método de articulação deve ter preferência sobre o de Sinais na instrução e educação dos surdos-mudos. O método oral puro deve ser preferido porque o uso simultâneo de Sinais e fala tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura orofacial e a precisão de ideias.”(LANE: 1989, s/p.)

Depois deste Congresso adotou-se o desenvolvimento da oralidade em detrimento da língua de Sinais, como metodologia de educação para os surdos. Segundo Mottez (1975), o Congresso de Milão fez com que a fala se tornasse uma forma de comunicação para a finalidade da educação, e com isso os surdos teriam que se sujeitarem as medidas tomadas pela sociedade, sem poder contestar seus direitos. Tal medida reforça a decisão do governo italiano, segundo Skliar (1996) a abolir a Língua de Sinais considerada como um desvio linguístico e aprovar o oralismo para favorecer o progresso geral de alfabetização do país, objetivando a unificação nacional e linguística do país.

Nos Estados Unidos da América (EUA) aproximadamente na mesma época do Congresso, ocorreu um encontro de surdos denominado Convenção

Nacional de Surdos-Mudos, que apresentou ideias divergentes das que foram abordadas no Congresso de Milão, este encontro tinha como objetivo a melhoria das condições de vida das pessoas surdas. Entretanto, após o Congresso de Milão o oralismo puro invadiu a Europa, e demais continentes, ocasionando diversas consequências e dentre elas a demissão dos professores surdos e a sua eliminação como educadores, como garantia de eliminação de agenciadores que fomentassem reações contra o oralismo.

Sanchez (1990) afirma que no decorrer do século XX o oralismo obteve novas técnicas que aumentaram as expectativas para a transformação dos surdos em um ouvinte, dentre estas estavam o desenvolvimento da tecnologia eletroacústica (com aparelhos de amplificação sonora), as investigações na reabilitação da afasia e trabalhos na clínica foniátrica, todos estes avanços oralistas tinham como foco a necessidade de oralizar o surdo, não permitindo a utilização de Sinais.

No entanto, na década de 60 era muito evidente a insatisfação com os resultados obtidos durante a reabilitação dos surdos na perspectiva oralistas, e com isso novas pesquisas e abordagens teóricas levantaram questionamentos a cerca dos trabalhos oralistas realizados até então. Seus esforços e trabalhos não estavam promovendo os resultados esperados no desenvolvimento da fala e da linguagem, das habilidades de leitura escrita e orofacial.

Segundo Moores (1978) as pesquisas feitas eram baseadas em comparações de filhos surdos de pais ouvintes (FSPO) com filhos surdos de pais surdos (FSPS). Os FSPS entravam em contato com a Língua de Sinais desde o nascimento e depois eram colocados em escolas oralistas. Os resultados indicavam que eles tinham um melhor desempenho acadêmico nas disciplinas português e matemática, leitura e escrita, vocabulário e não apresentavam diferenças na leitura orofacial e na fala.

Outro pesquisador de grande importância foi Stokoe que no ano de 1960 (SIGN LANGUAGE STRUCTURE) estudou a Língua de Sinais provou que a mesma apresentava valor linguístico semelhante às línguas orais, cumprindo as mesmas funções, e com diversas possibilidades de expressão.

Com os resultados das pesquisas, o descontentamento das práticas oralistas endossados pelo estudo de Stokoe, inicia-se um movimento de retomada da língua de sinais, com o objetivo de facilitar a comunicação do

ouvinte com a criança surda. Mas, apenas na década de 80 a Língua de Sinais passou a ser incluída na educação dos surdos.

È importante ressaltar que as experiências vividas com o intuito de viabilizar a comunicação, o desenvolvimento cognitivo no âmbito da escolarização, o desenvolvimento emocional e o controle comportamental entendidos como possibilidade de vivencia e convivência autônoma e inclusiva dos indivíduos surdos consolida-se através da Língua de Sinais, como reconhecimento de uma *identidade* cultural e social original e autêntica.

2.1 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

“Aprender Libras é respirar a vida por outros ângulos, na voz do silêncio, no turbilhão das águas, no brilho do olhar. Aprender Libras é aprender a falar de longe ou tão de perto que apenas o toque resolve todas as aflições do viver, diante de todos os desafios audíveis. Nem tão poético, nem tão fugaz.... apenas um Ser livre de preconceitos e voluntário da harmonia do bem viver.”

Luiz Albérico B. Falcão

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, a exemplo da Língua de Sinais, não aconteceu com tanta naturalidade, posto que as dificuldades e preconceitos em relação às pessoas surdas não têm fronteiras. Assim os pais, familiares e a sociedade brasileira precisaram também de um tempo para reconstruir a percepção e as expectativas em relação aos limites e as possibilidades dos surdos.

De acordo com a reconstituição histórica, podemos observar que em 1856, chegou ao Brasil o professor “surdo” francês Ernest Huet recomendado do ministro da República Francesa, a pedido do então Imperador D. Pedro II. Em 1857 é criada, no Rio de Janeiro, a escola para surdos, inicialmente denominada de Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Adotando posteriormente o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Responsável pelo Instituto dos Surdos-Mudos o professor E. Huet imprimiu aos programas de ensino a influência, ou melhor, dizendo neles

implantou a Língua de sinais francesa, trazendo consigo o alfabeto manual francês e alguns sinais.

Ao estudarem no Instituto os surdos receberam uma educação mediada pela linguagem escrita através do alfabeto digital e dos sinais franceses, trazidos pelo próprio prof. E. Heut, desencadeando a popularização da Língua de Sinais Francesa (LSF). Mas os alunos surdos brasileiros traziam consigo uma forma própria de comunicação provocando o intercâmbio linguístico resultante do encontro da LSF e a língua de sinais utilizada pelos surdos brasileiros que vai resultar na formação da Língua Brasileira de Sinais.

Ao longo dos anos o INES administrado segundo os moldes de um internato para os surdos ampliaria o quantitativo de alunos matriculados, sendo estes oriundos das várias regiões do Brasil. Neste ambiente os alunos estudavam e desenvolviam a Língua de Sinais Francesa e a Língua Brasileira de sinais e certamente consolidavam o que hoje reconhecemos como a identidade cultural dos surdos no Brasil.

Em 1873 foi realizada a iconografia dos sinais, lançado pelo diretor do Instituto dos Surdos-Mudos, com a autoria do aluno Flausino José de Gama.

Atualmente o INES é um órgão do Ministério da Educação, única instituição federal que atende alunos surdos no Brasil (PEREIRA, 2011, p.23), considerado como centro de referência nacional na área da surdez e que tem como premissa institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação científica e tecnológica resultante de suas pesquisas além de subsidiar a Política Nacional de Educação, na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização, o respeito as suas diferenças e o acesso aos seus direitos.

Apesar de ter sido tão contestada historicamente, a Língua de Sinais atualmente é hoje reconhecida também como promotora da qualidade de vida do surdo e por isso incluída no ordenamento jurídico brasileiro.

Neste âmbito compreendemos como uma das maiores conquistas no Brasil, a criação da Lei nº 10.436 sancionada em 24 de Abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como um meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil conforme declara em seu Art. 1º “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de

expressão a ela associados” (BRASIL, 2002, s/p) apresentando ainda o seu conceito inserido num contexto educacional descrito no Parágrafo único afirmando que:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (BRASIL, 2002, s/p).

Esta Lei inclui e regulamenta a formação em LIBRAS em âmbito federal nos currículos de Ensino Básico para surdos e nas escolas inclusivas, mas só foi aprovada no dia 22 de dezembro de 2005 através do Decreto lei nº 5.626 que prevê que:

“Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.” (BRASIL, 2005, s/p)

O reconhecimento da LIBRAS passou por muitas lutas até ser finalmente efetivado. Mas muito há por percorrer no sentido de efetivar a aquisição da LIBRAS como outra língua dominada por ouvintes, com vistas a inclusão ampla dos indivíduos surdos a conviverem em uma sociedade acolhedora que respeite as diferenças como características efetivamente humanas. Ocorre, porém que a Língua de sinais é igualmente composta de elementos léxicos e gramaticais a exemplo de outras línguas. Os desafios de aquisição, particularmente por ouvintes da língua de sinais acabam de ser instaurados, ou melhor, identificados. Está em questão a quebra de paradigmas no que se refere ao distanciamento de um modelo lingüístico de base oral-aural e à aproximação do modelo gestual-visual ou visual-espacial e cujos sinais correspondem “a símbolos abstratos complexos, com uma completa estrutura interior” (PEREIRA, 2011, p. 59).

Foi Stokoe quem reconheceu na Língua de Sinais Americana que a

formação dos sinais era composta de “três parâmetros que eram realizados simultaneamente na formação de um sinal particular: configuração das mãos, localização e movimento. Um quarto parâmetro – orientação -, que se refere à orientação das palmas das mãos foi acrescentado por Battinson (1974)” (PEREIRA, 2011, p. 59-60) E prossegue, registrando que em 1978 os pesquisadores Bake e Padden acrescentam a estas configurações traços não manual, “como expressão facial, movimentos da boca e direção do olhar, como distintivos na língua de sinais americana”. Estudos subsequentes observaram que os elementos encontrados na língua de sinais americana, correspondiam as de outros países e dentre eles aos da LIBRAS.

2.2 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: UM OLHAR PEDAGÓGICO

“As mãos rompem o silêncio e fazem a comunicação de quem não ouve, mas vê, sente e se emociona.”

Autor Desconhecido

Revista à trajetória histórica da origem e reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, consideramos ser relevante visualizar um pouco da prática pedagógica que vem sendo realizada no Brasil.

As necessidades educacionais das pessoas surdas, estão garantidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor, no Título V, capítulo V regulamentando o dever das instituições educativas de oferecerem condições inclusivas por meio de disposição de vagas e currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para esta clientela.

No entanto, ao visitar unidades educacionais regulares que disponibilizam vagas inclusivas ou mesmo escolas especializadas na formação

de pessoas surdas, é possível constatar certa fragilidade na implementação das condições recomendadas na referida Lei seja nos aspectos físicos ambientais ou nos aspectos pedagógicos comprometendo assim os resultados desta escolarização. Neste sentido, Lacerda (2000) é bastante objetivo ao afirmar que

ao longo do último século não se mostraram eficientes e encontra-se um grande número de sujeitos surdos que após anos de escolarização apresentam uma série de limitações, não sendo capazes de ler e escrever satisfatoriamente e não tendo um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos (LACERDA, 2000, p. 2)

Referindo-se a práxis pedagógica que se dizia inclusiva, mas, exige do “aluno incluído”, a adaptação às condições oferecidas pela unidade educacional. Além do que, mesmo reconhecendo a LIBRAS como a língua principal dos surdos acabava subjugando-a língua majoritária dos demais membros da sala de aula, da escola.

Ora, diríamos hoje que esta deveria ser uma questão superada pela proposição da formação bilíngue, na qual a LIBRAS é de fato a primeira língua dos surdos e a língua portuguesa, na modalidade escrita, a segunda língua como proposto pelas escolas de São Paulo.

Sobre a educação bilíngue Pereira (2001) diferencia os processos de aquisição das duas línguas com dificuldades proporcionais as relações interpessoais vividas antes de iniciar o processo de escolarização, observando que crianças filhas de pais surdos mais cedo incorporam a cultura dos surdos e se apropriam da LIBRAS, enquanto que crianças filhas de pais ouvintes e que, na maioria das vezes desconhecem o uso cotidiano da Língua de Sinais e até recriam formas próprias de comunicação no espaço doméstico, chegam na escola com alguma linguagem construída, mas não com uma Língua apreendida.

Observe que a Língua de Sinais é uma língua visual e por isso mesmo mais acessível aos surdos subsidiando assim a aquisição da segunda língua, no caso a língua portuguesa na modalidade escrita igualmente visual. E aqui

nos permitimos transcrever integralmente a fala de Pereira, por considerá-la a ponte para o encontro de respostas para a nossa questão de pesquisa, ou seja, saber qual a concepção dos estudantes de LIBRAS, sobre o uso do Lúdico no processo de ensino a que são submetidos. Diz ele:

A aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas filhas de pais ouvintes só poderá ocorrer na interação com adultos Surdos que as insiram no funcionamento linguístico da língua de sinais por meio de atividades discursivas que envolvam seu uso, como diálogos e relatos de histórias; isto é, em atividades semelhantes às vivenciadas por crianças ouvintes ou surdas filhas de pais Surdos na interação com os pais. A interação com adultos Surdos será propiciada por uma escola que conte com professores e profissionais surdos usuários da língua de sinais e com professores ouvintes fluentes que a usem na comunicação e no desenvolvimento do conteúdo programático.

O aprendizado da língua majoritária na modalidade escrita se dará por meio da exposição, desde cedo, a textos escritos, uma vez que a leitura se constitui na principal fonte para o aprendizado da língua majoritária. Por meio da língua de sinais, o professor deve explicar á criança o conteúdo dos textos, bem como mostrar a ela semelhanças e diferenças entre as duas línguas. (PEREIRA, 2011, p. 16)

Pereira (2011) encaminha o trabalho pedagógico do professor descrevendo uma proposta metodológica que acreditamos ser mais eficaz se mediada pelo uso do lúdico no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem como veremos no capítulo a seguir.

3. O LÚDICO E SUAS PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

*“Perder tempo em aprender coisas que
não interessam, priva-nos de descobrir coisas
interessantes”*

Carlos Drummond de Andrade.

O lúdico ao longo do tempo tem se tornado uma referência nos processos de aprendizagens desenvolvidos em distintas áreas do conhecimento humano talvez pela própria versatilidade que o define. O dicionário Michaelis define o lúdico como jogos e brincadeiras que podem ser

praticadas individualmente ou em grupos enquanto Almeida (2013, s/p) “o Lúdico tem origem na palavra ‘*ludus*’ que tem por significado jogo” exclusivamente.

Inicialmente vinculada à educação infantil as atividades lúdicas estão hoje inseridas também no planejamento de atividades de ensino e de aprendizagem para todos os públicos, independente da sua faixa etária ou mesmo do nível de escolarização no qual estão inseridos, com isso a concepção restrita de lazer imprópria para o ambiente escolar ou quando nele usado tinha o sentido de alternativas para ocupação não planejada de tempos escolares, ou apenas divertimento ou brincadeira parecem superadas.

Neste sentido, os autores consultados para a produção deste trabalho a exemplo de Luckesi que se ocupam do tema, consideram e valorizam as atividades lúdicas como importante instrumento para o desenvolvimento humano podendo ser empregados inclusive como metodologia de ensino assim como nos processos terapêuticos como aponta Luckesi (2005), Santos (1997) dentre outros.

Santos (1997) chama nossa atenção para o fato de que o momento do jogo ou da brincadeira é revelador além do domínio cognitivo da atividade em uso, de aspectos referentes ao comportamento, à conduta do jogador, uma vez que a utilização de jogos e brinquedo permite o rompimento das fronteiras econômicas socialmente construídas nos mais diversos modelos de sociedade. Portanto o prazer de jogar e brincar independe de época, cultura e classe social. Mas apesar da vasta bibliografia hoje encontrada podemos dizer que seu uso intencional como instrumento metodológico de ensino em unidades educacionais são ainda insipientes.

É preciso preparar o professor para adotar o lúdico em seus procedimentos de ensino para além das séries iniciais. Haja vista que na medida em que os alunos avançam os graus de ensino o uso do lúdico vai diminuindo ou perpassa subliminarmente. Alguns autores defendem a necessidade dos estudos sobre o lúdico ser elevado a categoria de disciplina nos cursos de formação de professores por acreditarem que só assim seria empregado de forma coerente. E justificam a tese afirmando que:

A grande maioria das instituições educacionais ainda é pautada

numa prática que considera a idéia do conhecimento – repetição sob uma ótica comportamentalista, tornando o conhecimento cristalizado e/ou espontaneísta e não como um saber historicamente produzido visto sob a ótica do conhecimento-construção. (SANTOS e CRUZ, 1997, p.11).

Educar é mais do que transmitir conceitos, conhecimentos é também ajudar a pessoa a tomar consciência de si e assim, assumir-se neste mundo, o que valida à adoção de procedimentos e instrumentos metodológicos das mais diversas naturezas e que atuam na formação integral do indivíduo reconhecendo-o como um sujeito historicamente situado.

As atividades lúdicas é uma invenção humana que resulta de um processo onde se revelam intencionalidades e capacidades criativas seja por ocasião da criação seja nos momentos de vivência, onde é inclusive possível se recriar o próprio jogo ou até modificar a realidade imaginariamente construída. “Quase tudo” é possível no jogo e na brincadeira para quem joga e brinca. Assim como é possível para quem sugere, ou acompanha o desencadear do jogo ou da brincadeira reconhecer às motivações, as intenções, as emoções do jogador. Ou como define Luckesi (2005, p.7) a ludicidade é “... um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior”, sendo assim o lúdico proporciona ao indivíduo experiências internas que poderão se expressar externamente.

Para este autor “o que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem vivencia seus atos”, com isto compreendemos que a atividade lúdica possibilita ao sujeito não apenas uma experiência prazerosa, mas também uma experiência plena, no sentido de que o sujeito está totalmente concentrado e envolvido com a atividade tomando consciência de seus desejos e vontades, assumindo suas escolhas e verificando os resultados que elas acarretam.

Luckesi aponta necessariamente três possibilidades de uso das atividades lúdicas na vida do ser humano, levando em consideração três abordagens diferentes, mas que nos pareceram convergente quanto às possibilidades que desencadeiam no sujeito que as utiliza e por isso citaremos duas das abordagens, qual seja: à psicanalítica inspirada em Freud a Psicanalítica à luz de Piaget por nos parecer suficiente para compreendermos o papel e o uso das atividades lúdicas para efeito deste trabalho.

Na abordagem psicanalista constatamos diversas possibilidades quanto ao uso das atividades lúdicas, como resultante dos estudos e compreensões produzidas por Freud e seus discípulos. Freud na sua concepção sobre brinquedo considera-os como objetos materiais e também as brincadeiras, como sendo um caminho para acessar o inconsciente da criança. Sobre o que, Bettelheim, em Uma vida para seu filho, diz:

“A maior importância da brincadeira está no imediato prazer da criança, que se estende num prazer de viver. Mas a brincadeira tem duas faces adicionais, uma dirigida para o passado e outra para o futuro, como o deus romano Jano. A brincadeira permite que a criança resolva de forma simbólica problemas não resolvidos do passado e enfrente direta ou simbolicamente questões do presente. É também a ferramenta mais importante que possui para se preparar para o futuro e suas tarefas.” (BETTELHEIM, 1988, p.145)

Luckesi ao citar Freud reconhece a existência paralela de duas forças fundamentais: as forças regressivas, as que nos tem fixado ao passado, e as forças progressivas que nos tem voltado para o futuro e que são em certo sentido estruturantes do indivíduo em seu presente.

As atividades lúdicas podem ser utilizadas como importantes instrumentos para comprovação dessas forças fundamentais manifestadas pelo inconsciente e consciente também podendo servir como instrumento para a sua superação, principalmente quando associadas a coisas ruins como traumas, medos, etc. reescrevendo o presente e conseqüentemente o futuro.

E à abordagem Piagetiana na interpretação de Luckesi vimos que ela converge para o discurso empreendido na defesa e implantação do lúdico nas propostas pedagógicas formais justificadas agora pelo conceito de assimilação defendido por Piaget³. Hora,

“se o ato de inteligência culmina num equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, enquanto que a imitação prolonga a última por si mesma, poder-se-á dizer, inversamente, que o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação.” (PIAGET, 1945/1990, p.117).

Sendo assim, durante a construção da aprendizagem estamos constantemente envolvidos em um processo estável de assimilação e

³ Para aprofundamento da teoria em questão, ver: LUCKESI, Cipriano Carlos. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. Bahia: Editora Gepel, 2004.

acomodação impressas às atividades lúdicas (nas quais alguns jogos encontram-se inseridos).

Seja qual for a abordagem – psicanalítica ou assimilativa o objetivo que se busca é a garantia do desenvolvimento humano de maneira equilibrada e prazerosa e esta certamente pode se realizar por intermédio de atividades lúdicas.

Por fim reiteramos que as atividades lúdicas, são condutoras de experiências plenas e, conseqüentemente, primordiais, que possibilitam acesso aos sentimentos mais sublimados e profundos. Elas proporcionam o contato com forças criativas e restauradoras que existem em nosso ser e muitas vezes desconhecemos e que são restauradoras do indivíduo. Na atividade lúdica, o ser humano, criança, adolescente ou adulto, vivencia simultaneamente experiências referentes ao sentir, pensar e agir por ser também, um veículo que ajuda o indivíduo a romper limites, a desenvolver a coragem e a independência; o autodomínio, além de ampliar suas relações interpessoais e sociais com o meio no qual está inserida. Em síntese, podemos afirmar que, através das atividades lúdicas podemos construir e pensar nosso modo de ser dando visibilidade a sua própria identidade e estar no mundo.

4. O USO DO LÚDICO NO ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

“O lúdico faz parte da atividade humana e caracteriza-se por ser espontâneo, funcional e satisfatório.”

Simone Helen Drumond Ischkanian

Por mais estimulante e prazeroso que seja o aprendizado da LIBRAS é notório que aprender uma segunda língua não é uma tarefa tão fácil, pois exige tempo, dedicação, esforço e flexibilidade para conhecer e aceitar novas formas de pensar o mundo e principalmente de se comunicar.

Alguns alunos quando dão início ao curso de LIBRAS pensam que será fácil dominá-la uma vez que a sua iconografia apresenta 27 configurações feitas com a mão correspondendo a cada letra do alfabeto da língua portuguesa. De maneira que *a priori*, pode se pensar que todo o trabalho comunicativo seria o de memorizar o ícone associado com a letra alfabética e juntá-las formando palavras e frases.

É interessante notar a título de informação, que no Brasil temos além da LIBRAS, uma outra língua de sinais utilizadas pelos índios Urubu-Kaapor, que habitam na floresta amazônica.

Identificamos como possíveis dificuldades encontradas pelo aluno ouvinte na aquisição da LIBRAS o seguinte: a) memorização do alfabeto

manual digital; b) dificuldade com traços não manuais; c) dificuldades com a sintaxe e; d) dificuldades com a orientação e o movimento das mãos.

Em linhas gerais podemos dizer que a necessidade de memorização do alfabeto se faz necessária a fim de apreendê-lo e elevá-lo ao estatuto de aprendizagem natural de tal maneira que o ritmo da apresentação acompanhe o da fala e observando-se sempre a configuração correta das mãos, uma vez que a variação posicional das mesmas é extremamente sutil.

Quanto aos traços não manuais, a falta de costume de uso dos gestos como forma de expressão e comunicação pode ocasionar a fixação dos olhos nos movimentos realizados pelas mãos comprometendo a composição da comunicação na medida em que são negligenciadas as expressões faciais, os movimentos com a cabeça e o olhar.

A maior dificuldade em relação a sintaxe talvez seja pelo reordenamento dos sinais, além da utilização de mesmos sinais e ordem tanto para orações positivas quanto negativas, sendo portanto, diferenciada, pela expressão facial que a acompanha. E por fim a dificuldade com a orientação das mãos diz respeito a orientação das palmas das mãos, diz Pereira (2011).

Elucidadas as principais dificuldades ou talvez as mais comuns, sobre a aquisição conceitual e fluência na prática da LIBRAS, discorreremos sobre as possibilidades metodológicas que, em certo sentido, podem facilitar ao tempo em que tornam ainda mais prazerosa a aprendizagem desta língua.

Para início de conversa, estamos falando da aquisição de uma segunda língua de modo que podemos pensá-la nos moldes da aprendizagem de línguas estrangeiras na sua concepção mais atual. Ou seja, a de se tratar de uma troca comunicativa, onde ensinar

“é: por em contato, pelo próprio ato, sistemas linguísticos, e as variáveis da situação refletem tanto sobre a psicologia do indivíduo falante quanto sobre o funcionamento social geral. Quem começa a aprender uma língua, adquiri-a e a pratica em um contexto biológico, biográfico e histórico” (MARTINEZ: 2009, p. 15).

De tal maneira que os modelos clássicos comportamentais entre outras questões precisam ser superados por distanciar-se da proposta comunicativa aplicada no cotidiano do aprendiz. Segundo Pereira (2011) as práticas mais modernas priorizam o uso da LIBRAS em diálogos aproximando-se dos

objetivos da comunicação muito embora não podemos dizer que este modelo pedagógico seja adotado de forma ampliada em nossas escolas e/ou cursos. Neste sentido constatamos que ainda não se erradicou dos processos metodológicos empregados no ensino da LIBRAS a ênfase na aquisição de vocabulário é muito empregada como nos métodos tradicionais de alfabetização na língua portuguesa.

Aos alunos são apresentadas a iconografia das letras, seguidas de combinações que compõem as palavras e orações sempre das mais simples para as mais complexas cumprindo o objetivo de: memorizar – aplicar.

Para ambas as propostas, a do ensino segundo modelos clássicos ou modernos entendemos que o uso do lúdico enquanto recurso metodológico pode facilitar e enriquecer as experiências de ensino e de aprendizagem.

A inserção das atividades lúdicas como metodologia no ensino da LIBRAS, oportuniza condições dos alunos vivenciarem situações-problemas, a partir do desenvolvimentos dos jogos planejados. A necessidade de construir estratégias para cumprir o objetivo do jogo provoca o desenvolvimento de habilidades.

Além do que:

“Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo.” (FRIEDMAN, 1996, p.41)

Assim, acrescentamos ao rol de justificativas das benesses que o uso do lúdico proporciona aos processos de ensino e aprendizagem o desenvolvimento do espírito cooperativo e a aprendizagem de trabalhar e agir em grupos.

E por fim, estamos convencidos de que o uso do lúdico favorece a construção de uma identidade e do apreço pelo novo idioma, ou nova língua, no caso a LIBRAS.

6. METODOLOGIA

“O ser humano deve desenvolver, para todos os seus conflitos, um método...”

Martin Luther King Jr.

Este capítulo se propõe a apresentar os caminhos percorridos ao longo de todo o processo de construção deste trabalho. Assim sendo, elucidaremos

como foi desenvolvido o presente estudo, a escolha e a definição do tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados, bem como os sujeitos do campo de nossa investigação, e posteriormente a análise dos dados obtidos.

A finalidade deste estudo é identificar se os alunos dos cursos da Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS reconhecem o uso do lúdico nos processos de ensino empregados pelos seus professores. Portanto, buscamos contribuir para que esta temática seja debatida e ampliada, favorecendo o enriquecimento de novas possibilidades e oportunidades na área científica.

A vista disso, Demo (1996, p. 34) considera a pesquisa como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico competente na realidade em sentido teórico e prático”.

6.1 Caracterização da Pesquisa

A investigação desse trabalho tem enfoque qualitativo de acordo com a ideia de (PATTON, 1980, apud COSTA, 2006, p.101) “Normalmente a pesquisa qualitativa é associada a dados qualitativos, abordagem interpretativa,[...], análise de caso ou conteúdo, [...]”, no qual buscamos compreender com maior profundidade o fenômeno a ser estudado. Este tipo de pesquisa interessa-se por descobrir e observar os fenômenos, a fim de interpretá-los, descrevê-los e classificá-los.

De acordo com a concepção de Godoy (1995):

Na pesquisa qualitativa não existe hipóteses pré-concebidas, suas hipóteses são construídas após a observação, ou seja, nela não existe suposta certeza do método experimental. Nesse sentido, quem observa ou interpreta influencia e é influenciado pelo fenômeno pesquisado. (GODOY, 1995, p.57)

O referido autor caracteriza a pesquisa qualitativa como indutivamente construída, isto é, observa-se primeiro o fenômeno que pretende atuar na busca de relações causais que expliquem o fenômeno. Corroborando com esta

acepção Deslandes (1994) acrescentando que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantitativo. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (DESLANDES, 1994, p. 22).

Ou seja, este tipo de pesquisa não é projetado para coletar resultados quantificáveis, pois se apresenta para identificar questões e entender porque elas são importantes. A pesquisa qualitativa é útil como uma ferramenta para definir o que é importante para os sujeitos da pesquisa e o porquê desta importância, também auxilia na identificação de questões e o entendimento da importância destas demonstrando áreas de consenso tanto positivo quanto negativos.

É importante ressaltar que os métodos qualitativos não correspondem às análises estatísticas, e sim as perspectivas interpretativas de condução da pesquisa, tendo como métodos mais utilizados a observação, observação participante, entrevista e/ou questionário individual semi ou não estruturado, grupo focal e análise documental (GLAZIER, 1992).

6.2 Instrumentos de pesquisa

Para a realização de nossa investigação, fizemos uma revisão bibliográfica seguida de pesquisa de Campo, a fim de averiguar empiricamente se as nossas ideias conceituais se aplicam no cotidiano escolar.

A pesquisa de campo foi feita junto a alunos dos cursos de LIBRAS das instituições: FUNAD, UFPB, SENAC, que estão cursando entre o 2º e 7º módulo, a partir da aplicação de um questionário justificado pela disponibilidade dos sujeitos em contribuir com o trabalho e pelas possibilidades que o instrumento oportuniza ao pesquisador, dada à liberdade de expressão ocasionalmente inibida quando da aplicação de outros instrumentos, a exemplo

da entrevista.

Como diz Cervo e Bervian (1996):

O questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja. Em geral, a palavra “questionário” refere-se a um meio de obter resposta às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche [...] Ele contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central. [...] Todo o questionário deve ter natureza impessoal para assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para a outra (CERVO E BERVIAN, 1996, p. 159).

O questionário que aplicado foi composto por questões abertas, conforme anexado nos apêndices, e aplicados no mês de agosto do ano corrente, por nós pesquisadoras, no local onde estudam os pesquisados.

6.3 Sujeitos da pesquisa

Inicialmente definimos como sujeitos professores formadores de professores para o ensino de LIBRAS, mas por questões outras este público foi inviabilizado. Assim repensamos a caracterização dos nossos sujeitos a partir da realidade possível de modo que passamos a trabalhar com alunos que cursam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em Instituições que ensinam a língua, vindo ou não a realizar o trabalho de docência posteriormente.

Nos mesmos moldes, o quantitativo de sujeitos foi definido pela adesão dos mesmos no momento em que apresentamos nossas explicações. Assim, entregamos o questionário á 10 (dez) alunos do curso de Libras, com sua devida autorização, e mesmo cumprindo os procedimentos formais no que se refere à sensibilização dos prováveis sujeitos, apenas 6 (seis) nos deram retorno.

Nesta fase a maior dificuldade foi mesmo o fato da maioria das pessoas contatadas alegarem não dispor de tempo para responder os questionários, implicando em um atraso para a realização da análise dos mesmos e a conclusão da investigação. Por isso, acreditamos inclusive que o fator tempo foi em certo sentido responsável pelo número reduzido de questionários respondidos.

Quanto a qualidade das respostas e informações encontradas reiteramos que merecem todo o respeito dispensado a uma investigação desta natureza, pois aqueles a quem doravante identificamos como “sujeitos” prestaram seu apoio e contribuição com competência e respeito.

. Fizemos a categorização dos dados, que conforme Gil (2002), “consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles, requerendo a construção de um conjunto de categorias descritivas”.

Registramos que na análise de dados trabalhamos com os 6 (seis) questionários disponibilizados e identificados com nomes de flores para preservar as identidades dos mesmos, respectivamente relacionados no quadro abaixo:

Nome	Idade	Ocupação
Rosa	22 a.	Estudante
Dália	22 a.	Estudante
Jasmim	22 a.	Estudante
Lótus	18 a.	Estudante
Orquídea	28 a.	Estudante
Açucena	21 a.	Estudante

6.4 Análise dos Dados

Apresentaremos nesta etapa a análise dos dados coletados, a fim de analisarmos as respostas dos alunos entrevistados, buscando compreender a concepção dos mesmos quanto ao uso do lúdico no ensino da LIBRAS.

Não parece ser coincidência, mas todos os questionários respondidos foram realizados por pessoas do sexo feminino e bem jovens, haja vista que a faixa etária varia dos 18 aos 28 anos de idade. O que nos leva a refletir sobre a superação da responsabilidade da comunicação no espaço doméstico ainda esta culturalmente atribuída à mulher ao mesmo tempo em que a faixa etária sugere indícios de mudanças culturais, pelo menos no que se refere ao

reconhecimento da LIBRAS como uma língua inclusiva e, portanto necessária.

Nossos sujeitos são alunos da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, cursando o 2º módulo de Libras- Lótus, Açucena, Rosa e Dália estão no 3º módulo, totalizando duas em cada um deles. Temos Jasmim que se encontra também cursando o 2º módulo na escola Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC/PB e, Orquídea aluna da Fundação de Apoio ao portador de Deficiência - FUNAD, cursando o 7º módulo.

Uma vez caracterizado o perfil do grupo no que se refere as questões de gênero, idade e instituição onde estudam faremos a descrição das questões ora denominadas como motivações sociais que as trouxeram para este campo de estudo.

Segundo descrito estes sujeitos sentiram-se impelidas a se qualificar em LIBRAS, com vistas a se relacionar com pessoas surdas a fim de promover a inclusão de forma direta, ainda que as justificativas tenham transitado desde o universo da “curiosidade” como relata Rosa até pela vivência como monitora de uma aluna surda, no caso de Açucena.

E considerando as peculiaridades da LIBRAS, perguntamos quais as facilidades e dificuldades encontradas para sua aprendizagem, assim como a natureza destas. Neste sentido as respostas coincidem com os aspectos abordados pelos teóricos conforme descrito no capítulo 2. Ou seja, a facilidade está na ampliação do vocabulário, o fato do professor ser surdo, não havendo outra opção a não ser a de esforçar-se para compreender o que estava sendo ensinado. E quanto as dificuldades, as diferenças estruturais e aplicadas em relação a língua portuguesa; a necessidade de ajustar os gestos as expressões faciais aliada a timidez; a falta de intimidade, naturalidade no uso inicial da língua.

Depois buscamos saber se o uso da língua se destina a fins exclusivamente social ou também profissional. E aqui houve quase que uma unanimidade nas respostas que se diversificaram apenas na especificidade do trabalho exercido que extrapola o campo da docência, mas seis delas disseram pretender empregá-la em atividades laborais a exceção de Açucena pretende utilizar apenas de forma social.

Como um segundo eixo as questões foram dirigidas para a especificidade do uso do lúdico no seu processo de formação e transmissão.

No que corresponde ao uso do lúdico por seus professores Açucena, Lótus, Rosa, Jasmim e Dália disseram que eles não fazem uso do lúdico nas aulas, apenas a professora de Orquídea utiliza o lúdico na sua metodologia de ensino.

Observa-se, porém no relato de Lótus que “a professora utilizava muito a prática ela nos mostrava o sinal a partir de uma figura ou uma música ou um texto, fazia com que nós fizéssemos os sinais, e nos dava um tempo para treinar e depois íamos apresentar para a classe.” Mas apesar dos instrumentos metodológicos que sua professora utilizava, ela afirma que a mesma “não fazia uso de jogos e brincadeira” como se o fato de não utilizar de atividades com esta nomenclatura ou por não ter uma regra de uso melhor definida, os recursos utilizados não correspondiam as chamadas atividades lúdicas. Parecendo-nos que se trata apenas de uma melhor compreensão por parte de Lótus sobre o que seja de fato uma atividade lúdica e não que ela não fosse utilizada em sala. Resposta semelhante foi dada por Açucena e orquídea.

E ao perguntarmos sobre o valor que o lúdico ocuparia neste processo de formação e em tendo oportunidade o empregariam no desenvolvimento de suas relações profissionais, particularmente no campo da docência.

Não hesitaram em afirmar que ao se tornarem aptas nessa função adotariam o lúdico na sua práxis pedagógica, as alunas Orquídea e Jasmim adotariam “por considerá-lo importante para a sua aprendizagem”, Dália e Lótus porque “acreditam que o lúdico seja um meio para a aprendizagem”, Rosa porque “possibilita prazer e facilidade para a aprendizagem” e Açucena por “proporcionar possibilidades para a aprendizagem”.

É notório que o grupo é heterogêneo, no que diz respeito à utilização do lúdico na sua práxis pedagógica. E apesar destes sujeitos não estarem exercendo função docente e de não possuírem muitas experiências com o lúdico no ensino de LIBRAS, reconhecem as atividades lúdicas como um instrumento importante na obtenção da aprendizagem, acreditando que estas despertam possibilidades para a execução de um ensino prazeroso com maior facilidade tanto para os alunos quanto para os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos principais objetivos deste trabalho foi compreender o uso do lúdico como metodologia no ensino de LIBRAS, ressaltando a importância das atividades lúdicas durante o processo de ensino aprendizagem, acreditando que estas despertam no aluno o sentimento de prazer na realização das atividades em sala de aula estimulando a aquisição da nova língua.

Esta pesquisa reiterou nossas certezas iniciais sobre a importância e possibilidades de estudo da LIBRAS mediada pelo o lúdico, a partir dos estudos teóricos mas também pelos resultados empíricos, nas falas dos nossos sujeitos.

Por meio da pesquisa de campo realizada através dos questionários, percebemos que o lúdico está presente na sala de aula, dos cursos de LIBRAS, mas as alunas entrevistadas não percebem sua execução embora citem que em alguns momentos os professores façam uso, por exemplo, de músicas, imagens e vídeos o que revela muito mais o desconhecimento conceitual do que seja o lúdico. E reconhecem a necessidade de práticas que tornem o ensino prazeroso e mais acessível. Mas, embora tenhamos consciência de que este estudo não pode ser representativo de um pensamento generalizado, ele certamente mantém sua relevância na medida em que sensibiliza para o tema ora abordado justificando, inclusive a necessidade de realização de outros estudos mais aprofundados.

Por fim reiteremos nossas hipóteses de que para garantir uma melhor assimilação dos conteúdos ministrados no ensino de uma nova língua e particularmente da LIBRAS, é necessário que os professores tenham como suporte as atividades lúdicas por proporcionar um clima de aprendizagem descontraído, com certo ar de informalidade mas que propiciam aos estudantes diversas oportunidades de aquisição de conhecimentos.

Para que haja um melhor desenvolvimento na práxis pedagógica do professor no ensino de LIBRAS, sugerimos que o mesmo durante sua formação docente conheça e perceba a relevância das práticas lúdicas para a aprendizagem do aluno, considerando que a apreensão e domínio da nova

língua os educandos encontrarão dificuldades, e as atividades lúdicas podem se tornar um instrumento facilitador da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Anne. Recreação Ludicidade como instrumento pedagógico. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/>>. Acesso em: 29 de maio de 2013.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1988.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação. SP, ed. 34, 2002.

BETTELHEIM, Bruno. Uma vida para seu filho, op. cit., 18ª edição, pág. 145-145, 1988.

BRASIL. Decreto de nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 de julho de 2013.

BRASIL. Lei de nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf> Acesso em: 21 de agosto de 2013.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 de ago. de 2013.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia científica. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHOI, Daniel... [et al.], PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (org.). LIBRAS. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

DEMO, Pedro. Pesquisa e construção de conhecimento. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MYNAIO, Maria Cecília de Sousa (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-50.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAZIER, Jack D. & POWELL, Ronald R. Qualitative research in information management. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 1992. 238p.

GODOY, Arilda S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades, Revista de Administração de Empresas, v 35, n.2, Mar/Abr. 1995 a, p57-63.

LACERDA, Cristina B. Feitosa de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. Cadernos Cedes, 2000, Abril, p. 70 – 83.

LANE, H. - When the mind hears. A history of the deaf. New York, Vintage Books, 1989.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/>. Acesso em: 29 de maio de 2013.

MARTINEZ, Pierre. Didática de línguas estrangeiras. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOORES, D. F. - Educar a Psicologia Surdos. Princípios e Prática. Boston, Moughton Mifflin, 1978.

MOTTEZ, B.. A Propos d'une Langue Stigmatisée, la Langue dès Signes. Paris, École des hautes Études en Sciences Sociales, 1975.

PEREIRA, M.C. - Aspectos sintáticos da língua brasileira de sinais. In: MOURA, M.C.; LODI, A.C.; PEREIRA, M.C. Língua de Sinais e Educação do Surdo. São Paulo, Tec Art, 1993.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (org.), CHOI, Daniel... [et al.],. LIBRAS. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científico, 1990.

REILY, Lucia. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007 (p. 308 – 326)

ROCHA, S. As pesquisas desenvolvidas no instituto Nacional de educação de surdos – ines no Período de 1989 a 2007. Revista Espaço INES. Rio de Janeiro: Editora Litera. 1997, 32 p.

SANCHEZ, C.. A Incrível e Triste História de la a surdez. Merida, Ceprosord de 1990.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). O lúdico na formação do educador.

Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

SKLIAR, C.. La Historia de los Sordos: Una Cronología de Maños Enten-didos y de Malas Intenciones. Trabalho apresentado no 11 Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para los Sordos. Merida-Venezuela, 1996.

STOKOE, W. Estrutura da Linguagem: um esboço do Visual.Sistemas de comunicação de surdos-americanos. 2 a ed., Revista. Silver Springs, Maryland, Linstok Press, 1960/1978.

APÉNDICES