

**Inovação Pedagógica na Aprendizagem  
da Língua Brasileira de Sinais**  
Os alunos na criação de vídeos educativos

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Jacqueline Deodato Lima**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

outubro | 2017

T/M  
37  
LIM Ino  
+ DVD-R, 2 ex.

**Inovação Pedagógica na Aprendizagem  
da Língua Brasileira de Sinais**  
Os alunos na criação de vídeos educativos

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Jacqueline Deodato Lima**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Carlos Manuel Nogueira Fino  
Luís Miguel Dias Caetano



**UNIVERSIDADE da MADEIRA**  
**Faculdade de Ciências Sociais**  
**Departamento de Ciências da Educação**  
**Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

**Jacqueline Deodato Lima**

**Inovação pedagógica na aprendizagem da língua brasileira de sinais – os alunos na criação de vídeos educativos**

**Dissertação de Mestrado**

**FUNCHAL – 2017**

**Jacqueline Deodato Lima**

**Inovação pedagógica na aprendizagem da língua brasileira de sinais – os alunos na criação de vídeos educativos**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadores: Professor Doutor Carlos Manuel Nogueira Fino

Professor Doutor Luís Miguel Dias Caetano

**FUNCHAL – 2017**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que todos os dias de minha vida me deu forças para nunca desistir.

À minha família, em especial aos meus pais Liduina e Arcísio, exemplo de dedicação e persistência. Aos meus irmãos por serem cúmplices de minha luta e minha batalha diária.

Ao meu filho César Deodato, por compreender minha ausência em alguns momentos de sua vida, mas sei que serei exemplo de perseverança em sua trajetória.

Ao meu médico Dr. Wagner Filho e aos meus fisioterapeutas, em nome da minha amiga Dra. Suellen, por me fazerem andar novamente. Às minhas cuidadoras, Neide e Vivi por ajudarem em minha recuperação a cada cirurgia.

Aos meus orientadores Prof. Dr. Carlos Fino e Prof. Dr. Miguel Dias, por exigirem de mim aquilo que nem mesmo eu sabia que era capaz.

Àqueles que participaram dos Ciclos de Acesso ao Mestrado iniciado em 2013, em especial ao meu amigo Ricardo, famoso Apud (em memória) que alegrava e fortalecia nosso grupo, grupo este que nunca mais foi o mesmo sem a sua presença.

À minha primã, amiga e comadre Márcia Porto, com a qual pude contar por toda essa caminhada, fossem nos momentos de alegrias e tristezas, fossem nos momentos de certezas e dúvidas, fossem nos momentos de entusiasmos e decepções. Enfim vencemos!

À minha amiga, professora e Mestra Renata de Arruda, por me apresentar a LIBRAS e me encaminhar a um mundo tão especial que é o Mundo dos Surdos, onde concluí minha Especialização em LIBRAS e Educação de Surdos.

Às minhas amigas do Centro de Multimeios, Izabel e Hilda que me incentivaram dia a dia, me apoiando nos trabalhos e nas atividades do projeto.

À Sáskia Natália, minha eterna casca de laranja (em memória) por se eternizar nas amizades que fiz durante esse ciclo.

A todos que fazem a EEFM Sales Campos, na pessoa do meu eterno Diretor Marcelo Farias.

Aos meus amigos e colegas, pelo apoio e compressão nas horas que me ausentei mas nunca me excluí. Eu poderia me arrepender dos shows que perdi, das festas que não fui, dos pagodes que faltei mas faria tudo de novo, por saber que todo o esforço que fiz valeu a pena, pois sei que contribuirei com o futuro de uma educação melhor.

Enfim, obrigada a todos!

**Fortaleza, terra da luz**

Autor: Tony Moraes

A barra do Ceará,  
Como é lindo este lugar.  
Palmilhei nas dunas virgens,  
Atraquei na preamar.

Encontrei a sinergia,  
Nas verdes ondas do mar.  
Fiz a mais bela poesia,  
Conjugando o verbo amar.

Dona de rara beleza,  
A minha cidade luz.  
Povo bom e hospitaleiro,  
Que os visitantes seduz.

Brilha o sol o ano inteiro.  
Praias limpas e céus azuis.  
Brasileiros e estrangeiros,  
Benvindos à terra da luz.

A sublime melodia  
Tem o som da natureza.  
O sorriso de Iracema  
É pura delicadeza.

Seja de noite ou de dia,  
Disso eu tenho certeza,  
Formosura natural  
Tem a nossa Fortaleza.

## RESUMO

O presente trabalho apresenta o resultado de uma investigação desenvolvida na Escola de Ensino Fundamental e Médio Sales Campos, localizada em Fortaleza, Ceará, Brasil, a partir da análise realizada com a turma do 7º ano, do Ensino Fundamental, engajada no Projeto “Semeando Ideias: LIBRAS”. Tem como objetivo apresentar as práticas pedagógicas desenvolvidas no decorrer desse projeto, verificando se o processo de ensino-aprendizagem pretendido com a produção e construção de vídeos educativos em LIBRAS pelos aprendentes revelam mudanças significativas na aprendizagem, evidenciando inovação pedagógica. A pesquisa baseia-se em um estudo que se divide em três partes: a fundamentação teórica, apresentada na primeira parte, se apoia na epistemologia da inovação pedagógica com os autores Papert (1994) e Fino (2007); na educação de Surdos e LIBRAS com os autores Quadros e Karnopp (2004) e Bersch (2013); e os vídeos educativos com os autores Ferrés (1996), Wohlgemuth (2005) e Morán (1996). Na segunda parte do nosso estudo apresentamos a metodologia fundamentada nos autores Lapassade (2005), Sabirón (2011), Macedo (2010), Lakatos e Marconi (2003). Nesta parte, explanamos o método que embasa a linha de pesquisa em inovação pedagógica apresentando o paradigma qualitativo que se apropria de uma metodologia de natureza etnográfica cujos dispositivos como observação participante completa, entrevistas, análise de documentos e do diário de campo foram desenvolvidos. A terceira parte é composta da recolha de dados feita através dos dispositivos apresentados e de onde obtivemos as informações necessárias para a análise dos mesmos a partir de suas triangulações. Com o referido estudo desenvolvido, verificamos que já desponta um novo paradigma educacional baseado em inovação pedagógica na qual os aprendentes são protagonistas de sua própria aprendizagem. Observou-se que, aprendendo a língua de sinais, eles construíram e produziram vídeos educativos e motivadores em LIBRAS que serão utilizados de forma bastante significativa na aprendizagem de outros aprendentes.

**Palavras-chave:** aprendizagem, inovação pedagógica, educação de surdos, LIBRAS, vídeo educativo, etnografia.

## ABSTRACT

The present work presents the results of an investigation carried out at the Elementary and High School Sales Campos, situated in Fortaleza, Ceará, Brazil, based on the analysis carried out with the 7th grade class, from the Elementary School, engaged in the "Seeding Ideas : LIBRAS ". It aims to present the pedagogical practices developed during this project, verifying if the teaching-learning process intended with the production and construction of educational videos in LIBRAS by the learners reveals significant changes in learning, evidencing pedagogical innovation. The research is based on a study that is divided into three parts: the theoretical basis, presented in the first part, is based on the epistemology of pedagogical innovation with the authors Papert (1994) and Fino (2007); in the education of Deaf and LIBRAS with the authors Quadros and Karnopp (2004) and Bersch (2013); and the educational videos with the authors Ferrés (1996), Wohlgemuth (2005) and Morán (1996). In the second part of our study, we present the methodology based on the authors Lapassade (2005), Sabirón (2011), Macedo (2010) and Lakatos and Marconi (2003). In this part, we explain the method that supports the research line on pedagogical innovation, presenting the qualitative paradigm that is appropriated of an ethnographic methodology whose devices such as, complete participant observation, interviews, document and field diary analysis have all been developed. The third part is composed of the data collection made through the devices presented from where we obtained the necessary information to analyze them from their triangulations. With this study, we verified that a new educational paradigm has emerged based on pedagogical innovation in which learners are protagonists of their own learning. It was observed that by learning sign language, the students have constructed and produced educational videos and motivators in LIBRAS that will be used in a very significant way in the learning of other learners.

**Keywords:** learning, pedagogical innovation, deaf education, LIBRAS, educational video, ethnography.

## RÉSUMÉ

Ce travail présente le résultat d'une recherche développée au sein d'un établissement d'enseignement public (EEFM Sales Campos), situé à Fortaleza, Ceará, Brésil, à partir d'une analyse effectuée avec les élèves de la septième année, participants au projet «Semer des idées : LIBRAS ». Il a pour but de présenter les pratiques pédagogiques développées dans le cadre de ce projet, vérifiant l'enseignement et l'apprentissage des processus destinés à la production et à la construction des vidéos éducatives en langue des signes par les apprenants ainsi que les changements significatifs dans les innovations pédagogiques de l'apprentissage. La recherche est basée sur une étude divisée en trois parties. Dans la première partie, les fondements théoriques présentés s'appuient sur l'épistémologie de l'innovation pédagogique avec les auteurs Papert (1994) et Fino (2007) ; dans l'éducation des sourds et de la langue des signes avec Quadros et Karnopp (2004) et Bersch (2013) ; les vidéos éducatives avec Fernando (1996), Wohlgemuth (2005) et Morán (1996). Dans la deuxième partie de cette étude, nous présentons la méthodologie basée sur les auteurs Lapassade (2005), Sabirón (2011), Macedo (2010), Lakatos et Marconi (2003). Ces auteurs parlent de la méthode sur la recherche en matière d'innovation pédagogique mettant en évidence le paradigme qualitatif qui s'approprie d'une méthodologie de nature ethnographique dont les dispositifs tels que l'observation complète participante, entretiens, analyse de documents et de cahiers d'observation ont été développés dans notre recherche. La troisième partie est composée de la collecte de données effectuée à travers les dispositifs présentés et d'où nous avons obtenu les informations nécessaires pour les analyser à partir de leurs triangulations. Avec l'étude susmentionnée, nous avons vérifié qu'un nouveau paradigme éducatif est apparu sur la base de l'innovation pédagogique dans laquelle les apprenants sont les protagonistes de leur propre apprentissage. En apprenant le langage des signes, ils ont construit et produit des vidéos éducatives et de motivation en LIBRAS qui serviront à apprendre d'autres apprenants.

**Mots-clés:** apprentissage, innovation pédagogique, éducation des sourds, LIBRAS, vidéos éducatives, ethnographie.

## RESUMEN

El presente trabajo presenta el resultado de una investigación desarrollada en la Escuela de Enseñanza Fundamental y Media Sales Campos, ubicada en Fortaleza, Ceará, Brasil, desde del análisis realizado en el aula del 7º año, de Enseñanza Fundamental, ubicada en el Proyecto "Sembrando Ideas : LIBRAS. El objetivo es presentar las prácticas pedagógicas desarrolladas en el transcurso de este proyecto, confrontando si el proceso de enseñanza-aprendizaje pretendido con la producción y construcción de videos educativos en LIBRAS por los alumnos revelan cambios significativos en el aprendizaje, evidenciando innovación pedagógica. La investigación se basa en un estudio que se divide en tres partes: la fundamentación teórica presentada en la primera parte, se apoya en la epistemología de la innovación pedagógica con los autores Papert (1994) y Fino (2007); en la educación de Sordos y LIBRAS con los autores Cuadros y Karnopp (2004) y Bersch (2013), y los vídeos educativos con los autores Ferrés (1996), Wohlgemuth (2005) y Morán (1996). En la segunda parte de nuestro estudio presentamos la metodología fundamentada en los autores Lapassade (2005), Sabirón (2011), Macedo (2010), Lakatos y Marconi (2003). En esta parte, explicamos el método que embasa la línea de investigación en innovación pedagógica presentando el paradigma cualitativo que se apropia de una metodología de naturaleza etnográfica cuyos dispositivos como observación participante completa, entrevistas, análisis de documentos y del diario de campo fueron desarrollados. La tercera parte está compuesta de la recogida de datos hecha a través de los dispositivos presentados y de donde obtuvimos las informaciones necesarias para el análisis de los mismos a partir de sus triangulaciones. Con el referido estudio desarrollado, verificamos que ya despunta un nuevo paradigma educativo basado en la innovación pedagógica en la que los alumnos son protagonistas de su propio aprendizaje. Se observó que, aprendiendo la lengua de signos, ellos construyeron y produjeron vídeos educativos y motivadores en LIBRAS que se utilizarán de forma bastante significativa en el aprendizaje de otros alumnos.

**Palabras clave:** aprendizaje, innovación pedagógica, educación de sordos, LIBRAS, vídeo educativo, etnografía.

## LISTA DE SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APILCE – Associação dos profissionais e intérpretes de LIBRAS do Ceará
- ASG – Auxiliar de Serviços Gerais
- ASL – Língua de Sinais Americana
- CE – Ceará
- CM – Centro de Multimeios
- CM<sub>2</sub> – Configuração de mão
- CREAECE – Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará
- EEFM – Escola de Ensino Fundamental e Médio
- EF – Ensino Fundamental
- EM – Ensino Médio
- EP - Escola Profissional
- FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- IP – Inovação Pedagógica
- L – locação
- L1 – Língua dominante
- L2 – Segunda língua
- LEC – Laboratório Educacional de Ciências
- LEI – Laboratório de Ensino de Informática
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- LSF – Língua Francesa de Sinais
- M – Movimento
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- MIT - Massachusetts Institute of Technology
- NTIC – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
- O – Orientação da palma da mão
- OP – Observação Participante
- PA – Ponto de Articulação
- PCA – Professor Coordenador de Área
- PJF - Programa Jovem do Futuro

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNNE – Pessoas com necessidades educativas especiais

PPP – Projeto Político Pedagógico

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

SEDUC – Secretaria da Educação do Ceará

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ZDR – Zona de Desenvolvimento Real

**LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 - Distinção de surdez como deficiência e de surdez como diferença primordial.....	31
QUADRO 2 - Processo de realização de um programa de vídeo .....	49
QUADRO 3 - Propuesta de un diseño etnográfico .....	53
QUADRO 4 – Unidades de registro .....	63
QUADRO 5 - Demonstrativo de matrícula - 2016 .....	85
QUADRO 6 - Demonstrativo de matrícula - 2017 .....	86
QUADRO 7 - Categorias de análise .....	95
QUADRO 8 - Ficha das etapas do vídeo educativo.....	105

**LISTA DE FOTOS**

FOTO 1- Escola de Ensino Fundamental e Médio Sales Campos .....	64
FOTO 2 - O diretor escolar e a pesquisadora .....	65
FOTO 3 - 1º pavilhão .....	66
FOTO 4 - 2º pavilhão .....	66
FOTO 5 - Escada de acesso para o 1º andar.....	67
FOTO 6 - Andar superior .....	67
FOTO 7 - Ferro velho que separa a escola da quadra coberta .....	68
FOTO 8 - Quadra coberta poliesportiva Professor Edson Emiliano .....	68
FOTO 9 - Corredor central .....	69
FOTO 10 - Secretaria escolar e funcionários .....	69
FOTO 11 - Arquivo morto e arquivo vivo da escola .....	70
FOTO 12 - direção escolar e assessora financeira .....	71
FOTO 13- Cozinha e as merendeiras.....	72
FOTO 14 - 2º pavilhão lado direito (1).....	72
FOTO 15 - 2º pavilhão lado direito (2).....	73
FOTO 16 - Banco de livros.....	74
FOTO 17 - Sala da coordenação em horário de planejamento por área .....	75
FOTO 18 - Rádio escolar.....	76
FOTO 19 - Sala dos Professores .....	77

FOTO 20 - Continuação do segundo pavilhão lado direito .....	77
FOTO 21 - Sala do AEE (1) .....	78
FOTO 22 - 2º pavilhão lado esquerdo – horário do intervalo .....	79
FOTO 23 - Sala do centro de multimeios e funcionários .....	80
FOTO 24 - CM no intervalo interativo .....	80
FOTO 25 - CM como sala de vídeo.....	81
FOTO 26 - Sala 5 – Sala de Vídeo (1).....	81
FOTO 27 - Sala de vídeo (2).....	82
FOTO 28 - Sala do LEI .....	82
FOTO 29: Sala do LEC .....	83
FOTO 30 – I Feira das Ciências – 2015 (1) .....	87
FOTO 31 - I Feira das Ciências – 2016 (2).....	88
FOTO 32 - Mini Curso no CM (1) .....	89
FOTO 33 - Mini Curso no CM (2) .....	90
FOTO 34 - Aula de LIBRAS em sala de aula (1).....	90
FOTO 35 - Aula de libras no LEI.....	91
FOTO 36 - Aula de libras no lei.....	93
FOTO 37- Turma do 7º ano a (2016).....	93
FOTO 38 - A pesquisadora e a turma objeto de estudo – 8º ano A (2017).....	94
FOTO 39 - Atividade em equipes .....	97

FOTO 40 - Uso do dicionário ilustrado em LIBRAS .....	99
FOTO 41 - Preparação para o making of na sala do AEE.....	100
FOTO 42 - Aula no LEI .....	101
FOTO 43 - Utilização do aplicativo hand talk .....	103
FOTO 44 - No lei pesquisa em site de vídeos .....	107
FOTO 45 - No LEI com a professora do AEE .....	107
FOTO 46 - Oficina do programa wondershare com o amigo da escola (1).....	113
FOTO 47 – Oficina do programa wondershare com o amigo da escola (2) .....	114

**LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1- Texto em datilologia.....	96
FIGURA 2 - Caça palavras em LIBRAS .....	98
FIGURA 3 - Atividade de LIBRAS .....	98
FIGURA 4 – Captura de tela do dicionário da LIBRAS no site (1).....	101
FIGURA 5 – Captura de tela do dicionário da LIBRAS no site (2).....	102
FIGURA 6 - Captura de tela do aplicativo hand talk no site .....	102
FIGURA 7 - Captura de tela do Making of do vídeo Equipe 05 - Profissões.....	108
FIGURA 8 - Captura de tela do Making of do vídeo da Equipe 1 - Família .....	108
FIGURA 9 - Captura de tela do Making of do vídeo da Equipe 2 - Futebol .....	109
FIGURA 10 - Captura de tela do Making of do vídeo da Equipe 3 - Alimentos .....	109
FIGURA 11 - Captura de tela do Making of do vídeo da Equipe 4 - internet .....	110
FIGURA 12 - Captura de tela do vídeo da equipe 1 - família .....	111
FIGURA 13 - Captura de tela do vídeo da equipe 2 - futebol .....	111
FIGURA 14 - Captura de tela do vídeo da equipe 3 - alimentos .....	112
FIGURA 15 - Captura de tela do vídeo da equipe 4 - internet .....	112

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	7
1 O homem na relação entre sociedade e educação .....	7
2 Inovação pedagógica: um novo olhar educacional .....	9
2.1 O caminhar de uma nova educação.....	10
2.1.1 Os espaços de aprendizagem .....	10
2.1.2 A arte de ensinar - didática .....	11
2.1.3 A arte de aprender – matemática .....	14
2.1.3.1 Os princípios da aprendizagem da matemática.....	15
2.1.3.2 O construcionismo e o desenvolver da matemática .....	17
2.1.3.3 Matemática – bricolage – estágios.....	19
2.2 Mudança – paradigma – inovação pedagógica .....	22
3 Língua de sinais .....	26
3.1 Fundamentos da educação de surdos .....	27
3.1.1 Aspectos filosóficos e históricos.....	27
3.1.2 Aspectos psicológicos da surdez.....	30
3.2 Métodos educacionais na educação de surdos .....	32
3.2.1 Gestualismo.....	33
3.2.3 Oralismo .....	33

3.2.3 Comunicação total .....	35
3.2.4 Bimodalismo .....	36
3.2.5 Bilinguismo .....	36
3.3 Língua brasileira de sinais - LIBRAS .....	38
3.3.1 Aspectos históricos .....	38
3.3.2 Aspectos linguísticos .....	39
3.3.3 Aspectos legais .....	41
4 Vídeo educativo .....	44
4.1 Vídeo e educação.....	44
4.2 Modalidades de utilização do vídeo.....	45
4.3 Funções do vídeo.....	47
4.4 O processo da construção do vídeo.....	49
Parte 2 – METODOLOGIA.....	51
5 Metodologia: um olhar sobre a investigação .....	51
5.1 Paradigma qualitativo .....	52
5.2 Método de natureza etnográfico .....	53
5.3 Linha de investigação .....	55
5.4 Dispositivos metodológicos .....	55
5.4.1 Observação participante .....	55
5.4.2 Entrevista .....	57

5.4.3 Análise de documentos .....	58
5.4.4 Diário de campo .....	59
PARTE 3 - RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS.....	59
6 Recolha de dados.....	59
7 Análise dos dados.....	61
7.1 Locus da pesquisa: A EEFM Sales Campos.....	63
7.1.1 Natureza Histórica .....	64
7.1.2 Natureza Física.....	65
7.1.3 Natureza Humana .....	84
7.2 O projeto – Semeando Ideias: LIBRAS .....	86
7.3 Objeto de estudo – turma do 7ºano A (2016) - 8º ano A (2017) .....	93
7.4 Interpretação das categorias de análise e os dispositivos aplicados .....	94
7.4.1 Unidade de Registro 1 – LIBRAS.....	96
7.4.1.1 - A) Atividades que caracterizaram aprendizagem significativa na língua de sinais. .	96
7.4.1.2 - B) As TIC e a língua de sinais .....	101
7.4.2 Unidade de Registro 2 – Vídeo Educativo.....	104
7.4.2.1 - A) A construção dos vídeos educativos e as etapas desenvolvidas no vídeo processo. .....	104
7.4.2.2 – B) Exploração das TIC na produção dos vídeos educativos.....	106
7.4.3 Unidade de Registro 3 – Inovação Pedagógica.....	115
7.4.3.1 - A) Situações vivenciadas que nortearam características de inovação pedagógica..	115

7.4.4 Questionário aplicado aos professores .....	117
7.4.5 Questionário aplicado aos funcionários.....	120
7.4.6 Entrevista aplicada aos 04 professores que atuam no projeto semeando ideias: libras	122
7.4.7 Dados colhidos a partir da redação dos alunos desenvolvida através da entrevista coletiva em sala de aula .....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135
APÊNDICES .....	139
Carta de apresentação .....	139
Diário de campo.....	139
Quadro de matrícula 2016.....	139
Quadro de matrícula 2017.....	139
Termo de consentimento livre e esclarecido .....	139
ANEXOS.....	139
Anexo A – Plano de gestão 2013/2016.....	139
Anexo B – Regimento Escolar – 2016.....	139
Anexo C – Projeto Político Pedagogicamente – 2011 .....	139
Anexo D – Mapa Curricular EF e EM – 1026.....	139
Anexo E – Calendário Escolar - 2016 .....	139
Anexo F – Calendário Escolar – 2017 .....	139
Anexo G – Edital da XII Feira de Arte e cultura .....	139

Anexo H – Mapa de sala.....	139
Anexo I – Projeto Semeando ideias: libras - 2015.....	139

## INTRODUÇÃO

O caminhar da humanidade em um mundo de incertezas, de dúvidas e de indagações, nos desperta a cada dia idealizar ou tentar idealizar um mundo mais humano onde as possibilidades de viver igualmente, fundamentam-se em um bem comum e desejado por todos. Nesse caminhar identificamos uma sociedade carregada por ideias contrárias em todas as instâncias, onde questões de cor, raça, gênero, credo bem como físicas e psicológicas formam a grande diversidade em um novo contexto educacional.

E é nesse viver do homem e a partir das suas relações no mundo e com o mundo, onde viver em sociedade é tarefa exclusivamente humana, que tem a consciência de que está na sociedade, e que é nela que a educação se concretiza, tornando-se o sujeito do seu próprio conhecimento na busca incessante do querer ser mais, porém não solitário mas em comunhão com outros homens, é que encontramos a base para uma relação forte que existe entre sociedade e educação.

Nessa busca incansável pela descoberta de novos conhecimentos, o homem articula sua maneira de pensar aos acontecimentos sociais e práticas culturais que fazem parte de uma perspectiva histórica fundamentada em uma construção de um novo horizonte, de uma nova ideia de educação, de um novo conceito de sociedade. E aqui, a educação passa a ser identificada como a parceira em uma estrada de grandes histórias e de imensas lutas, na qual exerce um papel de total influência mas que luta por encontrar a sua própria identidade.

O homem, enquanto ser pensante, que percorre sua vida em sociedade, com e pela educação, também percorre um caminho de mudança. Nessa relação, todo um processo de conscientização é dado pela mudança que ocorre de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais. Percebemos então que sociedade e educação estabelecem uma relação intrínseca e interdependente, devido tanto às razões ligadas às transformações dos saberes, quanto também às razões históricas, sociais, políticas e econômicas.

Um grande envolvimento existe com o processo de conscientização dado pela mudança, onde a educação é o caminho para a mudança tão almejada, que transpassa os muros da escola e alcança lugares intangíveis e imagináveis na sociedade.

Há um cenário educacional demarcado por uma cultura sócio-política-econômica que vincula saberes, sistemas, reformas e práticas pedagógicas que giram em torno de ideais se apropriando do poder-saber de forma que estabelecem um currículo, como política de estado, que produz um discurso de educar para a cidadania. E percebendo que o ato político e o ato pedagógico caminham lado a lado, pontuamos Moacir Gadotti (apud. FREIRE, 1979, p. 4) quando este afirma que estudando Paulo Freire aprofundamos o debate sobre a ligação indissociável entre a sociedade e educação, e esclarece: “[...] a educação é essencialmente um ato de conhecimento e conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão.”

Há um cenário social demarcado por tecnologias que dominam os espaços em uma busca louca por futuros ainda imagináveis e inatingíveis, onde todo o conhecimento adquirido durante as transformações ocorridas através da evolução natural dos fenômenos sociais durante anos, só despertou um turbilhão de informações que nos deixa a preocupação de como parar ou mesmo manter tal evolução.

Nesse contexto, acirramos o debate sobre modernidade e pós-modernidade tão aguçado nos dias atuais. Estaríamos hoje já vivendo a pós-modernidade? É a escola e o currículo, os meios vinculados pelo Estado para promoverem os seus verdadeiros ideais? São as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) responsáveis pelo desenvolvimento cultural da humanidade? Muitas são as indagações para poucas certezas.

Nos vemos diante de uma sociedade que direta ou indiretamente impõe, dita e faz executar, o que é importante para o seu crescimento através da escola. Um verdadeiro mercado institucional se apresenta, e uma busca desenfreada por um conhecimento que acompanha a evolução social e as necessidades das pessoas, se acelera a cada dia, mas ainda em passos lentos na escola. Não se vê mais o final de tudo isso, se é que existe um final.

Nos deparamos frente a um crescimento social acelerado onde existe um movimento constante da aprendizagem, da aquisição do conhecimento, do desenvolvimento, a partir da apropriação de um pensamento novo baseado, em tecnologias modernas e pós-modernas, no ambiente escolar, familiar e social. Nessa perspectiva nos encontramos em um novo paradigma educacional emergente que está em construção, onde ocorrem intensas mudanças nas quais a informação se mistura ao conhecimento e um novo posicionamento em nossa

vivência educacional, reflete a necessidade de entendermos tais mudanças. Será a inovação pedagógica (IP) que desponta em nosso meio?

Uma enorme quantidade de mudanças na vida humana, seja ela biológica, física, psíquica, educacional, ambiental, social, política, tecnológica fazem do homem um ser em transformação. E é a partir de tais mudanças que se predestina um momento no qual nem mesmo o homem, agente desse próprio mundo desenfreado, será capaz de se adaptar à nova realidade. Uma vez que segundo Toffler (1994, p. 276): *“[...]o homem continua a ser, no final, a mesma coisa que era quando começou: um biosistema com uma capacidade limitada para a mudança. Quando esta capacidade é sobrecarregada, a consequência é o choque do futuro.”*

Como vimos, educação e sociedade se entrelaçam. E a escola é o produto desse meio onde ocorre a relação intrínseca que aflora a defasagem no sistema educativo. É ela também que detém o potencial formador dos aprendentes. Mas quais aprendentes? Um dos objetivos da educação é possibilitar o desenvolvimento de cada aprendente a partir das suas necessidades e habilidades. É desenvolver o potencial criador sejam em pessoas ditas “normais” sejam em pessoas com necessidades educativas especiais (PNEE), tarefa não muito fácil frente às grandes transformações sociais, culturais e educacionais pelas quais passamos.

É do nosso conhecimento que adquirir, utilizar e interagir com determinadas ferramentas na aprendizagem, requer uma percepção de que, a qualidade do ensino difere de escola para escola, onde as realidades são tantas e variáveis. Como também requer a percepção de que os aprendentes que ocupam os espaços formais ou não formais de aprendizagem, possuem suas próprias diferenças e aqui nos debruçamos em um olhar mais atento para os deficientes auditivos/Surdos. É nessa perspectiva de construção do conhecimento, de criação do saber e de participação na aprendizagem, que pessoas com deficiência são apresentadas, podendo e devendo se fazer presentes na construção desse novo momento educacional.

Assim, indagamos sobre uma atividade natural do ser humano que é o ato de comunicar-se. A partir da comunicação, seja ela falada ou sinalizada, todo o ser humano é capaz de entender o mundo que o cerca e posicionar-se frente a uma realidade. Existe uma grande barreira entre a educação para aprendentes ouvintes e a educação para aprendentes Surdos onde a comunicação falada é impossível de existir.

O que fazer diante dessa situação? Como os aprendentes Surdos se comunicam se eles não detêm a fala? E como os ouvintes se comunicarão com os Surdos se não apreenderam a língua de sinais? Como facilitar o diálogo com pessoas completamente fechadas em seus mundos próprios mas iguais em um mesmo mundo social? Existe comunicação entre eles?

Contudo e pensando nesse potencial criador, entendemos que um dos grandes problemas existentes nas escolas em relação à educação dos aprendentes “Surdos” é que as escolas não estão adequadas para receberem nem tão pouco ensinarem esses aprendentes; bem como os aprendentes “normais” não sabem como lidar quanto às essas situações; os professores não estão aptos a ensinarem língua de sinais; há um abismo quanto à comunicação entre aprendentes ouvintes e Surdos na escola, bem como quanto às pessoas ouvintes e às pessoas Surdas na sociedade.

A capacidade de comunicar-se é ato natural de todo ser humano. Com ela, o homem interage em sociedade e desenvolve suas habilidades e suas potencialidades. A comunicação seja ela falada ou sinalizada apresenta total possibilidade de aprendizagem no indivíduo em formação. Então, o que dizer sobre os “Surdos”? Como eles se comunicam? Como eles interagem entre si e em meio às outras pessoas ouvintes?

Não distante dessa capacidade que é a comunicação humana e a partir de grandes conquistas alcançadas com a Lei Nº 10.436/2002 que institui a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pensando em fazer diferente, ou seja, sem a exigência de se aprender a LIBRAS conforme a Lei e a partir da interação, da busca e da construção do próprio conhecimento, acompanhado pelo uso das TIC, a Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) Sales Campos parte na frente em relação a essa questão e elabora o Projeto “Semeando Ideias: LIBRAS”.

Tal projeto, se apresenta como uma das pontas de um grande leque onde se configura o desejo de expor a temática, promover o estudo, propagar a utilização e a disseminação da LIBRAS. Essa foi uma iniciativa da responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pela Regente do Centro de Mídias (CM) com o propósito educativo de difundir e divulgar a LIBRAS na escola, com o desejo de ajudar a solucionar um dos grandes problemas emergentes em nossa sociedade, que é a questão da inclusão escolar, promovendo uma aprendizagem que evidencia IP, onde a construção de vídeos educativos pelos aprendentes se faz presente.

A escola direciona um novo olhar para o aprendente Surdo e para os aprendentes ouvintes, tirando a comunidade escolar da sua zona de conforto, para vislumbrar esse mundo tão real que é o mundo dos Surdos, difundindo o uso das TIC no ambiente de aprendizagem, incluindo no currículo informal, uma nova cultura, a Cultura Surda, bem atuante em um mundo caracterizado pela diversidade cultural e pela negligência do convívio com PNEE.

Em um momento em que a informática educacional faz uso de recursos tecnológicos, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) (2007 apud PARANÁ, 2010, p. 11) afirma: *“o uso das tecnologias na educação deve estar apoiado numa filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes oportunidades de interação e, principalmente, a construção do conhecimento.”*

Nesse contexto escolar e social, percebemos o uso certo, desejado e almejado pelos construcionistas na utilização das TIC, mais precisamente ao uso do computador que remete-se a uma linguagem acessível a todos, pessoas comuns e sem distinção, criada por Papert enquanto professor de matemática no Massachusetts Institute of Technology (MIT) quando observava o uso do computador em uma frenética descoberta de que, desenvolver uma aprendizagem de algo que não se conhece de forma prazerosa, adquire-se um maior grau de conhecimento (PAPERT, 1994).

Percebemos o uso das TIC na aprendizagem da língua de sinais, com um olhar para o uso do computador, como ferramenta de aprendizagem, apresentando aplicativos e softwares que contribuem para a produção e construção de vídeos educativos elaborados pelos aprendentes com o desejo de promover e propagar a LIBRAS por todo o mundo. Assim, acreditamos que a prática pedagógica envolvida nesse processo, se apresenta como um momento no qual os aprendentes, interagindo com as TIC, constroem seu próprio conhecimento de forma simples e prazerosa, com e a partir do convívio e da colaboração dos professores e dos seus pares.

Assim apresentamos a grande problemática em relação à nossa investigação que baseia-se na seguinte indagação: Como os alunos ouvintes poderão aprender LIBRAS para se relacionarem com a Comunidade Surda?

Diante de tal problemática, a questão de pesquisa envolve-se na dúvida:

- Será que a construção de vídeos educativos produzidos pelos alunos do Ensino Fundamental evidencia inovação pedagógica no aprendizado em LIBRAS?

Onde nosso maior objetivo ocupa-se em: - Investigar se a construção de vídeos educativos pelos alunos do ensino fundamental promove a aprendizagem em LIBRAS.

Para tanto precisamos:

- Verificar se o processo ocorrido na produção e construção dos vídeos educativos em LIBRAS constitui-se inovação pedagógica.

- Conhecer as características dos vídeos educativos utilizados como recursos para a aprendizagem em LIBRAS;

- Perceber se as práticas pedagógicas envolvidas no projeto Semeando Ideias: LIBRAS manifestam nos participantes o desejo de aprender LIBRAS.

Todo o nosso trabalho de investigação percorre um mundo escolar como objeto de estudo, onde práticas pedagógicas e vivência de saberes se articulam e constroem uma nova aprendizagem. Diante desse contexto dividimos a dissertação em três partes:

A primeira destina-se à fundamentação teórica que embasa nosso estudo no mestrado em educação – inovação pedagógica e divide em três capítulos:

No capítulo 1, apresentamos a temática inovação pedagógica no contexto da linha de investigação;

No capítulo 2, em uma perspectiva da comunicação, analisamos a educação de Surdos na história, identificando suas tendências pedagógicas, conceituamos LIBRAS e pontuamos sua importância na educação;

No capítulo 3, explanamos sobre o vídeo educativo com suas modalidades e funções, bem como a sua relação com a educação;

Na segunda parte apresentamos a metodologia que embasa todo o nosso trabalho de investigação;

Na terceira parte mostramos a recolha e análise dos dados coletados na pesquisa, seguida de sua interpretação em categorias.

Por fim, com toda a pesquisa realizada e concluída, tecemos a partir da linha de pesquisa as considerações finais.

## **PARTE 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1 O HOMEM NA RELAÇÃO ENTRE SOCIEDADE E EDUCAÇÃO**

Considerando que é através da história, com o estudo das gerações passadas, que descobrimos o que somos hoje, para que posteriormente, possamos desenvolver uma consciência plena do que seremos amanhã e assim atuarmos verdadeiramente rumo à inovação, é que verificamos a existência de uma ligação muito forte entre a educação e a sociedade que ocorre desde o início da existência, na qual o homem apresenta-se como peça fundamental.

A sociedade é responsável pela formação humana orientada através da educação. Assim como é pela educação que o homem adquire conhecimentos necessários para atuar em sociedade, pontuamos as palavras de Libâneo (1994, p. 17) que demonstra claramente tal relação: *“Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade.”* A educação é transmitida de geração à geração através dos ensinamentos que correspondem as habilidades, as experiências e os valores adquiridos e perpetuados por muitos.

Percebemos uma ligação íntima, estabelecida a partir de uma relação intrínseca, na qual identificamos a educação como uma grande parceira que caminha lado a lado, por uma estrada de grandes histórias e de imensos movimentos, com uma sociedade que aponta o desejo de mudanças. Esse cenário é conhecido, devido às razões ligadas tanto às transformações dos saberes, como também por razões históricas, sociais, políticas e econômicas onde encontramos uma escola que assume o papel institucional da disseminação do saber, mas que sabemos que não é o único lugar onde o conhecimento é adquirido. Sobre essa relação interdependente citamos Sousa (2004, p. 139):

Ora, sabemos que a educação se processa num contexto muito mais vasto onde entram em jogo, em interacção permanente, outras variáveis, provenientes dos sistemas político, ideológico, filosófico, religioso, económico, etc. É esta complexidade do acto educativo que nos leva a reflectir a escola não só em termos de organização curricular, como em termos epistemológicos.

Encontramos uma sociedade que se apresenta em um profundo movimento de aspirações quanto ao desenvolvimento intelectual do homem, onde se verifica que habilidade e capacidade serão fatores preponderantes e que possibilitarão um maior posicionamento frente às novas situações que já batem à porta.

É urgente a percepção de uma sociedade nova que se configura como a sociedade da aprendizagem, onde a capacidade de aprender é considerada vital para o desenvolvimento. Quanto a essa habilidade Papert (1994, p. 5) pontua:

A habilidade mais importante na determinação do padrão de vida de uma pessoa já se tornou a capacidade de aprender novas habilidades, de assimilar novos conceitos, de avaliar novas situações, de lidar com o inesperado. Isso será crescentemente verdadeiro no futuro: a habilidade competitiva será a habilidade de aprender.

Aprender a aprender, detendo mais conhecimentos em um menor espaço de tempo será determinante, em um momento onde dominar as formas de aprender será uma habilidade desejável e invejável.

Suscitando uma reflexão acerca desse momento e para bem entendermos essa sociedade da aprendizagem que emerge, onde o saber é caracterizado pela construção do conhecimento, Papert (1994, p. 06) nos apresenta duas tendências:

Uma delas é a tecnológica [...] responsável pela forte necessidade de aprender melhor oferece também os meios para adotar ações eficazes. As tecnologias de informação [...] abrem oportunidades sem precedentes para a ação a fim de melhorar a qualidade do ambiente de aprendizagem [...]. A outra tendência é epistemológica, uma revolução no pensamento acerca do conhecimento.

Uma nova era mundial se configura, é a Era da Informática na qual encontramos uma aprendizagem voltada para a habilidade de aprender, que caminha ao lado da tecnologia utilizada como ferramenta de aprendizagem, onde o aprendente se torna protagonista do seu próprio conhecimento, construindo novos ambientes sociais de aprendizagem que surgem das necessidades ocasionadas pelas mudanças no cotidiano que o move.

Encontramos um homem interagindo e desenvolvendo uma visão bem à frente de sua própria realidade, permitindo-se pensar em possibilidades diversas que edificarão a sua existência em um futuro pós-moderno, caracterizado por tecnologias que fazem parte do seu dia a dia, como

uma peça considerada integrada ao meio em que vive. Um homem inserido no mundo que, sabendo-se que está, é capaz de relacionar-se no mundo, com o mundo e para o mundo.

A respeito desse homem habilidoso que carrega o desejo de mudança e embasados nas ideias de Paulo Freire (1979) em relação à mudança social, percebemos que enquanto esse homem se encontrar em uma sociedade fechada, estilo colonial, periférica e não reflexiva bem como em uma sociedade alienada, estilo objeto, exemplarista que não têm a consciência de seu próprio existir e essas forem às formas determinantes de uma realidade, viveremos em um mundo sem muitas expectativas.

A partir desse contexto, novas expectativas já se configuram em nosso meio rumo à mudança tão desejada e esperada, onde a inovação pedagógica se faz presente, a partir de um paradigma educacional que implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas através de uma relação entre aprendentes e professores que proporcionam a aprendizagem.

## **2 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UM NOVO OLHAR EDUCACIONAL**

Sabemos que por toda a história da humanidade, a educação desempenhou um papel influenciável, mas que ainda luta por assumir sua verdadeira missão diante de um mundo em constantes mudanças. Com tantas mudanças ocorrendo rumo à busca incessante em construir conhecimentos, verifica-se a presença da sociedade da aprendizagem configurando um novo momento a partir da relação intrínseca existente entre educação e os segmentos da sociedade, vivenciado atualmente nas escolas.

Nesse cenário educacional que se move diante das mudanças sociais, um novo olhar que vai além das fronteiras da escola deve ser elaborado. Um novo olhar que se lança no imensurável mundo do imaginável, onde o currículo abre-se para questões, discursões e concepções inovadoras da ação educacional, contemplando práticas pedagógicas reunidas a partir da relação entre quem ensina e quem aprende, tendo como principal característica a aprendizagem.

Percebemos que quando um currículo de ensino, baseado em saberes e práticas específicas e igualitárias deixar de existir, a elaboração desse novo olhar exigirá um trabalho centrado em uma análise crítica e uma investigação ímpar que nos direcionará para um pensamento arguto frente às tomadas de decisões que serão impostas com as mudanças que chegam

desenfreadamente e que nos faz reconhecer a importância da transformação da escola, nos afastando do conceito da homogeneidade. Pois afirmar tal conceito é continuar acreditando que tudo acontece igualmente, em todos os lugares, com todas as instituições e com todas as pessoas.

## 2.1 O CAMINHAR DE UMA NOVA EDUCAÇÃO

Em um mundo onde sociedade (governo, religião, cultura...) e educação (métodos, práticas, conteúdos...) se misturam e se confundem nesta relação intrínseca e indissociável, encontramos um meio social que influi e é influenciado pela ação educativa e vice versa. Existe uma ação pedagógica de grande importância que orienta a formação humana, em um processo que engloba tanto a arte de ensinar como a arte de aprender e que compreende tanto o ensino quanto à aprendizagem.

Tal processo pedagógico vivencia uma educação atuante na construção do caminhar do sujeito aprendiz que gira em torno de espaços de aprendizagens que caracteriza tanto uma educação formal, na qual as instituições assumem o lugar técnico de transmissão do saber, criado para repassar os conteúdos produzidos e colocados universalmente a todos, a partir de um currículo de ensino igualitário, bem como uma educação não formal que se apresenta fora de um sistema de ensino próprio apreendida nas relações sócio culturais da sociedade.

### 2.1.1 Os espaços de aprendizagem

Os ambientes ou espaços de aprendizagem se confundem em um verdadeiro jogo de cenários que traduzem a transformação tão almejada na educação e que nutre o caminhar do sujeito aprendiz. Assim, a aprendizagem acontece não necessariamente e somente no ambiente institucional como é a escola (ambiente formal) mas até mesmo dentro dela em ambientes informais, bem como fora dela em um processo sociocultural que se constrói ao longo de nossas vidas (ambientes não formais).

Identificar a educação formal e a educação não formal é entender que a construção do conhecimento por parte das crianças, acontece independentemente do local que ela está inserida e que ela deve receber ajuda sob alguns aspectos. Tal afirmação é vista nas palavras de Papert (1994, p. 125) quando este enfatiza que:

A educação organizada ou informal pode ajudar, principalmente, certificando-se de que elas sejam apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços. O tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que lhes ajudará a obter mais conhecimento. É por isso que precisamos desenvolver a Matemática.

Em relação à escola, Papert (1994, p. 59) nos esclarece que existem algumas escolas que se tornaram “[...] *um lugar aconchegante e estimulante para as crianças [...]*”, um lugar onde adquirir conhecimento de forma prazerosa é muito gratificante, onde formar cidadãos críticos e atuantes é demonstrar o sentido de formação social, porém ainda temos muitas outras que são: “[...] *como uma máquina de efetuar procedimentos estipulados.*”

A escola, bem como o seu entorno, tornaram-se espaços de interação social que promovem as trocas de informações e experiências cotidianamente, ocasionando uma verdadeira relação entre os ambientes, as pessoas e o conhecimento transmitido, compreendida a partir do desenvolvimento demonstrado pelo indivíduo ao longo de sua existência.

Mas será que isso sempre ocorreu assim? Estará a escola acompanhando e acolhendo fielmente as mudanças sociais? Ou estará a escola moldando uma identidade própria? É necessária uma análise mais minuciosa com relação aos conhecimentos e conteúdos adquiridos anteriormente, para podermos entender novos conceitos que nos aparece quando se fala em sociedade da aprendizagem e que nos servirá de alicerce para conclusões futuras sobre inovação pedagógica.

### **2.1.2 A arte de ensinar - didática**

Com a relação entre sociedade e educação, e partindo da necessidade da construção de um novo olhar para a educação, no qual o desejo de um futuro pleno, uma instituição ideal com identidade própria e um currículo formativo se faz presente, sentimos a necessidade de percorrermos a investigação de uma realidade vivida que nos conduz a um percurso histórico que facilitará a análise do contexto social e educacional, no qual o sistema de ensino foi elaborado e onde a arte de ensinar foi propagada.

Antes de prosseguirmos ao entendimento da arte de ensinar, alguns termos merecem destaque para bem entendermos as práticas pedagógicas que ocorrem em nosso cotidiano. Segundo Libâneo (1994, p.22) Educação é o “*processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais,*

*estéticas - tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações humanas.”*

Seguindo o contexto em análise, *“A ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global é a Pedagogia.”* (LIBÂNEO, 1994, p.16). E conclui afirmando que: *“Didática é uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino [...] para, com o embasamento numa teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores.”* (LIBÂNEO, 1994, p. 52).

É importante pontuarmos que a relação educação sociedade já atravessa séculos e nos remete à discussão de um tempo em que a vida no campo, a atividade rural, a aprendizagem de técnicas e os valores se moldavam a partir dos ensinamentos adquiridos de geração a geração. *“O conhecimento era transmitido não por especialistas concentrados nas escolas, mas através da família, das instituições religiosas e do aprendizado nas oficinas. Aluno e professor se encontravam dispersos por toda a comunidade.”* (TOFFLER, 1970, p. 321). Era a educação do presente, absorvida naturalmente na vida diária, sem aprimorar técnicas e métodos eficazes que viessem atender um futuro próximo.

Ensinava-se e aprendia-se o que era necessário para sobreviver e viver em uma vida sem muitos anseios e sem muitas expectativas. Em um ritmo natural de vida baseado em ensinamentos comuns e básicos que eram repassados para o bom funcionamento da comunidade e do convívio social.

Não se falava em didática enquanto teoria de ensino, com normas, formas, modelos e técnicas no período que correspondeu à antiguidade clássica, passando pelo período medieval. Eram desenvolvidas ações pedagógicas que não detinham nenhuma regra pré-estabelecida quando o foco era ensinar.

Somente no século XVII quando João Amós Comênio, *“[...] pastor protestante, maior pedagogo do século e primeiro educador a formular a idéia da difusão dos conhecimentos a todos e a criar princípios e regras do ensino, escreve a Didáctica Magna, primeira obra clássica com idéias avançadas para a prática educativa nas escolas [...]”* (LIBÂNEO, 1994, p. 58) é que a didática começou a ser difundida.

Apontava-se a Era Industrial e as exigências de uma educação diferente, baseada no crescimento acelerado dessa sociedade,urgia. Precisava-se de um homem novo, qualificado para o mercado do trabalho, diferente daquele que vivia na comunidade em seu aprendizado rural.

A educação abria-se para as transformações ocorridas. Acontecia uma ruptura no sistema de ensino que acompanha a sociedade e que ocorria naturalmente. Percebia-se uma escola como produto da modernidade onde as necessidades do mercado modificaram seus princípios, mudaram seus conteúdos, direcionaram seus métodos.

Apontava-se uma educação moldada à visão industrial criada para atender um mundo novo, definida por Toffler (1970, p. 322) como sendo “[...] *um sistema educacional que, em sua própria estrutura, simulasse esse mundo novo. [...] idéia de reunir massas de estudantes (matéria-prima) para serem processados por mestres (operários) numa escola centralizada (fábrica) foi um golpe de gênio industrial.*” Surge a escola pública.

Uma educação que na visão de Sacristán (1985 apud FINO, 2000, p.29) seria de grande estranheza, “[...] *a perturbadora correspondência entre o grupo de alunos e a matéria-prima que irá ser processada na escola [...].*” Era comparar os alunos a um produto a ser manufaturado em sala de aula, mas era realmente assim que se construía um novo modelo educacional que ainda perdura em alguns aspectos até os dias atuais.

Um verdadeiro ensino em massa era caracterizado por um método de ensino baseado na instrução simultânea, onde o mestre ensinava a mesma matéria a todos os alunos e ao mesmo tempo, diferente do ensino monitorial antes utilizado, onde os alunos apesar de se encontrarem no mesmo espaço, eram chamados individualmente pelo mestre para aprender determinado conhecimento, agrupavam-se ainda em estações de trabalho, guiados por um monitor (FINO, 2000). Promovia-se uma educação que preparava as crianças para se adaptarem ao futuro onde executariam regras que seriam estabelecidas pelas normas.

Ao longo do século XIX, embasado por regras e normas, detinha um currículo que em sua evolução:

[...] ficou profundamente marcada pela escola fabril e pela instrução simultânea, seguida da taylorização, encarregaram-se de deixar claro que a didática, apesar da sua muitas vezes reiterada preocupação com a aprendizagem, na realidade, nunca deixou de colocar o professor e a sua

atividade no centro dos acontecimentos, ficando o aluno na periferia. (FINO, 2016, p. 1)

Contudo, foi durante a segunda metade do século XX, de acordo com Cambi (1999, p. 595) que aconteceu “[...] *uma radical transformação da pedagogia, que redefiniu sua identidade, renovou seus limites e deslocou o seu eixo epistemológico. Da pedagogia passou-se à ciência da educação.*” Deve-se tal transformação ao fator ideológico determinado pela “[...] *Guerra Fria, imposta com o nascimento dos blocos (oeste e leste) [...]*” (CAMBI, 1999, p. 601) que ansiava por um homem novo em relação ao passado, aberto às inovações sociais, culturais e técnicas.

### **2.1.3 A arte de aprender – matética**

Nesse variado panorama da história da educação, mesmo com toda ênfase dada à didática, foi ainda no século XVII que o pedagogo Comênio, “[...] *dedicou grande parte da sua última obra, ‘Spicilegium Didacticum’, à Matética, definindo-a, em oposição à didática, como a arte do discente (‘Mathetica est ars discendi’), que consiste na tarefa de aprender a conhecer as coisas e procurar a ciências das coisas.*” (FINO, 2016, p. 2).

Mas foi Papert (1994, p. 61) que deteve a preocupação com uma aprendizagem que reside nos processos pedagógicos e não nos resultados, onde os espaços formais e não formais de aprendizagem se completam, e difundem a “*teoria do conhecimento*” caracterizada por uma vivência baseada em contextos integrados, na qual tanto alunos como professores desenvolvem ambientes de trabalhos fundamentados no “*conhecimento-em-uso.*”

Aprendendo através do uso, os processos de aprendizagem tornam-se satisfatórios e propiciam um maior engajamento com o saber a partir do interesse, do envolvimento, da interação que se dá de maneira natural em sua vivência real. “*Aprender-em-uso libera os estudantes para aprender de uma forma pessoal, e isso, por sua vez, libera os professores para oferecer aos seus alunos algo mais pessoal e mais gratificante para ambos os lados*” (PAPERT, 1994, p. 61), pois a capacidade de construir o conhecimento sozinho, em pares ou em grupo, seja na escola ou em qualquer lugar é inerente a todos.

E a partir do conhecimento em uso, o aprendente desenvolve a matética. Sobre a semântica vinda da palavra matética, Papert (1994, p. 79) nos esclarece: “[...] *‘Matemática’ de uma família de palavras gregas relacionadas à aprendizagem. ‘Mathematikos’ significava*

*‘disposto a aprender’, ‘mathema’ era ‘uma lição’ e ‘manthanein’ era o verbo ‘aprender’. Ele ainda usaria o substantivo “[...] ‘matética” para um curso sobre a arte de aprender [...].”*

Encontramos uma nova educação que se baseia em contextos e espaços de aprendizagem, que não mais detém uma visão para a arte de ensinar (didática) mas sim para a arte de aprender (matética). Uma nova concepção de aprendizagem que caracteriza uma ruptura em relação às práticas pedagógicas tradicionais que supervalorizam a didática em detrimento à forma de como o aluno aprende. Encontramos assim um conceito que tem em sua base metodológica, a aprendizagem, grande conquista dos aprendentes que produzem e constroem seus próprios saberes.

### *2.1.3.1 Os princípios da aprendizagem da matética*

Com a leitura do livro “A Máquina das Crianças – repensando a escola na era da informática”, verificamos a posição matética de Papert em relação aos princípios da aprendizagem, ampliada a partir das observações de George Polya, quando este pontuou sobre a “resolução de problemas” onde os alunos poderiam chegar à solução de problemas seguindo regras básicas como:

[...] 1. dar-se-tempo - antes de fazerem qualquer outra coisa, dispendam algum tempo tentando pensar sobre outros problemas semelhantes ao que está à mão; 2. dividir para dominar – reconhecer que partes do problema podem ser resolvidas separadamente e, mais tarde, reunidas para lidar com o todo. (PAPERT, 1994, p. 80)

Segundo FINO (2016, p. 2) e preocupando-se com os processos e não com os resultados, Papert afirmava que “[...] os seus princípios são ideias que iluminam e facilitam o processo de aprender [...]” e com a análise das regras básicas de Polya, caracteriza o processo de aprendizagem baseando-se em três princípios constituídos a partir: do tempo (dar tempo a si mesmo), do falar (abrir-se à discussão) e do incitamento à revolta contra a sabedoria (aprender sem ser ensinado):

1. [...] dispender tempo relaxado com um problema leva a vir a conhecê-lo e, através disso, a pessoa melhora sua capacidade de lidar com outros problemas semelhantes. Não é usar a regra que resolve o problema; é pensar sobre o problema que promove a aprendizagem; 2. [...] a boa discussão promove a aprendizagem 3. [...] você pode aprender sem ser ensinado e, com frequência, aprender melhor quando é menos ensinado. (PAPERT, 1994, p. 81-83);

Falar como se aprendeu ou como se chegou ao estágio maior de conhecimento é por vezes difícil de ser comentado, uma vez que podemos ser taxados como pessoas ignorantes ou sábias por demais sobre determinado assunto. Porém, Papert fala e fala muito, sobre como se deu o processo para aprender os nomes das flores, vencendo seu transtorno de aprendizagem.

Ele nos esclarece um modelo de aprendizagem no qual depois de vários momentos, quando inicialmente usou o senso de individualidade nas coisas, compartimentando o conhecimento sobre cada assunto, tentando usar a memorização como algo mecânico, transitou entre uma aprendizagem mecânica e estágios formais, e em um processo de crescimento pessoal, concretiza ações baseadas em conexões, fazendo associações onde o conteúdo da aprendizagem caminhava para várias direções, ocorrendo à aprendizagem. E pontua que:

[...] a parte deliberada da aprendizagem consiste em fazer conexões entre entidades mentais já existentes; novas entidades mentais parecem entrar em existência de formas mais sutis que escapam do controle consciente. Seja como for, pensar sobre a interconetividade do conhecimento sugere uma teoria de porque alguns conhecimentos são tão facilmente adquiridos sem ensino deliberado. (PAPERT, 1994, p.96)

Como percebemos, o processo matético não está vinculado unicamente à aprendizagem formal. Todos nós independente do grau de maturidade podemos alcançar o conhecimento seguindo naturalmente o curso do aprender, no qual usávamos sem perceber e saber, princípios da aprendizagem demonstrado aqui por Papert.

Para aprendermos sobre determinado assunto precisamos apenas dar tempo para que aconteça o entendimento sobre o problema e aí podermos solucionar outros iguais, discutirmos sobre o assunto, falar sobre ele com outras pessoas, fazendo associações a partir do senso comum e individual desenvolvido no caminho e por fim aprender naturalmente sem precisar necessariamente que alguém ensine.

Esse processo apresentado por Papert seria radicalmente uma fonte para a promoção da revolução necessária em relação à escola, onde mudaria o conceito de que é unicamente na escola e pela educação que todo ser humano aprende. Apesar de sabermos que existe todo um envolvimento na relação sociedade e educação, pouco se espera de uma escola que caminha no paradigma fabril e que não despertou ainda para a arte de aprender (matética).

### 2.1.3.2 O construcionismo e o desenvolver da matemática

Embasados em uma realidade educacional, agora mais fundamentada nas diversas formas de aprender, onde o processo de aprendizagem é caracterizado pela matemática, apresentamos uma filosofia educacional desenvolvida por Papert (1994, p. 125, grifo do autor) a qual ele chamou de construcionismo que defende uma aprendizagem voltada para a “[...] *suposição de que as crianças farão melhor descobrindo (pescando) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam [...]. O tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que lhes ajudará a obter mais conhecimento.*” E que difere de outra filosofia educacional, o instrucionismo.

O instrucionismo baseia-se na instrução como o caminho ideal para a aprendizagem satisfatória, onde a “[...] *a única forma de melhorar o conhecimento de um estudante sobre o tópico X é ensinar sobre X.*” (PAPERT, 1994, p. 126). Para tanto, verificar uma escola onde a instrução se encontra como o melhor aprendizado para se chegar ao conhecimento é permanecer na certeza de que a inovação pedagógica está por demais longe de acontecer.

É continuar inculcando na cabeça das pessoas que é a escola o único local onde encontramos o conhecimento. Mas, se a escola não é o único local onde se aprende, para que, institucionalmente falando, ela é necessária?

Retomando ao processo de aprendizagem e as ideias de Papert (1994) onde o convívio próprio, a prática do dia a dia, as experiências pessoais do cotidiano, as suas necessidades e os seus interesses, caracterizam a aprendizagem informal do aprendente e merece um olhar diferenciado, quando por este for apresentado como sendo um conhecimento adquirido em sua vivência social e incorporado às atividades matemáticas na escola, rumo à busca de mais conhecimento, é que verificamos a atitude construcionista no ensino onde “[...] *a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino.*” (PAPERT, 1994, p. 125).

Aprendendo a partir do desenvolver matemático, onde os aprendentes se sentem mais confiantes, mais decididos, mais importantes e mais valorizados, quando por si só ou com a ajuda de seus pares buscam o conhecimento que precisam, desenvolvendo habilidades que potencializam a concretude do saber obtendo assim mais conhecimento, verificamos que caminhamos para o novo olhar tão desejado na educação, a inovação pedagógica.

Sabemos que na sociedade da aprendizagem, há um crescimento desesperado por mudanças onde a habilidade de aprender se faz cada vez mais presente na Era da Informática. Alicerçados pelo construcionismo de Papert (1994, p. 125), este nos fala que:

[...] além de conhecimento sobre pescar, é também necessário ter boas varas de pesca – motivo pelo qual precisamos de computadores – e saber a localização de águas férteis – motivo pelo qual precisamos desenvolver uma ampla gama de atividades mateticamente férteis ou ‘micromundos’.

Já se percebe em Papert o desejo de usar os computadores como ferramenta de aprendizagem. Mas como usá-lo? De que maneira? A informática na educação precisa ser bem compreendida e explicada para que o uso das tecnologias, inclusive o computador, se torne como Papert atribuiu, uma boa vara de pescar, configurando inovação pedagógica.

Segundo Valente (2017) falar sobre informática na educação vai depender do modelo educacional e visão pedagógica na qual o computador está inserido podendo significar tanto “[...] a inserção do computador no processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de educação [...]” onde desenvolve a função apenas de transmitir o conhecimento, quanto “*ênfatizar o fato de o professor da disciplina curricular ter conhecimento sobre os potenciais educacionais do computador [...]*” incorporando atividades que irão dar subsídios para a construção do conhecimento por parte dos alunos.

A abordagem instrucionista (máquina de ensinar) para Valente (2017) é atribuída a partir do mero uso do computador onde as informações são apenas repassadas aos alunos, e aqui reforçamos o uso errôneo empregado ao construtivismo do uso do computador, quando naquele momento da aprendizagem as informações repassadas aos alunos serão somente aquelas que são ideais para seu nível de capacidade intelectual e esbarramos com os estágios operacionais de Piaget.

Não distante do pensamento de Piaget, mas com outra roupagem temos a abordagem construcionista, onde a construção do próprio conhecimento pelo aluno, intermediado pelo computador (máquina para ser ensinada) seja por meio do fazer (conhecimento em uso), ou pela motivação de uma aprendizagem mais interessante e divertida (VALENTE, 2017). O aluno por si só, frente ao computador desenvolve uma verdadeira construção mental, capaz de moldar e até mesmo de criar seu próprio entendimento sobre determinados conhecimentos, independente do local que esteja envolvido com o computador, como também da presença integral do professor ou orientador ao seu lado.

Diante desse contexto sobre o construcionismo e o uso do computador, metaforicamente falando, uma ótima vara de pesca na construção do conhecimento, Fino e Sousa (2003, p. 6) afirma o pensamento de Papert quando comentam:

[...] a utilização do computador permitiria mudar o ambiente de aprendizagem fora das salas de aula, de tal forma que todo o currículo que as escolas tentam actualmente ensinar com grandes dificuldades, custos elevados e sucesso limitado, fosse aprendido como se aprende a falar, menos penosamente, com maior êxito e sem instrução organizada. S. Papert não perspectivava a incorporação das TIC como meio de salvar ou reformar a escola, mas antevia a sua utilização como meio de a contornar, posta directamente ao serviço dos aprendizes situados nos seus ambientes naturais.

Entender que existe um fervilhar de pensamentos ocorrendo na cabeça dos aprendentes no momento da transmissão de informações é pontuar a ideia da construção mental defendida pelo construcionismo que fornece dimensões concretas no uso da matemática e nos mostra o caminho certo para à inovação pedagógica tão desejada.

### 2.1.3.3 Matemática – bricolage – estágios

Em seu estudo do desenvolver da matemática, Papert (1994, p. 128) reforça ideias de dois grandes pensadores que comungando com ele, reconhece que: “[...] a habilidade matemática importante é a de construir conhecimento concreto [...]” e identifica que o conhecimento não se aprende unicamente pela escola, como também não é ela quem decide o conhecimento adequado a ser ensinado.

Assim, contamos nesse estudo com Claude Lévi-Strauss (1966) e a ciência do concreto observada nas sociedades primitivas a partir do termo ‘bricolage’ e Jean Piaget quando estudando mais de perto as crianças apresenta uma teoria da aprendizagem baseada em seus “estágios” de operações concretas.

Para Papert (1994, p. 134) as contribuições destes dois autores estabeleceram novas formas de pensar quando estudaram: “[...] os mecanismos do pensamento concreto confrontando-os às investigações das leis do pensamento abstrato que fora estudado deste a antiguidade grega. [...] proporcionaram valiosos ‘insights’ sobre os mecanismos de uma forma não-abstrata de pensar [...]” mas também apresentam grandes falhas uma vez que eles restringiram o pensamento concreto somente e inclusive aos pesquisados o que discordamos uma vez que o

pensamento concreto é desenvolvido por todos e em todos os lugares independente da condição social ou outra condição qualquer.

Em seu livro *La pensée sauvage*, Lévi-Strauss adota o termo *bricolage* como uma comparação ao João-faz-tudo (aquele que adotará as ferramentas necessárias que se encaixam aos problemas e tenta resolvê-los) e detém princípios básicos como: “[...] *use o que você tem, improvise, vire-se.*” (PAPERT, 1994, p. 128). Já Papert usa o *bricolage* “[...] *para servir como uma fonte de idéias e modelos para melhorar a habilidade de fazer – e de consertar e de melhorar – construções mentais.*” (PAPERT, 1994, p. 129).

Desenvolver habilidade matemática para se tornar o melhor ‘*bricoleur*’ é se apoderar de diversas ferramentas ou micromundos tais quantas forem necessárias no trabalhar do processo da aprendizagem, onde o fazer errando, consertando, refazendo e aprendendo em suas próprias construções mentais é que se construirá verdadeiros condutores rumo à *bricolage*.

Necessário se faz entender que tanto o pensamento concreto (informal) quanto o pensamento abstrato (formal) devem viver em um equilíbrio enquanto estivermos em um trabalho *bricolage*. Não se pode mensurar um em favor do outro ou vice versa. Papert (1994, p. 132) afirma que:

A supervalorização do abstrato bloqueia o progresso na Educação reforçando mutuamente estilos na prática e na teoria. [...] a ênfase no conhecimento formal-abstrato é um impedimento direto à aprendizagem [...] é também uma fonte séria de discriminação quando não de opressão direta.

Não existe uma ou a maneira mais certa a ser seguida. Ambos se complementam rumo ao conhecimento, mas a vivência de uma metodologia que se aproxime às situações concretas prevalece.

Lendo Papert (1994, p. 132), encontramos Bruno Latour que nos esclarece que, apesar da linha teórica ser tênue em relação às ciências, quando transgredidas se aproximam mais aos modos de pensar e agir de Strauss do que das ciências analíticas. Na prática, o método científico está longe daquele que foi proclamado nas escolas.

Apesar de Piaget não reconhecer que seu próprio pensamento em relação ao conhecimento concreto possuía uma parcela de *bricolage*, mais do que dos padrões analíticos dominantes é

uma questão epistemológica, social e dominante, que obscureceram suas contribuições em relação às diferentes formas de saber.

Se resguardando ao estudo com as crianças, Piaget formulou uma teoria que apresenta o desenvolvimento intelectual infantil, com um método de aprendizagem que transita nos estágios nos quais, somente atingindo cada fase sequencialmente é que a criança estaria habilitada a deter determinados conhecimentos.

- estágio sensório-motor que corresponde aproximadamente ao período pré-escolar. Este é um período de pré-lógica no qual as crianças respondem à sua situação imediata; - estágio de operações concretas que corresponde aproximadamente aos anos da escola de primeiro grau. Este é um período de lógica concreta no qual o pensamento ultrapassa em muito a situação imediata, mas ainda não trabalha através da operação de princípios universais; - e o estágio formal que cobre o segundo grau e o resto da vida onde o pensamento é dirigido e disciplinado por princípios de lógica, dedução, indução e pelo princípio de teorias em desenvolvimento através da testagem de verificação e refutação empírica. (PAPERT, 1994, p. 135-136)

Enquanto Lévi-Strauss e Piaget formulam suas ideias sobre o pensamento concreto, Papert pontua que o aprendizado não se deve restringir a estágios ou passagens de pensamentos para se atingir o conhecimento tão almejado. Seu estudo caracteriza uma aprendizagem onde o processo concreto se dá por toda a vida independente da idade. Sua estratégia é: “[...] *fortalecer e perpetuar o processo concreto típico [...]. Ao invés de pressionar as crianças a pensarem como adultos, poderíamos fazer melhor lembrando-nos que elas são grandes aprendedores e tentar arduamente nos tornar parecidos com elas.*” (PAPERT, 1994, p. 137).

Entendemos ainda que na atividade construtiva dos aprendentes, a aprendizagem encontra-se envolvida com o seu desenvolvimento histórico-cultural. Tal atividade se reproduz a partir da internalização dos conhecimentos aprendidos através da mediação ocorrida cultural e socialmente, na qual o sujeito absorve os conhecimentos mas recria um significado próprio que será utilizado para ele viver e atuar em sociedade.

Sobre a aquisição dos conhecimentos pelos aprendentes Vygotsky (1978, apud FINO, 2000, p. 111) apresenta a Lei Geral de Desenvolvimento Cultural segundo a qual:

[...] todas as funções cognitivas aparecem duas vezes no desenvolvimento cultural da criança: primeiro, no nível social e, mais tarde, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicologicamente), e depois dentro da criança (intrapsicologicamente). Aplicando-se este princípio igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos.

Com esse entendimento sobre o desenvolvimento do aprendente, onde o desenvolvimento segue a aprendizagem e o aprendente consegue atuar dentro de sua capacidade psicológica atingida e suas possibilidades intelectuais, encontramos Vygotsky (2007, p. 97) que nos apresenta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que significa:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independentemente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A aprendizagem originada do momento das ações dos aprendentes a partir dos conteúdos adquiridos e da sua capacidade psicológica construída caracteriza a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) na qual eles resolvem problemas independentemente. Mas quando os aprendentes, através da interação com outros mais capazes conseguem solucionar problemas que antes não conseguiam resolver sozinhos, eles se encontram na ZDP e atingem o desenvolvimento.

Essa relação existente entre as zonas de desenvolvimento em um aprendente nos mostra que os conhecimentos adquiridos hoje na ZDP se tornarão conhecimentos da ZDR em um futuro próximo, uma vez que ele poderá resolver sozinho aquilo que aprendeu através da mediação do outro, dado a partir da maturidade atingida com o processo de aprendizagem ocorrido através da interação com um mais capaz.

Diante do que foi absorvido a partir das teorias aqui mencionadas verificamos que muito ainda se tem a ser aprendido, apreendido e posto em prática. Enquanto estivermos escondidos por trás de uma epistemologia tradicional, pouco se entenderá e se fará em relação ao pensamento concreto na educação e em nossas vidas.

## 2.2 MUDANÇA – PARADIGMA – INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

A fim de compreendermos essa nova sociedade da aprendizagem onde a Era da Informática se faz presente, identificada por grandes acontecimentos que rompem com o cotidiano principalmente no sistema educacional, precisamos entender alguns termos que se configuram no âmbito social.

Vivemos em um mundo de transformações sociais onde encontramos valores que decaem e se esgotam por não mais serem inspirações para a nova sociedade que se ergue. Dar-se início ao processo de desalienação onde surgem novos valores envolvidos por homens que buscam a plenitude do desenvolvimento. É um período identificado por Paulo Freire (1979, p. 39, grifo do autor) como “[...] *período de transição que é mudança*” e chamado por Kuhn como “*crise que se dá para uma revolução científica [...]*.” É encontrar-se em um momento que rompe com o tradicional para atender às novas expectativas sociais.

Nesse período de transição ou crise para uma determinada mudança ou revolução científica, identificamos outro termo, o **paradigma**, agora mais abrangente. Utilizado pelo físico e filósofo da ciência Thomas Kuhn em seu livro, *A Estrutura das Revoluções Científicas* (2011, p. 13), o termo paradigma designa “[...] *as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.*” Nessa perspectiva ele evidencia que tais realizações partilham duas características:

- suficientemente sem precedentes para atrair um grupo duradouro de partidários, afastando-o de outras formas de atividade científica dissimilares;
- suficientemente abertas para deixar toda a espécie de problemas para serem resolvidos pelo grupo redefinido de praticantes da ciência. (KUHN, 2011 p.30)

Em uma visão mais geral paradigma seria a regra determinada e imposta pela sociedade. Em uma visão mais restrita seria exemplos compartilhados de modelos que substituiria normas anteriores. Os homens assumem determinadas posturas por moldarem suas ações baseadas em verdades, muitas vezes inquestionáveis e incontestadas, que determinam paradigmas vigentes.

Em torno do estudo sobre o conceito de paradigma, Kuhn (2011, p. 220) destaca ainda mais dois sentidos:

- indica toda uma constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada (sentido sociológico);
- denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal (sentido de natureza exemplar).

Com a quebra de paradigmas, muito se percebe com relação ao que ocorre na vida daquele homem que participa ativamente na sociedade. Sabemos que as mudanças ocorrem de

diversas formas e maneiras, mudanças acontecem a todo o momento e diariamente, afetando diretamente, o lado biológico, físico, psíquico ou social do homem.

Nesse sentido Toffler (1970, p. 304) afirma que “[...] *algum nível de mudança é tão vital para a saúde quanto o excesso é prejudicial.*” As mudanças desestabilizam nossa zona de conforto e geram modificações boas ou más em nossa vida. Cabe a nós adaptarmos às mudanças. Então, o que fazer? Qual é o plano? Qual é a técnica que iremos usar para vencermos essa crescente demanda da aceleração do desenvolvimento sem sofrermos tanto com as mudanças ocorridas?

Propor o plano ideal, a técnica certa, a maneira correta de encarar tudo isso seria uma grande utopia. Devemos construir verdadeiros cenários estratégicos que nos guiem para tomadas de decisões? Não sabemos verdadeiramente o que fazer, qual o rumo seguir. Devemos então parar tudo e iniciarmos um novo momento? Toffler (1994, p. 304 e 305) afirma que não. Segundo ele, devemos lidar com as mudanças, através da “Teoria do Âmbito Adaptativo” que cria “zonas de estabilidade” na qual não precisaremos fugir nem nos destruirmos para iniciarmos a viver de outro jeito. E ainda afirma ele: “[...] *o problema não é, portanto, eliminar as mudanças, o que não pode ser feito, mas administrá-las.*”

Diante dos diversos fatores ocorridos no percurso histórico sobre educação e sociedade que promoveram as mudanças, e pensando em entendê-las e administrá-las, onde palavras como: ruptura, mudança e crise se completam e se distinguem entre si, encontramos outra e bem atual, a inovação.

A **inovação** (grifo nosso) enquanto palavra singular propõe a vontade, o desejo de mudar. Caracteriza por romper com ideias antigas e com anseios já sem conexões com o momento atual. Em seus estudos sobre inovação, Fino (2008, p. 3. grifo do autor) enfatiza que:

É certo que há fatores que encorajam, fundamentam ou suportam as mudanças, mas a inovação, ainda que possa depender de todos ou de alguns desses factores (por exemplo, da tecnologia), não é neles que reside. Encontra-se, ao invés, na maneira como esses factores são utilizados para se fazer como, até aí, não fazia. Eu costumo dizer que só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma (fabril), no sentido que Kuhn (1962) atribuiu à expressão **ruptura paradigmática**, e se cria localmente, isto é, no espaço concreto (ou virtual) onde se movem professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contrarie os pressupostos essenciais do paradigma fabril.

Tratando sobre inovação no âmbito educacional, entende-se por inovação pedagógica aquela que acontece para:

Romper com os contextos do passado e criar os contextos de que o futuro necessita, o que implica uma redefinição do papel dos aprendizes e dos professores, é no essencial, a função da inovação pedagógica, constituída por práticas qualitativamente novas, que bem poderiam ser facilitadas ou estimuladas por mudanças curriculares e organizacionais deliberadas [...]. (FINO, 2011, p. 104-105)

Em uma sociedade da aprendizagem que caminha na busca incansável pelo saber, antigas tendências pedagógicas já não mais atendem às suas exigências e a inovação pedagógica se apresenta como sendo à base da ruptura para um novo olhar, um novo paradigma que emerge do trabalho incansável na construção de uma nova educação baseada em práticas pedagógicas, nas quais a relação existente entre professores e alunos promove a aprendizagem.

Com essa nova visão sobre práticas pedagógicas, ocorre uma ruptura no ensino antes caracterizado unicamente pela presença técnica do professor. Quebrando o paradigma de uma educação tradicional existente, encontramos a inovação pedagógica nas palavras de Fino (2007, p. 1) quando este afirma que a mesma: “[...] implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais [...]”, assim, constatamos um movimento de novas ações que rompem com antigas ideias, antigos ensinamentos, antigos modelos estabelecidos no qual a vivência de uma análise crítica deve se fazer presente.

Quando falamos em rupturas, em mudanças, o pensamento logo se volta para a questão do novo, do desconhecido, despertando quase que instintivamente atitudes que nos proporcionam o distanciamento ou não, a fuga ou a busca por mudanças que mexem com o nosso cotidiano.

Precisamos ir ao encontro do confronto com uma política educacional vigente e tradicional que se mostra enraizada em teorias e métodos convencionais por pura e simples transmissão do saber, onde o professor ocupa o papel principal. Precisamos colocar o aprendente no centro desse processo, tornando-o responsável pela sua própria aprendizagem, desenvolvendo a matética e promovendo um método único e individual que acontece mesmo antes da escola, na formação do seu desenvolvimento cognitivo.

Já se enxerga um novo olhar para a educação onde a arte de aprender (matética) se faz presente e a inovação pedagógica faz história apresentando a mudança necessária que se

configura em novas formas de aprender em uma relação com o construcionismo de Papert, onde as crianças irão aprender o que realmente necessitam saber e buscarão o conhecimento necessário para desenvolver a aprendizagem.

Toffler (1970, p. 301) já presumia essa nova forma de aprender onde o indivíduo precisaria: “[...] *de novos princípios para manter o ritmo e o planejamento de sua vida concomitantemente a uma forma dramaticamente nova de educação. Ele também pode necessitar de uma ajuda tecnológica nova e específica para ampliar sua adaptatividade.*” Assim, seria mais proveitoso nessa construção do conhecimento, um engajamento perfeito com o uso das TIC, usada aqui como ferramenta de aprendizagem no ato gerador (o aprender fazendo).

O crescimento de informações acelera o conhecimento nessa sociedade da aprendizagem que se estabelece. O homem é capaz de adaptar-se a toda e qualquer mudança, mas sabemos que isso não é uma tarefa fácil. Necessário se faz apresentar um paradigma constituído de práticas pedagógicas baseadas no desenvolver da matética. Segundo Fino (2016, p. 5): *“A inovação pedagógica passa exclusivamente pela matética, o que implica a autonomia e o protagonismo do aprendiz e a redefinição do papel do professor, com todas as consequências dessa migração do aprendiz, da periferia para o centro dos processos de ação e construção.”* O aprendiz sai da periferia dos processos didáticos e assume o centro dos processos voltados para a habilidade de aprender, instituindo a matética (arte de aprender) e promovendo a IP.

### **3 LÍNGUA DE SINAIS**

A capacidade de se comunicar é um ato natural de todo ser humano. Através da comunicação seja ela falada ou sinalizada, o homem relaciona-se com o mundo, interage em sociedade, desenvolve suas habilidades e suas potencialidades. Comunicar-se é uma necessidade vital principalmente quando entendemos que a troca de conhecimentos e informações possibilita a aprendizagem do indivíduo em formação logo em seus primeiros passos seja na família, na escola ou em sociedade.

Qualquer pessoa, independente da maneira de se comunicar, da posição social, da capacidade intelectual ou física, é digna de formação, tem o direito de ser educado. A possibilidade de aprendizagem em qualquer modalidade de ensino, bem como a aquisição de conhecimentos variados que solidificam a formação como pessoa e como cidadão, ainda é negado a muitos.

Pouco se tem feito em relação a uma grande barreira existente em nossa sociedade que divide as pessoas “normais” das pessoas “com deficiência”. Mas a história de luta e de grandes conquistas das pessoas com deficiência e aqui especificamente o sujeito Surdo, é fato existente que acontece por trás de uma cultura oral dominante.

Para bem entendermos todo esse processo ocorrido na educação de Surdos e com a língua de sinais, percorreremos por uma análise dos fundamentos que embasam tal educação, pelos métodos de ensino ocorridos durante séculos, concluindo com a LIBRAS em seus aspectos históricos e legais.

### 3.1 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Vivemos em uma sociedade multicultural. A diversidade nas relações ocorridas em nossa sociedade faz da comunicação uma aliada para estabelecer o bom convívio entre as pessoas normais e as com deficiência. Em nosso meio educacional a educação do sujeito Surdo traz consigo uma realidade que lhe é própria, demarcada por limitações ocorridas principalmente no sistema educacional que dificultam o seu aprendizado.

Nas relações sociais do nosso dia a dia, seja na família, na escola ou em sociedade, é fácil percebermos novos espaços que evidenciam o sujeito Surdo, nos quais eles se identificam e se faz identificarem, desenvolvendo sua própria cultura a partir de uma Comunidade Surda que lhe é própria, onde a comunicação em língua de sinais se faz presente.

Para tanto, debruçar o olhar para os fundamentos que regem a educação de Surdos é refletir sobre os aspectos filosóficos, históricos, sociológicos, políticos e econômicos da educação enraizados em sua história, caracterizados por todos os movimentos ocorridos em tal problemática, assim como também, trazer para esse estudo os momentos de vivência, de espaços de uma Cultura Surda, intimamente ligada à língua de sinais, à sua história de vida e a sua fiel identidade que caracteriza a Comunidade Surda, estabelecida a partir de diversos significados que fundamentam o caminhar do sujeito Surdo.

#### **3.1.1 Aspectos filosóficos e históricos**

Diferentes momentos foram vivenciados no contexto histórico-social que embasa o processo educacional dos Surdos, moldado pela ideia de que a surdez era uma deficiência que impedia a aprendizagem.

Um novo aspecto nas tendências educacionais que rompem com o oralismo, antigo modelo educacional na educação de Surdos que carrega uma história de propostas, métodos e técnicas demarcados por uma cultura ouvintista é banido com a mudança que traz um novo paradigma educacional que se baseia no método educacional identificado como bilinguismo, enraizado na Cultura e na Identidade Surda.

A história do processo educacional do Surdo é dada a partir do entendimento sobre a posição-sujeito que lhe foi atribuída enquanto pessoa do discurso. *“A maneira pela qual os fatos são interpretados são resultantes da constituição discursiva do sujeito, ou seja, de sua posição-sujeito. [...] ser ouvinte em relação com o não ouvinte, ou seja, com o surdo, tem determinações discursivas, portanto, históricas.”* (BOLONHINI e COSTA, 2011, p. 84).

Existe uma relação de poder entre as pessoas do discurso principalmente quando identificamos que o ouvinte (pessoa que fala) sempre ocupa uma posição privilegiada, enquanto que o Surdo (pessoa que não pode falar) ocupava e ocupa uma posição de inferioridade, uma vez que não detém a fala.

O estudo sobre a posição-sujeito dado ao Surdo é caracterizado pela determinação de dois eixos: enquanto ser não humano e enquanto ser humano.

Com os estudos realizados por Lima (2004, apud BOLONHINI e COSTA, 2011) desde a antiguidade (há cerca de 4000 anos) até o século XV, a posição-sujeito ocupada pelo Surdo era de um ser não humano. Enquanto ser não humano, o Surdo era colocado em um lugar à margem da sociedade e diferenciado dos demais. Segundo os egípcios, por não deter a fala, não era humano e assim seria incapaz de aprender; por ter uma formação imaginária, não tinha possibilidade de desenvolvimento moral e intelectual e assim, conseqüentemente de ser educado segundo os romanos (483 a.C.); para as leis judaicas (2000 a 1500 a.C.), devido a tal formação imaginária, o Surdo tinha direito à vida mas não à educação; já os gregos enfatizavam que ele era um ser insensível, sem raciocínio e não humano.

Para Aristóteles, ainda na Antiguidade, essa posição-sujeito ocupada pelo Surdo *“[...] girava em torno de considerar que, por não serem capazes de falar, os surdos também não teriam a possibilidade de serem educados, de construir pensamentos ou de expressar seus sentimentos.”* (LIMA, 2004 apud BOLONHINI e COSTA, 2011, p. 85).

Na Idade Média, com a presença religiosa na história da educação, apontava-se também o Movimento Monástico (monge/mosteiro) onde os monges usavam os sinais para se comunicarem no trabalho e criaram sinais que correspondiam ao alfabeto. O autor Benvenuto (2006 apud BOLONHINI e COSTA, 2011, p. 85) afirma que: “[...] a surdez era confusamente assemelhada à loucura e os surdos eram adotados, no século VI, pelas congregações religiosas que seguiam a regra do silêncio de Saint-Benoît, na qual os monges se comunicavam através de signos. [...] os aloca como estando fora do universo humano.” Percebia-se assim, a configuração de uma comunicação apresentada a partir de signos, mas que ainda não via o Surdo como uma pessoa que detinha a capacidade de se comunicar.

Na Espanha, a comunicação gestual ocorreu com Pedro Ponce de Leon (primeiro professor de Surdos), monge beneditino que educou os Surdos (filhos de nobres) através da datilologia, escrita e oralização no Monastério de Onã. Segundo Guedes (2012, p. 12) sabe-se que este “[...] lugar atraiu muitos outros surdos, esse movimento os reuniu em um espaço, propiciando que as crianças surdas compartilhassem gestos caseiros, transformando-os em uma comunicação possível entre elas, dentro daquele espaço educacional.”

Foram as primeiras experiências em língua de sinais ocorridas na história, porém Reiley (2007, apud, BOLONHINI e COSTA, 2011) nos diz que por o Movimento Monástico não possuir um léxico suficientemente partilhado e uma sintaxe equivalente não podemos afirmar que a língua de sinais dos Surdos tenha sua origem nesse movimento.

Em contrapartida à afirmação de Reiley, os autores Bolonhini e Costa (2011, p. 86) baseados na concepção sobre linguagem, concluem que “[...] a origem do reconhecimento da língua de sinais contempla sua historicidade e portanto, suas origens, nos sinais monásticos.” A língua de sinais deve ao Movimento Monástico duas grandes contribuições: “[...] desenvolver a percepção de que a comunicação por meio de sinais era válida e eficaz”; e um legado documental “[...] com registros preciosos de resultados de experiências, exercícios pedagógicos e princípios de ensino.”

Somente a partir do século XVI, com a mudança de eixo na qual o Surdo começou a ser visto como um ser humano, aconteceu um deslocamento na posição-sujeito, assumindo uma posição que detinha a capacidade de ser educado, de aprender, onde podendo pensar poderia consequentemente se expressar. É importante pontuarmos os estudos de Lacerda (1998, apud, BOLONHINI e COSTA, 2011, p. 88), quando este afirma que no século XVI:

Os esforços no sentido da educação do surdo eram realizados através de metodologias não compartilhadas, ora por não haver mesmo o hábito ou a necessidade, ora por ser intencionalmente mantido em segredo em razão da dificuldade na realização do ensino. A educação era privilégio de poucos surdos, somente dos nobres e influentes, com o objetivo de oralização, para lhes garantir direitos.

O Surdo passou a ser reconhecido como os demais mesmo ainda sendo considerado como diferente, participando do diálogo com sua linguagem própria, em um universo onde a linguagem era tão vital. Comunicar-se e fazer-se entender, era o desejo de todo Surdo. Reconhecido como ser humano na sociedade em que vivia, assumiu o papel de um ser capaz de defender sua Cultura Surda e sua Identidade Surda.

Como bem reforça Bolonhini e Costa (2011, p. 87), Girolamo Cardano, em 1579 foi “[...] o primeiro a declarar o surdo como capaz de pensar e de ser ensinado. Ele o fez contando com seu método de associação de figuras desenhadas. O sucesso de seu empreendimento foi devido à sua percepção de dar ao surdo a possibilidade de elaboração de conceitos.”

Algumas contribuições de iniciativas isoladas na educação de Surdos, a partir do contexto sobre a nova maneira de ver o sujeito Surdo enquanto ser capaz e humano, foram percebidas a partir dos métodos educacionais que serão aprofundados no capítulo 3.2.

### **3.1.2 Aspectos psicológicos da surdez**

Entender a trajetória de luta do sujeito Surdo é saber identificar toda a importância dada por eles à língua de sinais, na qual se faz representar toda uma comunidade que se reconhece enquanto Surdo, se caracteriza profundamente, se assume como tal perante a si e aos outros na sociedade detendo sua própria identidade.

Entender todo esse processo cultural é perceber a real dimensão dada pela Comunidade Surda ao significado de um sujeito Surdo, para o significado de deficiente auditivo. Nessa perspectiva de entendimento sobre esses significados citamos Lopes (2012, p. 238) quando ela faz a “*distinção de surdez como deficiência e de surdez como diferença primordial*” trazendo o seguinte quadro comparativo:

QUADRO 1 - DISTINÇÃO DE SURDEZ COMO DEFICIÊNCIA E DE SURDEZ COMO DIFERENÇA PRIMORDIAL

<b>Pessoa com deficiência auditiva Surdez como deficiência</b>	<b>Pessoa surda Surdez como diferença primordial</b>
- pessoa caracterizada por sua perda auditiva (perda leve, moderada, severa, profunda).	- pessoa caracterizada pela presença do olhar.
- pessoa que tem a surdez como uma deficiência que deve ser tratada e/ou ter minimizados seus efeitos no cotidiano.	- pessoa que tem a surdez como um primeiro identificador do outro surdo como semelhante.
- pessoa que convive entre ouvintes.	- pessoa que convive com sujeitos surdos e em comunidade surda.
- pessoa que possui o modelo ouvinte como referência de normalidade.	- pessoa que possui o modelo surdo como referência de normalidade.
- pessoa que assume o português como língua oficial.	- pessoa que assume a língua brasileira de sinais como língua oficial e tem o português como língua adicional.

FONTE: Lopes, 2012, p. 238

Diante do esclarecimento do quadro acima podemos perceber o verdadeiro sentido dos conceitos de Comunidade Surda, Identidade Surda e Cultura Surda que são diferentes entre si mas que se completam para se firmarem. Conceitos que foram construídos a partir dos diferentes momentos vivenciados pelos Surdos com os quais fortaleceram à luta ocorrida socialmente, politicamente, educacionalmente e economicamente durante anos.

É a escola o primeiro grupo comunitário que existe na vida da maioria dos Surdos mas também podemos citar as organizações, associações, clubes que promovem uma vida em comunidade. Citando Bauman (2003, apud THOMA, 2012, p. 172):

Comunidade é uma dessas palavras que transmitem uma sensação boa: é bom ‘pertencer a uma comunidade’, ‘estar em comunidade’. Associamos a ela imagens de um lugar aconchegante, onde podemos nos refugiar das ameaças que nos espreitam ‘lá fora’, e de um mundo no qual gostaríamos de viver, mas que, infelizmente, não existe.

Quando conhecemos outras pessoas com as quais nos identificamos, sentimos a necessidade de viver em comunidade, em grupo. É importante pontuar que viver em comunidade nem sempre quer dizer que as pessoas comungam dos mesmos interesses mas em sua maioria são pessoas que se identificam fisicamente e culturalmente. A Comunidade Surda é o grupo onde os Surdos sentem a necessidade de estarem juntos com aqueles que são iguais em suas diferenças.

A construção da Identidade Surda é dada a partir da relação da criança Surda com o meio em que vive através do contato com outras pessoas, sejam elas ouvintes ou Surdas, onde ela internalizará conceitos e situações que mais se aproximam e se identificam com sua vivência pessoal. Contudo, enquanto a criança Surda não se reconhecer como tal em seu universo, nunca estará nem em um contexto (Cultura Surda) nem em outro (cultura ouvintista), pois não consegue se identificar em nenhuma delas. Assim entendemos que a identidade se constrói a partir do meio, da cultura na qual o Surdo está inserido.

Segundo Kraemer (2012, p. 148) “[...] a identidade está relacionada com aquilo que é produzido pela linguagem. Os discursos organizam formas de identificação e de representação dos sujeitos e, no caso dos surdos, isso não se processa de forma diferente”.

Assumindo-se como sujeito Surdo, participando da Comunidade Surda, estando no meio de outros Surdos, a criança Surda construíra sua identidade e viverá em um mundo de muitas possibilidades, inclusive a da aprendizagem em relação à aquisição da linguagem que se dá quando a criança Surda já se percebe inserida em uma cultura que lhe é própria apropriando-se da língua de sinais.

Citando Stuart Hall (1997, apud THOMA, 2012, p. 173) a cultura “[...] determina uma forma de ver, de interpretar, de ser, de explicar, de compreender o mundo.” A cultura surda abrange todas as possibilidades pela quais a língua de sinais dá forma às ideias e aos pensamentos dos Surdos em seus espaços de vivência comunitária. Comunidade e cultura também são termos que estabelecem uma relação intrínseca na qual uma completa a outra e juntas constituem a Identidade Surda.

### 3.2 MÉTODOS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Em se tratando da educação de Surdos, muitos métodos foram utilizados durante os últimos séculos que dividiram opiniões, esclareceram dúvidas, firmaram conceitos e instituíram teorias. Cada abordagem se apresenta a partir da visão que foi e é dada ao sujeito Surdo em sua trajetória possibilitando-nos entender as concepções apreendidas com o movimento de algumas iniciativas ocorridas nesse transcorrer.

De forma sucinta explanamos sobre os métodos educacionais mais destacados na história da educação de Surdos movidos a partir das implicações dadas ao surdo enquanto ser humano e

ser não humano, a importância dada à surdez, a deficiência auditiva e a identidade, comunidade e cultura Surda.

### 3.2.1 Gestualismo

O método gestualismo ocorreu na França mais precisamente em 1750, com Charles Michel L'Épée que criou em sua residência “[...] a primeira escola pública para surdos, denominada de *Instituto de Surdos e Mudos de Paris*.” O método gestualista se utilizou do método manual incorporando a língua falada, “[...] gerou os ‘*Sinais Metódicos*’ onde consideravam essa forma de linguagem eficaz por abrir-lhes portas rumo ao conhecimento.” (BOLONHINI e COSTA, 2011, p. 87-88, grifo do autor).

A educação dos Surdos promovida por L'Épée, coloca a linguagem de sinais nos processos pedagógicos, considerando o Surdo um ser capaz e inteligente, com condições de se comunicar e de se organizar em grupos expandindo a língua de sinais na Comunidade Surda e criando sua própria cultura.

### 3.2.3 Oralismo

Mesmo com todo o empenho em educar os Surdos, bem como com toda importância dada à língua de sinais na época de L'Épée, entendida como a comunicação apropriada na educação de surdos, pouco se avançou nessa linguagem.

Em 1760 na França, Tissot promove o projeto ortopédico que impõe ao surdo “[...] exercícios de respiração, utilização das piscinas bem com práticas de outros exercícios [...] que ajudavam na fala, o que levou a proibição total da linguagem de sinais: entrou em cena a oralização.” (BOLONHINI e COSTA, 2011, p. 87).

O avanço na educação de Surdos se apresentava de um modo diferente. As instituições começaram a reconhecer a capacidade intelectual do Surdo, com a qual ele ocupava uma posição de sujeito que aprende, porém era visto como alguém que necessitava da fala para poder se expressar. Assim, outros métodos foram apontados, dentre eles temos o “[...] método oral de Heinecke com grande força na Alemanha e Inglaterra.” (BOLONHINI e COSTA, 2011, p. 88).

Como afirma Guedes (2012, p. 15): *“Após a Revolução Francesa, o Estado assumiu para si a responsabilidade pela educação de todas as crianças, definindo como objetivo principal o acesso à cidadania. [...] tornar os cidadãos úteis, inclusive os surdos, houve uma necessidade crescente de profissionalização, [...]”* Já se discutia novos métodos e técnicas que tornassem o sujeito Surdo capaz de falar para este ser inserido no mercado de trabalho.

Para os autores Bolonhini e Costa (2011, p. 88), acontecimentos como o VII Congresso da Sociedade Pedagógica Italiana (1872), I Congresso de Professores Italianos Surdos (1873) já percebiam a nova visão diferenciada dada para o Surdo enquanto ser humano. Mas foi com o Congresso de Milão (1880) diante de 174 professores congressistas, 173 eram ouvintes e somente 01 era Surdo, o qual ocupava uma posição-sujeito desfavorecida, já que era o único a não ouvir e conseqüentemente o que menos se expressava, que o desejo e o anseio dos demais pelo método oral puro, foi ecoado oficialmente, proibindo o uso da língua de sinais.

Afirmava-se que *“[...] a utilização simultânea da fala e dos sinais como uma desvantagem, como um empecilho para desenvolver a fala, a leitura labial e a precisão das ideias.”* (LIMA, 2004, apud BOLONHINI, 2011, p. 89). Assim é instituído o método da oralização como método de ensino ideal para os Surdos.

Houve a descaracterização de todo um processo movido por conquistas, no qual se reconheceu a capacidade de aprender dos Surdos. A mudança no sistema educacional da época que abolia toda e qualquer comunicação através da língua de sinais foi banida das escolas e o oralismo foi radicalmente instituído. Como pontua Skliar (2004 apud FRONZA e MUCK, 2012, p. 79):

[...] o ‘oralismo’ subordinava-se à conquista da expressão oral pelas crianças surdas e transformava a língua de sinais em um símbolo de repressão física e psicológica, já que os sinais e o alfabeto manual eram proibidos, devido ao entendimento de que estes poderiam levar o indivíduo à acomodação e à não aprendizagem da fala. Nesse sentido, a premissa básica do ‘oralismo’ era fazer uma reabilitação do surdo em direção à ‘não surdez’ e aos padrões de normalidade preconizados pela sociedade.

Assim era imposto um modelo educacional baseado em uma comunicação oral que detinha uma visão de reabilitar os Surdos, entendidos como aqueles que não se encaixavam dentro da normalidade social, rejeitando por completo a língua de sinais.

A posição-sujeito do Surdo fora afetada e agora concebe-se aquele que gesticula e aquele que não gesticula. *“O surdo que gesticula é aquele que não se encaixa nos padrões que o levarão a ser educado. O surdo que fala é aceito pelos ouvintes que o rodeiam.”* (BOLONHINI e COSTA, 2011, p. 90). Ora, seria o Surdo novamente um ser não humano depois de todos os movimentos ocorridos em sua trajetória? Apesar do reconhecimento do Surdo como sujeito capaz, a anormalidade em sua audição ainda era uma grande desvantagem, essa era a grande verdade.

### 3.2.3 Comunicação total

Durante muito tempo, praticamente quase um século de predominância do oralismo, várias pesquisas foram organizadas em relação à linguística e a linguagem. Com o entendimento sobre o processo do falar humano e da posição dos sujeitos no discurso, os autores Quadros e Karnopp (2014, p. 15) definem:

1. A lingüística é a área que se preocupa com a natureza da linguagem e da comunicação. [...] é uma ciência que busca respostas para problemas essenciais relacionados à linguagem que precisam ser explicados;
2. A linguagem é restringida por determinados princípios (regras) que fazem parte do conhecimento humano e determinam a produção oral ou visuoespacial, dependendo da modalidade das línguas (falada ou sinalizada), da formação das palavras, da construção de sentenças e da construção de textos. Os princípios expressam as generalizações e as regularidades da linguagem humana nesses diferentes níveis.

Estudos também, em relação à língua de sinais, a caracterizaram como língua por comportarem requisitos exigidos pela linguística das línguas orais. E aqui verificamos o conceito de que a língua *“é um sistema padronizado de sinais/sons arbitrários, caracterizados pela estrutura dependente, criatividade, deslocamento, dualidade e transmissão cultural. Isto é verdade para todas as línguas no mundo, que são reconhecidamente semelhantes em seus traços principais..* (QUADROS; KARNOPP, 2014, p.28).

Com esse entendimento sobre a linguística, Fronza e Muck (2012, p. 80) evidenciam os estudos *“[...] sobre a língua de sinais americana (ASL), no século XX, com os trabalhos de Stokoe (1960) e de Klima e Bellugi (1979). [...] revelaram que as línguas de sinais eram verdadeiras línguas, que preenchem em grande parte os requisitos que a linguística de então colocava para as línguas orais”*.

A partir desses estudos sobre a língua de sinais, surge um novo método na educação de Surdos, a comunicação total. Entendemos por comunicação total o método que facilitaria a comunicação com os Surdos, onde todos os meios possíveis, fossem eles na perspectiva oral ou sinalizada, poderiam ser utilizados, o que importava é existisse a comunicação independente do recurso utilizado.

### **3.2.4 Bimodalismo**

Outro método na educação de surdos é o bimodalismo. O bimodalismo, parecido com a comunicação total, percebe o uso de sinais simultaneamente usado à fala, descaracterizando tanto a língua de sinais, natural do surdo, o impossibilitando de desenvolver sua capacidade natural e comum de se comunicar quanto o português oral dominante. Segundo Góes (1996, apud FRONZA e MUCK, 2012, p. 81) “[...] o bimodalismo desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e não remete adequadamente à estrutura do português.”

O bimodalismo se apropria do português sinalizado e descontextualiza a língua de sinais para o Surdo.

### **3.2.5 Bilinguismo**

Muitos são os elementos que se configuram no estudo da educação de Surdos. Existem conhecimentos que refletem uma realidade tanto nos aspectos filosóficos, quanto históricos e sociais. Orientações que fundamentam posições e conceitos criados na vivência do sujeito surdo em sociedade a partir da história da comunidade e da cultura que teorizou a sua identidade definindo um jeito próprio de ver e viver o mundo.

Com a compreensão em relação à educação de Surdos, onde a língua de sinais é o principal instrumento de comunicação para a Comunidade Surda e a partir da insatisfação dos métodos apresentados manifestada com os momentos vividos durante essa trajetória apresentada, é que um novo olhar para a educação de surdos surgiu com o bilinguismo, modelo educacional que quebra paradigmas, vislumbra a inclusão social e permite ao Surdo se posicionar perante à sociedade, assumindo sua própria identidade e fortalecendo sua cultura.

Várias abordagens, dificuldades, diagnósticos e processos foram observados da área da saúde à área educacional, onde percebemos que estes impediram e impedem os Surdos de desenvolverem suas habilidades e potencialidades em busca da construção de sua própria

aprendizagem a partir de aspectos culturais, biológicos, sociais, políticos e neurológicos que encontram-se efetivamente na organização cognitiva do sujeito Surdo em formação.

Entender a nova proposta educacional chamada bilinguismo é perceber que ela é caracterizada por uma série de fatores que compõem todo um processo de socialização do conhecimento, onde a comunicação se apresenta a partir da ligação entre duas línguas.

Entender o bilinguismo no Brasil é se apropriar de um método educacional fundamentado na língua materna do surdo, a LIBRAS, instituída como a (L1), mediado pelas suas experiências já adquiridas, no qual se aproximará da segunda língua, no caso o português escrito (L2). Duas línguas recheadas de interpretações sociais, políticas, linguísticas e cognitivas que oferecem aos sujeitos a construção da sua própria identidade.

Assim como nas crianças ouvintes, quando os primeiros gestos já se traduzem em linguagem oral, interpretadas em forma de desenhos e finalmente em linguagem escrita, o desenvolvimento da língua de sinais nas crianças Surdas se estabelecem na convivência, nos primeiros contatos com adultos Surdos que a detém, onde a comunicação é facilmente estabelecida, porque ambos já naturalmente, aproximam-se da L1 e posteriormente do português escrito.

É na escola que a criança Surda aprimora os conhecimentos adquiridos anteriormente. A constituição da sua capacidade linguística e a construção da sua Identidade Surda se apresenta em constante movimento, uma vez que muitas possibilidades de encontro com grupos de ouvintes, como também de grupos de Surdos, farão parte desse contexto.

Com esse entendimento sobre bilinguismo na educação de Surdos “[...] *é importante que não haja a simples transferência da primeira para a segunda língua, mas, sim, um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua tenha seus papéis e valores sociais representados [...]*” (FRONZA E MUCK, 2012, p. 86) propiciando uma educação que assuma as diferentes variações linguísticas próprias de cada língua.

É importante pontuar que apesar do bilinguismo aparecer como o método ideal que identifica toda a questão relacionada à luta do povo Surdo quando este caracteriza a língua de sinais como um fator determinante do seu espaço social, nem todo Surdo comunga do mesmo método educacional, uma vez que este não atinge por completo toda a Comunidade Surda

existente, o que gera bastante discursão. Tal método bilíngue ainda se caracteriza uma grande utopia face à atual realidade educacional.

Encontrar o melhor caminho para seguir, ou descrever a solução certa, ainda é uma questão de muita discursão seja na área da saúde que tenta tornar o Surdo um ser humano normal, seja na educação que busca amenizar os conflitos.

### 3.3 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS

A comunicação ocorre através da linguagem na qual a língua corresponde a sua forma estruturada. A linguagem de sinais passou a ser considerada como língua a partir dos estudos linguísticos do americano William Stokoe em 1960 quando este afirmava que: “[...] a língua e sinais dos surdos têm estrutura e função semelhante às demais línguas.” (1960, apud HARRISON, 2014, p. 30).

Com as mesmas qualidades das línguas orais, a língua de sinais possui uma estrutura e gramática própria que vinculam características linguísticas como qualquer outra língua. No Brasil, a língua de sinais evidenciada na Comunidade Surda como forma de comunicação e expressão é reconhecida como língua oficial a partir da Lei Nº 10.436/2002.

#### 3.3.1 Aspectos históricos

Em um breve relato sobre a história da língua de sinais no Brasil, Strobel (2006, apud GUEDES, 2012) afirma que esta teve início com a vinda de Ernesto Hüet “[...] surdo com conhecimentos em metodologia de ensino para surdos, veio da França para o Brasil em 1855”. Segundo Góes e Campos (2014, p. 69-70), Ernesto Hüet “[...] chega ao Brasil sob o beneplácito do imperador Dom Pedro II, com a intenção de fundar uma escola para pessoas surdas e instruí-las por meio da *Langue des Signes Française (LSF)*” sob a influência da Língua Francesa de Sinais. Participou da fundação do Imperial Instituto de Surdos-mudos no Rio de Janeiro.

Tal instituto se torna o “[...] INES (*Instituto Nacional de Educação de Surdos*), criado pela Lei nº 939 de 26 de setembro de 1857 [...]” (GÓES e CAMPOS, 2014, p. 69-70) onde recebe a tomada mundial de decisões ocorridas no II Congresso Internacional de Surdo-Mudez em 1880, em Milão na Itália, adotando o oralismo como método mais adequado na educação dos Surdos, proibindo oficialmente em 1957 o uso da língua de sinais.

Contudo alguns avanços ocorreram a partir da década de 80 como esclarecem Góes e Campos (2014, p. 70): “[...] em 1982 o padre americano Eugênio Oates publica no Brasil, o primeiro dicionário ilustrado da língua de sinais; em 1987 fundou-se a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).”

Segundo Góes e Campos (2014, p. 70):

A língua de sinais no Brasil foi reconhecida como meio de comunicação e expressão dos surdos em 2002 pela Lei 10.436 de 24 de abril. E posteriormente regulamentada pelo Decreto N° 5.626/2005. [...] em 2006 iniciou-se a primeira turma do curso de graduação na modalidade de ensino a distância Letras/LIBRAS [...] sob a coordenação da Universidade Federal de Santa Catarina. [...]. Em 2009 foi criada a primeira turma do curso de graduação Letras/LIBRAS de modalidade na UFSC.

Enquanto segunda língua oficial do Brasil, a LIBRAS caracteriza um grupo de pessoas que se comunica através da língua de sinais, compreendendo uma comunidade que a identifica como sendo a língua do Surdo, que se constituiu a partir de suas conquistas sócio políticas, durante todo um percurso histórico.

A língua de sinais se apresenta a partir de uma mensagem comunicada em um espaço visogestual priorizando a comunicação manual e visual, uma vez que os Surdos não detém a capacidade de ouvir. Suas peculiaridades são reconhecidas, uma vez que o sinal apresenta aspectos próprios que abordam o entendimento de uma mensagem, ocorrendo à transmissão de palavras, frases e até mesmo de ideias.

### **3.3.2 Aspectos linguísticos**

Sabendo que a LIBRAS é uma língua natural e aprofundando no contexto linguístico, apresentamos as características linguísticas segundo Rodrigues e Valente (2001, p. 36) que se manifestam em todas as línguas, inclusive na LIBRAS. São elas: “[...] - *flexibilidade e versatilidade (uso em vários contextos)*; [...] - *arbitrariedade (forma e significado não tem relação direta)*; - *descontinuidade (pequenas diferenças na forma das palavras, podem gerar grandes diferenças de significados)*.”

A LIBRAS, assim como a Língua Portuguesa, também possui sua gramática própria e compreende estudos linguísticos a nível fonológico, morfológico e sintaxe.

Sobre o aspecto fonológico encontramos os seguintes parâmetros segundo Gesser (2009, p. 14): “[...] a partir da língua americana de sinais (ASL) apontados por Stokoe: configuração de mão (CM); ponto de articulação (PA) ou locação (L), movimento (M); [...] e por Battison e estudiosos, o parâmetro orientação da palma da mão (O).”

Quanto à morfologia Quadros e Karnopp (2004, p. 86) conceitua: “é o estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determinam a formação das palavras. A palavra ‘morfema’ deriva do grego ‘morphé’, que significa forma. Os ‘morfemas’ são as unidades mínimas de significado.” E ainda comenta que:

A morfologia tradicional apresenta basicamente duas áreas de investigação: a derivacional e a flexional. [...] Nas línguas de sinais há descrições que referem tanto os processos derivacionais como os processos flexionais. [...] exemplos de formação de sinais na língua de sinais brasileira, que ilustram tanto processos concatenativos (ou seja, a combinação de vários elementos que compõem um sinal), quanto processos de incorporação de diferentes elementos dentro dos sinais. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.28)

Quanto à sintaxe, é necessário percebermos que: “[...] alguns aspectos da sintaxe de uma língua de sinais requer ‘enxergar’ esse sistema que é visuoespacial e não oral-auditivo. [...] No espaço em que são realizados os sinais, o estabelecimento nominal e o uso do sistema pronominal são fundamentais [...].” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 127). O local utilizado é referido seguindo alguns mecanismos, assim vejamos:

a) fazer o sinal em um local particular; b) direcionar a cabeça e os olhos (e talvez o corpo) em direção a uma localização particular simultaneamente com o sinal de um substantivo ou com a apontação para o substantivo; c) usar a apontação ostensiva antes do sinal de um referente específico; d) usar um pronome (a apontação ostensiva) numa localização particular quando a referência for óbvia; e) usar um *classificador* (que representa aquele referente) em uma localização particular; f) usar um *verbo direcional* (com *concordância*) incorporando os referentes previamente introduzidos no espaço. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 127-129)

Com esse entendimento sobre a sintaxe verificamos que uma ordem frasal é necessária. E na LIBRAS essa ordem da frase contempla o seguinte esquema: “[...] SUJEITO-VERBO-OBJETO, a partir dos estudos de Felipe e Ferreira Brito. [...] As demais ordenações encontradas na língua de sinais brasileira resultam da interação de outros mecanismos gramaticais.” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.139).

### 3.3.3 Aspectos legais

Os estudos dos documentos da legislação sobre LIBRAS, que a fundamenta e a legitima percorre fatos históricos muito antes de sua existência, onde a posição-sujeito do surdo enquanto ser não humano e ser humano perpassou décadas. Um árduo percurso foi vivenciado na educação de Surdos para que hoje a LIBRAS seja reconhecida e usada livremente por todos, sejam Surdos e/ou aqueles que se dispõem em aprendê-la para bem entender esse mundo tão complexo que é a surdez.

Inicialmente, percebemos no contato com a legislação que há muito se tem comentado, estudado e promulgado sobre os direitos das pessoas deficientes. Sobre tais direitos temos a Constituição Federal de 1988 que foi a primeira legislação brasileira a fazer menção aos direitos das pessoas portadoras de deficiência ou dos portadores de deficiência.

Em seu Capítulo 3, Artigo 208, Seção I – Da Educação, o item III, contempla o seguinte direito: *“atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”*. Na Seção IV, Da Assistência Social, Artigo 203, itens IV e V, verificamos: *“a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária”*; e *“a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência [...]”* (BRASIL, 2012).

O início do discurso referente ao deslocamento da posição do sujeito Surdo, considerando que a comunicação através de sinais é a língua dos Surdos, começa a tomar forma com a Lei Nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Em seu Capítulo VII: da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, versa em seus artigos as necessidades de condições necessárias que eliminem as barreiras da comunicação para que os direitos sejam garantidos. Que sejam formados intérpretes da língua de sinais para haja uma comunicação direta com os portadores de deficiência auditiva:

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à

educação, a transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento. (BRASIL, 2017).

A língua de sinais é legitimada a partir dessa lei. Afirmar que a língua do Surdo é a língua de sinais, faz desta lei um divisor de águas em relação ao reconhecimento do sujeito Surdo perante a sociedade que o respeita, bem como à atribuição de uma língua própria que já aflorava.

Em 2001, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução Nº 2 de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e em seu Art. 12, § 2 declara:

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso. (BRASIL, 2017).

Mas é em 2002, que a Lei Nº 10.436 de 24 de abril dispõe efetivamente sobre a Língua Brasileira de Sinais e afirma em ser Artigo 1º, parágrafo único que:

entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2015).

Da linguagem dos surdos, ou do não reconhecimento da língua de sinais à língua de sinais, reconhecida por Lei. O povo Surdo dá um salto rumo a uma nova perspectiva de vida galgada há tantos anos. Um povo sofrido e historicamente humilhado é reconhecido a partir das Comunidades Surdas, onde a comunicação se dá por um sistema visual-motor que configura toda a expressão dos seus pensamentos, ideias e ideais fundamentados em uma gramática estruturada que lhe é própria.

Nesse contexto, afirma Bolonhini e Costa (2011, p. 95): *“Se a linguagem do surdo passa a ser língua brasileira do surdo, ela é uma língua nacional e como tal, tem uma história constituída, ligada à forma histórica do sujeito sociopolítico, que se define na formação do país em relação a esta língua.”*

Em 2005, é escrito o último decreto governamental que desdobra a anterior Lei da LIBRAS, o de Nº 5.625 de 22 de dezembro e segundo Bolonhini e Costa (2011, p. 98-99) o referido decreto versa em seus 09 capítulos, uma nova visão em relação ao sujeito surdo:

[...] a definição de pessoa surda; a colocação de LIBRAS como disciplina curricular e a ampliação dos cursos que a ensinam, a obrigatoriedade e não mais o garantir da disciplina, e em alguns casos a opção nos cursos; a formação do professor e do instrutor de LIBRAS; exames de proficiência e outras avaliações; medidas para difusão e uso de LIBRAS e LP como forma de dar ao surdo acesso à educação; a formação do tradutor intérprete de LIBRAS/LP; a garantia dos direitos dos surdos à educação e à saúde; o papel do poder público no apoio à difusão de LIBRAS; o controle do orçamento público e o controle do uso e difusão das medidas legisladas.

Em 2006, a Lei Nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) reafirma a comunicação dos Surdos através da LIBRAS e em seu Art. 3º inciso V que versa sobre a comunicação é notório a característica social dada aos deficientes quando chamados de cidadãos e comenta:

[...] comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações; (BRASIL, 2017)

Um novo paradigma educacional brasileiro se configura a partir desta última lei promulgada que diz respeito à educação especial inclusiva. Promover a inclusão nas escolas das PNEEs faz parte de um projeto político social que viabiliza a boa convivência entre todos os alunos, independente das particularidades e diferenças específicas de cada aluno.

## 4 VÍDEO EDUCATIVO

### 4.1 VÍDEO E EDUCAÇÃO

Vivemos hoje na sociedade da informação. Uma sociedade marcada pela presença das TIC, onde a linguagem se estabelece tanto na modalidade digital, quanto na falada e/ou sinalizada. Tal linguagem é decorrente da ligação do indivíduo com o meio no qual ele está inserido, e com o próximo com o qual ele interage, em um verdadeiro processo de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos que se dá a partir da apropriação dessas tecnologias modernas e pós-modernas, seja no ambiente escolar seja no convívio social.

É nessa relação existente com a sociedade que a educação incorpora do meio social, ainda receosa às grandes mudanças, mecanismos que contribuem para um melhor funcionamento do processo educativo, em uma vivência harmoniosa com as TIC.

Diversos são os recursos utilizados como ferramentas essenciais para que a comunicação seja vivenciada, compreendida e interpretada. E o vídeo se apresenta como um deles. *“Etimologicamente a palavra vídeo provém do latim. É a primeira pessoa do singular do presente do indicativo do verbo **videre**, e significa exatamente **eu vejo**.”* (FERRÉS, 1996, p. 52, grifo do autor). E o vídeo é uma verdadeira via de comunicação que percorre imagens, sons, figuras e letras em um frenesi de informações, onde a linguagem seja ela visual, falada, ou sinalizada aparece como um dos aspectos primordiais para o desenvolvimento humano. Através da linguagem a criança desenvolve as representações necessárias para a construção da sua capacidade intelectual.

Mas o que acontece quando nos deparamos com crianças Surdas? A sua capacidade intelectual, seu desenvolvimento cognitivo ou sua maneira de se expressar são afetados? Sendo a língua de sinais o meio no qual a comunicação com essas crianças acontece, e sabendo que ela se estabelece no espaço viso-gestual, percebemos a necessidade de participarmos dessa realidade linguística desenvolvendo possibilidades em apreender a LIBRAS a partir do vídeo educativo que segundo Morán (1995, p. 28) possui uma linguagem que: *“[...] parte do concreto, do visível, do imediato, do próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele – nos toca e ‘tocamos’ os outros, que estão ao nosso alcance, [...].”*

Em meios a tantas tecnologias, encontramos no vídeo um recurso que propicia a construção do conhecimento por parte dos aprendentes, mas que “[...] *luta para encontrar sua identidade específica como meio expressivo integrado no processo educativo [...]*” (FERRÉS, 1996, p. 45), servindo como objeto de aprendizagem.

#### 4.2 MODALIDADES DE UTILIZAÇÃO DO VÍDEO

Quando o uso das tecnologias abrirem expectativas para o novo, para o desconhecido promoverá mudanças que causará instabilidade e medo. Estaria o professor com medo da mudança causada pela tecnologia na qual perderia o seu lugar enquanto transmissor de conhecimentos? Ou seria um professor adepto às mudanças que as tecnologias poderiam trazer para a escola?

O uso das tecnologias na educação é percebido como mais um recurso utilizado pelo professor para auxiliar em sua disciplina. Mas decidir a maneira de usar essas tecnologias é o que faz do vídeo educativo um recurso além do simples transmitir conteúdos, uma vez que o vídeo é para Morán (1995, p. 28):

[...] sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços.

Como bem nos diz McLuhan (apud, FERRÉS, 1996, p. 31): “*O meio é a mensagem*”. O vídeo é somente o meio pelo qual o professor alcançará os seus objetivos em relação aos conteúdos necessários. Mas a forma, a modalidade, o tipo de uso é que caracterizará o sentido da mensagem vinculada através do vídeo.

Sobre as modalidades de utilização nas quais podemos decidir o verdadeiro sentido deste uso, Ferrés (1996, p. 20) cita McLuhan (1968) que define seis modalidades de uso: “[...] *a videolição, o videoapoio, o videoproceto, o programa motivador, o programa monoconceitual e o vídeo interativo.*”

A modalidade “[...] *videolição – poderia ser considerada como o equivalente de uma aula expositiva, [...]. O programa transmite informações, e o aluno assiste a ele com a finalidade de compreendê-las e assimilá-las.*” (FERRÉS, 1996, p.21). Percebemos nessa modalidade que o vídeo é utilizado para repassar os conteúdos onde à interação entre a mensagem (vídeo)

e os alunos não existe em nenhum momento, bem como a presença do professor para tirar dúvidas ou expressar sobre o assunto. Há uma aula transmitida pela máquina aos alunos em um ambiente fechado, e só. A modalidade videolição poderá ter sua utilidade quando “o professor preparar ou selecionar uma videolição para complementar o estudo do tema, [...]” (FERRÉS, 1996, p.21).

Outra modalidade de utilização diz respeito ao videoapoio. “E o conceito de apoio não faz referência a apoio de um tema, mas a acompanhamento da exposição verbal por parte do professor ou dos próprios alunos. [...] se estabelece uma interação entre as imagens e o discurso verbal do professor.” (FERRÉS, 1996, p. 22). O simples repasse das imagens que correspondem à fala do professor, faz do videoapoio um mero transmissor de figuras que dão mais luz e cor aos assuntos transmitidos.

O videoprocesso é a modalidade que mais caracteriza inovação pedagógica, a nosso ver. É nela que os alunos participam, interagem, constroem e são agentes no processo. Segundo Ferrés (1996, p. 23): “Falar de videoprocesso equivale a falar de participação, de criatividade, de compromisso, de dinamismo. É uma modalidade na qual os alunos se sentem protagonistas. O vídeo nas mãos do próprio aluno.” O aluno assume o comando da criação do vídeo e seguem passos que vão do roteiro, passa pela filmagem e conclui com a edição. Incorporam ações próprias que levam a aquisição de conteúdos e assuntos necessários para que o conhecimento seja adquirido e propagado. Assim, é incluída nesse processo “[...] a elaboração pelos alunos de programas didáticos, já que neste caso a aprendizagem é realizada basicamente por intermédio do processo de produção: busca de informação, elaboração do texto, gravação com a câmara, sonorização...” (FERRÉS, 1996, p.23).

Com esse pensamento, o vídeo processo se torna vídeo educativo em uma pedagogia audiovisual no aprendizado tantos de Surdos quanto de ouvintes, na qual “Qualifica o vídeo como um importante instrumento de ensino-aprendizagem, rompendo com a idéia de que tal recurso é uma ferramenta permitida apenas para poucos, resgatando-o como um veículo de socialização do saber”. (WOHLGEMUTH, 2005, p. 10).

A modalidade programa motivador, segundo Ferrés (1996, p. 24) difere do videoapoio por que: “Não se trata de imagens a serviço de um discurso verbal, mas de uma integração de imagens, música, texto falado e efeitos sonoros formando uma unidade expressiva indissolúvel, com um ritmo, um desenvolvimento e uma duração previamente estabelecidos.”

O programa motivador seria um vídeo utilizado para motivar a explanação de um posterior assunto que será apresentado.

O vídeo enquanto programa monoconceitual, como o próprio nome diz, trata-se de revelar sobre um determinado aspecto, um determinado conteúdo, um determinado assunto. Para Ferrés (1996, p. 24): *“Trata-se de programas muito breves, comumente mudos, e que desenvolvem de uma maneira intuitiva um só conceito, um aspecto parcial e concreto de um tema, um fenômeno, uma noção ou um fato.”*

A última modalidade é o vídeo interativo explicado por Ferrés (1996, p. 25) quando cita Baboulin e Boudan (1983): *“Denomina-se vídeo interativo todo o programa de vídeo no qual as seqüências de imagens e a seleção das manipulações estão determinadas pelas respostas do usuário ao seu material.”* E ainda acrescenta: *“As informações são oferecidas progressivamente, sempre em função do nível de compreensão e da capacidade de aprendizagem de cada aluno.”* (FERRÉS 1996, p. 25).

#### 4.3 FUNÇÕES DO VÍDEO

Sabendo que *“Vídeo significa uma forma de contar multilinguística, de superposição de códigos e significações, predominantemente audiovisuais [...]”* (MORÁN, 1995, p.28), inúmeras são as atribuições dadas a esse recurso como fonte para se alcançar a aprendizagem desejada.

O autor Ferrés (1996, p. 46) nos diz que são sete as funções do vídeo: *“[...] 1. a função informativa – videodocumento; 2. função motivadora – videoanimação; 3. função expressiva – criatividade e videoarte; 4. função avaliadora – videoespelho; 5. função investigativa; 6. função lúdica – o vídeo como brinquedo e 7. função metalinguística.”*

A função informativa segundo Roman Jakobson (apud, FERRÉS, 1996, p. 46) acontece quando: *“[...] o interesse do ato comunicativo centra-se no objeto da realidade a que se faz referência, isto é, quando a mensagem tem por finalidade fundamental descrever uma realidade o mais objetivamente possível.”* Ou seja, a função informativa tem como objetivo informar, repassar dados sobre determinado assunto em análise, com a possibilidade de oferecer a exibição das informações mais próximas para aqueles que assistem.

A função motivadora acontece principalmente “[...] quando o interesse do ato comunicativo centra-se no destinatário, procurando atingir de alguma maneira sua vontade para aumentar as possibilidades de um determinado tipo de resposta.” (FERRÉS, 1996, p. 48). Essa função motiva, estimula, provoca emoções e envolve quem assiste ao vídeo.

*“Fala-se de função expressiva quando no ato comunicativo o interesse primeiro centra-se no emissor, que manifesta na mensagem suas próprias emoções ou, simplesmente, a si mesmo.”* (FERRÉS, 1996, p. 50).

Para Ferrés (1996, p. 52) a função avaliadora “[...] faz-se referência àquele ato de comunicação no qual o que interessa fundamentalmente é a elaboração de valores, atitudes ou habilidades dos sujeitos captados pela câmara.” Ou seja, através do vídeo podemos captar a autoimagem das pessoas atuantes em cena, onde se pode fazer sua autoanálise.

A função investigativa do vídeo é o que torna os trabalhos de pesquisas mais abrangentes e consistentes. “[...] a pesquisa por meio do emprego do vídeo será considerada somente como um complemento da observação direta, ou como uma substituição quando aquela observação for impossível.” (FERRÉS, 1996, p. 57).

A função lúdica acontece quando “[...] no ato comunicativo, o interesse se centra basicamente no jogo, no entretenimento, na gratificação, no deleite.” (FERRÉS, 1996, p. 58). A função lúdica “[...] pode ser gratificante enquanto permite ao usuário a participação ativa. Concede-lhe o protagonismo. A gratificação reduzida pelo vídeo pode provir da criatividade, da participação, do ensaio, da experimentação.” (FERRÉS, 1996, p. 59).

*“Fala-se de função metalinguística quando, no ato comunicativo, o interesse centra-se fundamentalmente no próprio código. Quer dizer, quando se utiliza um código para fazer um discurso sobre o próprio código.”* (FERRÉS, 1996, p. 59). Assim, quando a imagem utilizada no vídeo é colocada para ser explicada a própria linguagem audiovisual, a técnica que se foi utilizada, a maneira que se foi feita, ou seja a aprendizagem na prática.

As funções do vídeo podem ser identificadas individualmente ou a partir de sua interação. Devido ao grande número de objetivos desejados a alcançar, o vídeo pode muitas vezes apresentar a união de suas funções buscando uma melhor aprendizagem. Segundo M. Maurice (apud, FERRÉS, 1996, p. 62) o vídeo é “[...] um meio que como instrumento de produção

*favorece o fazer; como instrumento de gravação e difusão favorece o ver e o escutar; como instrumento de produção do sentido motiva a exposição e a expressão”.*

#### 4.4 O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DO VÍDEO

Toda uma programação em relação ao que se pretende filmar, desde a delimitação do tema, passando pelo roteiro, organizando a filmagem e encerrando com a edição, precisa ser elaborado a partir do real interesse no repasse das informações que serão expostas no produto final do vídeo.

Para tanto é necessário identificarmos alguns procedimentos que entre si combinam para produto final, o vídeo. Analisando as palavras de Ferrés (1996, p. 91): *“O processo de criação foi estruturado, [...] em uma série de atividades básicas, apoiadas por outras complementares. [...] as atividades básicas levam diretamente à elaboração do produto audiovisual final, as atividades complementares conduzem à elaboração do roteiro [...]”.*

A elaboração prévia dessas atividades é de total importância para entendermos as etapas que vislumbram o processo de realização de um programa de vídeo.

QUADRO 2 - PROCESSO DE REALIZAÇÃO DE UM PROGRAMA DE VÍDEO

<b>Processo de realização de um programa de vídeo</b>		
<b>Atividades Básicas</b>	<b>Atividades Complementares</b>	<b>Atividades Organizadas</b>
<i>Delimitação do Projeto</i> Temas – objetivos	<i>Busca de Documentação</i> Fichas de conteúdo	<i>Previsão de Necessidades</i> Possibilidades e limitações
<i>Sinopse</i> Conteúdos Estrutura Tamanho	-	-
<i>Roteiro Literário</i> Conteúdos Estrutura Desenvolvimento	Notas Observações Apontamentos	-
<i>Roteiro Técnico</i>	-	-
<i>Realização</i>	-	<i>Plano de Realização</i>
<i>Pós-realização</i> Edição Sonorização	<i>Roteiro Didático</i>	-

FONTE: Ferrés, 1996, p. 92

Analisando o quadro das etapas do processo de realização de um programa de vídeo proposto por Ferrés, percebemos seis fases que compõem tal processo. Na primeira fase do trabalho é

selecionar a área de estudo a ser apresentada, é delimitando o tema e os objetivos que deverão ser alcançados se utilizando da busca por documentos que complementem e orientem o assunto em questão. A segunda etapa na qual ele chama de sinopse resume em linhas gerais o projeto em si, com “[...] *seleção dos conteúdos a serem transmitidos, estruturação básica dos mesmos, além de seleção do tratamento mais adequado*”. (FERRÉS, 1996, p. 93)

O roteiro literário é a terceira etapa. Segundo Ferrés (1996, p. 95) ele é “[...] *a transcrição escrita, detalhada e pormenorizada do desenvolvimento de todo o programa. Este roteiro incorpora todos os conteúdos que serão expostos no programa, desenvolvidos e estruturados, [...]*.” Ou seja é a etapa na qual se faz o esboço de todo o vídeo com seus conteúdos, objetivos, duração do vídeo, recursos, etc.

A quarta fase do programa é o roteiro técnico entendido como “[...] *a transcrição escrita das imagens e sons tal como aparecerão posteriormente na tela da televisão. [...] é estruturado em duas grandes colunas correlacionadas, correspondendo, respectivamente, ao que se vê e ao que se escuta.*” (FERRÉS, 1996, p. 96).

A realização é a fase penúltima do programa. Entende-se por realização “[...] *o conjunto de operações mediante as quais se converte em imagem e som tudo o que previamente tinha sido planejado sobre o papel.*” (FERRÉS, 1996, p. 99). Nesta fase, a figura do realizador é de total importância, acompanhado do especialista sobre o conteúdo. A função do realizador consiste “[...] *em resolver problemas de ordem expressiva. É o especialista na linguagem da imagem e como tal, o encarregado da tradução em imagens [...]*” (FERRÉS, 1996, p. 99) dos conteúdos que serão expostos no vídeo.

A sexta e última fase diz respeito à pós-realização, o que chamamos de edição. “*A edição é a operação mediante a qual são selecionados, ordenados e montados, segundo a ordem prevista no roteiro, os diversos planos previamente gravados, imprimindo-lhes o ritmo adequado.*” (FERRÉS, 1996, p. 101). Na edição, o trabalho com as imagens e os sons é colocado em um ritmo (duração e conexão), de forma que a produção final seja clara e adequada às informações que se deseja transmitir.

Sabemos que a interação entre o social e o educacional é uma relação que ocorre e se confunde a todo o momento. Trazer o social para a educação assim como levar a educação

para o social é entender que existe comunicação nos mais variados espaços de aprendizagens decorrentes dessa interação.

Em meio a essa interação e também sabendo que é no campo da imagem que a aprendizagem da LIBRAS é mais acessível, pois ela acontece a nível viso-gestual, o vídeo é um ótimo recurso audiovisual na educação bilíngue, o qual se configura como uma tecnologia que possibilitará o desenvolvimento das potencialidades tanto do sujeito Surdo quanto do ouvinte em seu processo de aprendizagem.

Apesar da integração do vídeo na educação ser uma tecnologia pouco utilizada frente às grandes tecnologias que se apresentam atualmente, na educação de Surdos e de ouvintes que desejam aprender a língua de sinais, ele é um recurso primoroso e de fácil apreciação e entendimento. O vídeo como recurso audiovisual utilizado na escola aparece como uma *“nova tecnologia com toda a sua capacidade inovadora, assumindo a transformação de todo o sistema educativo, [...]”* (FERRÉS, 1996, p. 32).

## **PARTE 2 – METODOLOGIA**

### **5 METODOLOGIA: UM OLHAR SOBRE A INVESTIGAÇÃO**

A partir da fundamentação teórica apresentada, chegamos à segunda parte da nossa dissertação com a metodologia, onde debruçamos o olhar sobre a investigação que foi realizada. Mas eis que nos surge um questionamento. A metodologia é baseada na teoria estudada? Ou é pela teoria que chegamos ao método que se pretende utilizar?

Segundo Lapassade e Louran (1972, p. 52 apud SOUSA, 2000, p. 20) *“[...] o método depende da teoria que se pretende verificar [...]”* o que nos faz entender que a metodologia a ser utilizada na pesquisa depende da teoria que se quer apresentar, mostrar e defender. Em seus estudos, Morin (1990, p. 310 apud SOUSA, 2000, p. 20) nos apresenta que *“[...] uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento; uma teoria não é um ponto de chegada, é a possibilidade duma partida; uma teoria só desempenha o seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da actividade mental do sujeito.”* O que se verifica é um entrelaçado de ideias e informações que se confundem em teoria e método, método e teoria em uma relação indissociável que nos faz entender que ambos andam paralelamente, no dia a dia de uma investigação científica.

Nessa relação entre teoria e método, nosso trabalho de investigação percorreu uma metodologia de pesquisa que vislumbrou práticas pedagógicas e vivência de saberes, articulando um paradigma qualitativo que se apropriou de um método de natureza etnográfica, fundamentado nas bases e inspirações da linha de investigação em inovação pedagógica com o uso de técnicas de coleta de informações, utilizando dispositivos metodológicos tais como: observação participante, entrevista (conversa natural), estudo da análise de documentos e diário de campo.

Tendo o mundo escolar como cenário de pesquisa, onde a inovação pedagógica se faz presente na construção de uma nova aprendizagem, nos vemos diante da concretização de investigações que conduziram a escrita da nossa dissertação em educação, tonando claro o modo de se fazer pesquisa social com a aproximação entre pesquisador e pesquisados, explicando toda a fundamentação teórica apresentada.

Assim, planejar, desenvolver e fazer pesquisa é tornar-se parte da existência de um mundo no qual se vivencia em uma interação com o mesmo. *“A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.”* (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 155).

## 5.1 PARADIGMA QUALITATIVO

Uma das principais tarefas do cientista social é clarificar o conteúdo de sua linguagem, ou seja, é saber exatamente a partir de qual parâmetro se quer investigar. Refletindo a cerca da nossa pesquisa realizada, e sabendo que a realidade pesquisada funde-se às teorias estudadas, encontramos Macedo (2010, p. 38) quando destaca que: *“[...] para o olhar qualitativo, é necessário conviver com o desejo, a curiosidade e a criatividade humanas; com as utopias e esperanças; com a desordem e o conflito; com a precariedade e a pretensão; com as incertezas e o imprevisto.”*

Os autores Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 26) também afirma que em uma pesquisa que utiliza um paradigma qualitativo apresenta:

[...] uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.

Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

## 5.2 MÉTODO DE NATUREZA ETNOGRÁFICO

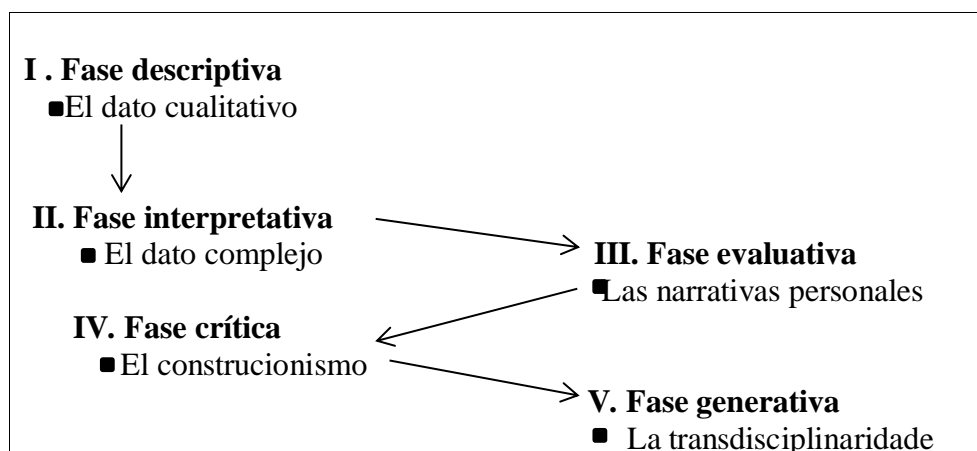
Sabendo que a inovação pedagógica embasa a teoria estudada e sabendo também que: “[...] em termos de paradigma, não se pode esperar que seja a etnografia a provocá-la, mas é possível utilizar a etnografia para a descrever e para a interpretar.” (FINO, 2011, p. 103), nossa pesquisa que apresenta o paradigma qualitativo apropriou-se de um método de natureza etnográfica que segundo Spradley (1979, apud, FINO, 2016, p. 1):

[...] a etnografia deve ser entendida como a descrição de uma cultura, que pode ser a de um pequeno grupo tribal, numa terra exótica, ou a de uma turma de uma escola dos subúrbios, sendo a tarefa do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos da cultura em estudo.

Fazer etnopesquisa é encontrar todo um mundo caracterizado pelas diversas formas de vivências humanas que se completam no pensar, sentir e agir sem abandonar toda a história já pré-existente do ser humano, independente do meio que o cerca.

Ainda sobre método etnográfico, encontramos Sabirón (2011, p. 33) que nos apresenta cinco fases que compõem a investigação baseada em uma metodologia de natureza etnográfica.

QUADRO 3 - PROPUESTA DE UN DISEÑO ETNOGRÁFICO



FONTE: Sabirón, 2011, p. 33

Segundo ele, a primeira fase, a fase descriptiva, corresponde à descrição dos dados qualitativos de forma mais abrangente. A fase interpretativa é a segunda fase, incorpora-se o processo de

triangulação, onde contrastamos os dados colhidos com as informações reais. A terceira fase é a evolutiva que garante os critérios de cientificidade da investigação etnográfica onde incorpora as narrativas das personagens. Na fase crítica, a quarta fase, há uma reconstrução dos saberes colhidos na pesquisa com o tema da investigação e por fim, a fase generativa que apresenta a teoria fundamentada nos textos e suas perspectivas propiciando uma transdisciplinaridade na organização dos saberes.

Sobre o método de natureza etnográfico, Macedo (2010, p. 82) ainda nos fala que este: “[...] *valoriza-se intensamente a perspectiva sociofenomenológica, que orienta ser impossível entender o comportamento humano sem tentar estudar o quadro referencial, ou seja, a base semântica e o universo simbólico [...].*” Suas ideias e explanações apresentam os fundamentos necessários à compreensão do método etnográfico (caminho optado/ação reflexiva/formação) e contribuem para o desenvolvimento de uma atitude crítica necessária ao processo de construção da nossa pesquisa onde nós, com os atores da mudança e a partir deles, nos inspiramos na sociofenomenologia crítica.

Segundo Severino (2007, p. 119) a pesquisa etnográfica:

[...] visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho no microssocial, olhado com uma lente de aumento. Aplica métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa. Utiliza-se do método etnográfico, descritivo por excelência.

Apropriando-se da etnopesquisa enquanto método, onde se desenvolveu uma pesquisa qualitativa em âmbito filosófico, epistemológico e metodológico na especificidade clínica do método etnográfico, citamos Macedo (2010, p. 81) que orienta-se nas ideias de Blumer “[...] *os métodos em etnopesquisa lutam pelo acolhimento da natureza do mundo empírico habitado por seres humanos culturalmente situados e situantes e pela organização de procedimentos metodológicos que reflitam esse acolhimento.*” Cabe portanto ao etnopesquisador realizar um trabalho fundamentado na busca da compreensão das problemáticas indexicalizadas à cultura, entendendo as realidades humanas como uma construção social.

### 5.3 LINHA DE INVESTIGAÇÃO

A nossa linha de investigação se fundamenta na inovação pedagógica que segundo Fino (2008, p.3): “[...] *tem que ver, fundamentalmente, com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais.*” São as práticas pedagógicas ocorridas na escola que deverão ser observadas e analisadas para que sejam caracterizadas ou não, como inovação pedagógica.

E ainda convém reter o seguinte:

- [...]; - a inovação pedagógica não é induzida *de fora*, mas um processo *de dentro*, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico; - a inovação pedagógica, ainda que inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos, que extravasam do âmbito local, é sempre uma opção individual e local; - a inovação pedagógica dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo; - a inovação pedagógica, nestes dias de desenvolvimento exponencial da ciência e da tecnologia não é sinónimo de inovação tecnológica. (FINO, 2007, p. 2-3)

### 5.4 DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS

Diante da realidade do cenário da pesquisa, dos conteúdos estudados e seguindo os fundamentos de uma pesquisa qualitativa, identificamos quatro dispositivos ou técnicas de coleta de informações que justificam a metodologia utilizada. São eles: a observação participante (OP), a entrevista (conversa natural), a análise de documentos e diário de campo que serão aqui conceituados para um melhor entendimento de sua aplicabilidade.

#### 5.4.1 Observação participante

O conviver dentro do contexto, conversando e explorando, faz a OP alcançar um diferencial em relação aos outros instrumentos metodológicos, uma vez que ela absorve uma grande contribuição teórica. A maneira e a forma desenvolvida para compreender a realidade prática de cada pessoa faz parte do jeito próprio da OP.

Sabendo que a “[...] *inovação envolve obrigatoriamente as práticas. [...] só é entendível **in situ**, ou seja estudada no local, mediante dispositivos de observação participante, que visem entender os acontecimentos **de dentro**.*” (FINO, 2007, p. 2, grifo do autor) percebemos que o uso da OP nas pesquisas que têm como referencial teórico a inovação pedagógica é de total

importância. Na OP acontece um envolvimento no qual o pesquisador adquire total relação com o meio pesquisado.

Com muita propriedade Lapassade (2005, p. 73-74) nos mostra que em relação ao campo de pesquisa, existem três tipos de participação e de implicações quanto a OP segundo os estudos de Adler & Adler (1987): periférica, ativa e completa. Em nossa pesquisa trabalhamos a **observação participante** com implicação **completa por oportunidade** onde “[...] o pesquisador aproveita a ocasião que lhe é dada pelo ‘status’ já adquirido na situação. O pesquisador aqui é membro da situação.” (LAPASSADE, 2005, p.73).

Uma observação participante completa que se dá principalmente pelo pertencimento original, por entendermos que já fazemos parte da escola, nos facilitou a autorização para desenvolvermos os estudos necessários no interior do nosso locus da pesquisa (escola), bem como um melhor entrosamento, oportunizando uma melhor aceitação pelo grupo.

Detemos um certo grau de envolvimento devido ao trabalho que realizamos no CM da referida escola, entendendo pois que esta relação com o objeto de investigação resultaria em satisfação e comprometimento no que se pretendia desenvolver. Esse grau de envolvimento no locus da pesquisa é verificado nas palavras de Macedo (2010, p. 102) quando este nos diz que: “[...] a flexibilidade no ato de pesquisar é uma das condições para a autenticidade e o sucesso de uma etnopesquisa na qual a observação participante seja um recurso significativo.” (MACEDO, 2010, p. 102).

Diante do verdadeiro sentido da OP, o trabalho de um investigador/observador etnográfico percebido por Sousa (2004, p. 16) enfatiza que deve:

[...] compreender as realidades culturais de determinado grupo, vistas de dentro. Porque esse mundo vivido e sentido dificilmente se consegue captar em situação formal de sala de aula. A auscultação dos diversos mundos culturais só pode ser feita através da chamada “observação participante” [...], fazendo uso de uma imensidão de técnicas bem ao alcance de cada um, se se estiver, acima de tudo, etnograficamente implicado.

Envolvidos nessa prática vemos em Macedo (2010, p. 98) que quando praticamos a OP: “[...]a linha demarcatória entre ela e a pesquisa formal, não está nem na capacidade de produzir mudanças nem na capacidade de produzir conhecimentos, mas, em muitos casos, na capacidade de solucionar problemas de grupos sociais com demandas sociais relevantes.”

Já que no locus da pesquisa existem diferentes contextos, percebe-se uma observação que ocorra em vários ambientes e com diferentes sujeitos. São nas realidades humanas constituídas, que ações sociais são produzidas a partir da interação com o outro e com o meio.

#### 5.4.2 Entrevista

Outra e também importante técnica de coleta de dados utilizada na etnografia é a entrevista. É através deste recurso que o pesquisador etnográfico adquire em interação com os pesquisados, uma comunicação que se traduz em diálogo informal da realidade observada. Tal comunicação desenvolve o uso de uma linguagem que se pronuncia em vivência social.

Segundo Lapassade (2005, p. 79) *“A entrevista etnográfica é um dispositivo [...] que põe face a face duas pessoas cujos papéis são definidos e distintos: o que conduz a entrevista e o que é convidado para responder, a falar de si.”* Existem três tipos de entrevistas etnográficas:

1. visa elaborar um relato de vida [...]. O pesquisador se esforça em apreender experiências que marcaram, de modo significativo, a vida de alguém e a ‘definição’ dessas experiências pela própria pessoa;
2. é destinada ao conhecimento de acontecimentos e de atividades que não são diretamente observáveis. Pede-se aos informantes descreverem o que ocorreu e indicar como isso foi percebido por outras pessoas;
3. visa coletar descrições de uma categoria de situações ou de pessoas. Propõe-se a estudar um número relativamente elevado de pessoas em tempo relativamente curto em comparação com a duração de uma pesquisa inteiramente fundada sobre a observação participante. (LAPASSADE, 2005, p. 79)

Dando consistência às definições de Lapassade, Macedo (2010, p. 105) nos mostra que a entrevista aberta ou semi-estruturada, a que foi utilizada em nossa pesquisa se:

[...] trata de um encontro, ou de uma série de encontros face a face entre um pesquisador e atores, visando à compreensão das perspectivas que as pessoas entrevistadas têm sobre sua vida, suas experiências, sobre as instituições a que pertencem e sobre suas realizações, expressas em sua linguagem própria.

A entrevista se confunde com uma conversa natural e aberta onde o discurso poderá muitas vezes, ser revisto, acrescentado ou ainda mudado. Dialogando com Severino (2007, p. 124) vemos que a entrevista: *“Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.”*

Entrevistar é compreender o porquê das problemáticas indexicalizadas à cultura emergente daquele grupo em estudo, verificando o conhecimento que foi desenvolvido através dos sentidos e significados apresentados nas situações vividas. Entrevistar é entender que tudo o que existe dessa interação entre os atores sociais (diferentes de idiotas culturais) é real e que seus *ethos saberes* têm a mesma importância que a fundamentação teórica dos autores estudados.

Nesse contexto afirma Macedo (2010, p. 107) que: “[...] a entrevista de inspiração etnográfica, como recurso fecundo para a etnopesquisa, é um encontro social constitutivo de realidades, porque fundado em edificações pela linguagem, pelo ato comunicativo, definidor de significados.”

#### **5.4.3 Análise de documentos**

Também bastante utilizado na pesquisa etnográfica, a análise documental foi escolhida como outro dispositivo importante que capta de forma abrangente o máximo de informações que serão interpretadas de uma forma mais acessível para posterior consulta. Citando J. Chaumier (1974, apud BARDIN, 2002) podemos defini-la como: “[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência.”

Segundo a autora Bardin (2002, p 46) “[...] a análise documental faz-se, principalmente por classificação-indexação; [...] o objectivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem.”

Para os autores Ludke e André (1986 apud MACEDO, 2010, p. 108) a análise de documentos é pertinente e relevante quando se trata de fontes documentais, e argumentam que: “[...] quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, isto é, quando a linguagem dos sujeitos é importante para a investigação, pode-se incluir todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como as redações, cartas, [...] etc.”

O autor Plaisance (1993 apud MACEDO, 2010, p. 108) citando Jean-Noel Luc afirma que: “[...] o corpus dos textos oficiais é uma fonte importante para o pesquisador [...]. Com várias

*zonas de sombra ideológicas, em geral, esses documentos oferecem definições significativas sobre políticas educacionais.”*

#### **5.4.4 Diário de campo**

O diário de campo é o último dispositivo a ser apresentado. É uma de nossas premissas enquanto pesquisadores etnográficos pois aqui descrevemos os detalhes da pesquisa ocorrida ao longo do processo de investigação. Segundo Macedo (2010, p. 133) é uma:

[...] descrição minuciosa e densa de existencialidade, que alguns pesquisadores despojados das amarras objetivistas constroem ao longo da elaboração de um estudo. Trata-se em geral, de um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo de pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual, visando apreender, de forma profunda e pertinente, o contexto do trabalho de investigação científica [...].

Fazer pesquisa é tornar-se parte da existência do mundo social que se está vivenciando. É interagir com o meio. É desenvolver um trabalho de campo que citando Buford Junker (1960 apud MACEDO, 2010, p. 83, grifo do autor) “(...) *significa observar pessoas **in situ**, isto é, descobrir onde elas estão, permanecer com elas em uma situação que, sendo por elas aceitável, permite tanto a observação íntima de certos aspectos de suas ações como descrevê-las de forma relevante para a ciência social.*”.

Em nosso ponto de vista já é notório a percepção de toda uma vivência entre o pesquisador e os pesquisados, onde se misturam, se interligam, em uma relação dialética rumo à descrição dos fatos ocorridos. Existe uma organização sócio cultural envolvente, onde as relações sociais e educacionais se tornam práticas que analisadas, confrontadas e articuladas, permitem compreender que existe mudança em tudo e em todos.

### **PARTE 3 - RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS**

#### **6 RECOLHA DE DADOS**

Nossa abordagem de natureza etnográfica se inicia citando a autora Sousa (2000, p. 19) quando esta nos diz que : “*O investigador não consegue desligar-se, assim tão facilmente, de toda uma carga histórica da própria investigação.*” Realmente, desligar-se de todos os conhecimentos sobre o cenário da pesquisa no qual fazemos parte para voltar e participar como um dos iguais é se portar como um verdadeiro investigador etnográfico.

A nossa pesquisa de natureza etnográfica que tem como cenário a EEFM Sales Campos reforça o conceito de Macedo (2010, p.37) quando este nos diz que: “[...] a escola é um locus indispensável para a compreensão da concretude das políticas e das ações educativas [...]”. Por ser um lugar onde as ações educativas acontecem, investigamos aqui, se as práticas pedagógicas ocorridas no Projeto “Semeando Ideias: LIBRAS” que configura um processo de aprendizagem, no qual a construção de vídeos educativos pelos aprendentes do Ensino Fundamental (EF), mediados pelas professoras e seus pares, caracteriza ou não inovação pedagógica.

Reforçando as palavras de Spradley (1979) quando este nos aponta que podemos descrever a cultura até mesmo de uma turma da escola e entendendo nas palavras de Maehr e Midgley (1996 apud FINO, 2000, p. 156) que as escolas “[...] tendem a reflectir determinadas maneiras de conceber e de encarar a aprendizagem [...]”, supomos também que cada sala de aula detém sua maneira própria de constituí-la, por se tornar um mundo bem menor dentro de um contexto maior que é a escola e apresentar determinadas particularidades que lhe são únicas. Nesse contexto, nosso objeto de estudo é uma turma de 7º ano do EF, atendida pelo projeto desde 2015, onde práticas pedagógicas e vivência de saberes se articularam em torno da aprendizagem em língua de sinais.

Por apresentar evidências de IP nas práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto, a metodologia utilizada tem uma natureza etnográfica, por ser a única capaz de descrevê-la e interpretá-la (FINO, 2011). Nossa pesquisa compreendeu um período de sete meses que se estendeu do final do semestre de 2016 mais precisamente em novembro, até o final de maio de 2017.

Por sabermos que a inovação pedagógica envolve fundamentalmente às práticas e que para investigá-la e entendê-la só é possível, se a observarmos de dentro, nos apropriamos da OP com implicação completa por oportunidade (LAPASSADE, 2005), uma vez que a pesquisadora já era membro da comunidade escolar.

Por ter essa natureza etnográfica, foram colhidas informações a partir de outros instrumentos como entrevistas semiestruturadas que mais se confundiram com conversas informais, realizadas com as idealizadoras do projeto e com as professoras que trabalharam mais diretamente nesse processo, da análise de documentos que contemplam as ações do cenário escolar bem como da análise de conteúdo dos dados colhidos de forma mais abrangente.

Considerando que a etnografia é: “[...] *um instrumento poderoso e relativamente manejável para a análise e interpretação dos fenômenos de natureza sócio-cultural que ocorrem nas escolas [...]*” (FINO, 2000, p. 165), a nossa ação observadora, apesar da pesquisadora estar diariamente na escola, foi realizada semanalmente e/ou até mesmo em momentos únicos e relevantes e registrados no diário de campo, outro instrumento de coleta de dados que visa apreender o contexto do trabalho científico (MACEDO, 2010), com o preenchimento de dados sobre a natureza da escola, sua organização, as pessoas que ali trabalhavam, o registro da leitura de documentos próprios da escola, como também das atividades relacionadas ao projeto nos vários ambientes que este acontecia. Para Macedo (2010), o diário de campo tanto revela quanto aprofunda aspectos sobre o tema em questão.

Com o objetivo de obter mais informações sobre a real realidade da escola em relação ao projeto implantado, sobre a atuação das pessoas que ali trabalhavam (professores e funcionários), o grau de conhecimento em língua de sinais, a opinião sobre a aprendizagem em LIBRAS, a importância do projeto e a utilização de vídeos educativos foi realizado um questionário com esses grupos de pessoas. Também ocorreu uma espécie de entrevista coletiva realizada com a turma (objeto de estudo), onde eles participaram conversando sobre sua vivência pessoal e a relação com o projeto em língua de sinais.

Ocorreu ainda, o registro fotográfico da parte física e estrutural da escola, da comunidade escolar, do seu funcionamento no dia a dia, bem como de algumas atividades ocorridas no desenvolver da pesquisa e principalmente no que diz respeito às aulas do projeto, momentos estes onde a pesquisadora esteve sempre presente.

## **7 ANÁLISE DOS DADOS**

O trabalho de investigação ocorrido neste cenário escolar tende a responder à problemática da nossa pesquisa que é: Como os alunos ouvintes poderão aprender LIBRAS para se relacionarem com a Comunidade Surda?

Em resposta a essa nossa inquietação, verificamos que os alunos (em sua maioria ‘alunos ouvintes’) desta escola através do projeto, produziam vídeos educativos em torno da aprendizagem da LIBRAS. Mas ainda nos restava responder, a seguinte questão de pesquisa: Será que a construção de vídeos educativos produzidos pelos alunos do Ensino Fundamental evidencia inovação pedagógica no aprendizado em LIBRAS?

Para responder o objetivo maior da nossa pesquisa que ocupa-se em investigar se a construção de vídeos educativos pelos alunos promove a aprendizagem em LIBRAS, foi organizado procedimentos de análise de conteúdo fundamentado pelo estudo de Bardin (2002, p. 46) quando nos esclarece que o objetivo desta: “[...] *é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.*”

Segundo Bardin (2002, p. 95) o método da análise de conteúdo se dá em três momentos: “[...] *1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação [...].*” Na parte referente à pré-análise, seguem-se etapas que propiciam um melhor enquadramento dos dados colhidos em campo definindo-se um plano de análise que engloba a “[...] *escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e objectivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.*” (BARDIN, 2002, p. 95).

Detendo-se ao tópico “elaboração de indicadores” expomos os procedimentos analíticos utilizados, fazendo referência ao “[...] *recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados.*” (BARDIN, 2002, p. 100, grifo do autor).

Em relação ao tratamento dos materiais a serem analisados, necessário se faz a codificação da teoria (a priori, antes da entrada em campo) fundamentada nos autores estudados em consonância com os dados coletados (a posteriori) apresentados a partir dos dispositivos metodológicos utilizados e traduzidos por categorização.

Nesse contexto, apresentamos a “unidade de registo” explicada por Bardin (2002, p. 104-105) como sendo: “[...] *unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial.*” [...] e da “unidade de contexto” que: “[...] *serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo.*”

Para tanto e seguindo o eixo temático em estudo apresentamos as unidades de registro que embasam a nossa posterior categorização.

QUADRO 4 – UNIDADES DE REGISTRO

EIXO TEMÁTICO
1. LIBRAS
2. VÍDEO EDUCATIVO
3. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

FONTE: A pesquisadora

As observações ocorridas em campo, bem como as entrevistas semiestruturadas que tratam-se de um encontro face a face entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados (MACEDO, 2010) e ainda das aulas práticas ocorridas durante os encontros com a turma (objeto de estudo), nos permitiu obter respostas necessárias que explicaram os objetivos específicos da nossa pesquisa, que são:

- Verificar se o processo ocorrido na produção e construção dos vídeos educativos em LIBRAS constitui-se inovação pedagógica.
- Conhecer as características dos vídeos educativos utilizados como recursos para a aprendizagem em LIBRAS;
- Perceber se as práticas pedagógicas envolvidas no projeto Semeando Ideias: LIBRAS manifestam nos participantes o desejo de aprender LIBRAS.

Os dados colhidos bem como sua análise apresentam-se nesse tópico, dividido em quatro partes. A primeira refere-se à descrição do Locus da Pesquisa, com suas características próprias de natureza histórica, física-organizacional e humana. A segunda nos fala sobre o Projeto Semeando Ideias: LIBRAS que ocorre desde 2015. A terceira refere-se ao objeto de estudo, os sujeitos da pesquisa, a turma do 7º ano A (2016)/8º ano A (2017) em aulas relacionadas ao projeto. E na quarta encontramos a categorização em unidades de contexto que embasam o eixo temático seguido de sua interpretação e os dispositivos aplicados.

#### 7.1 LOCUS DA PESQUISA: A EEFM SALES CAMPOS

Ao longo da história da educação, a escola assumiu a função de promulgar o conhecimento e formar cidadãos críticos para uma boa convivência social. Contudo tornou-se um espaço de interação social que promove as trocas de informações e experiências cotidianamente, mas também um produto da modernidade onde as exigências do mercado modificaram seus princípios, direcionaram seus métodos, mudaram seus conteúdos ocasionando um verdadeiro desfasamento da escola devido ao momento vigente.

É na escola que absorvemos as ideias de Papert (1994) quando este nos diz que a educação, seja ela formal ou informal, deve ajudar as crianças apoiando-as em seus esforços e ainda reforça que a escola pode ser o lugar que motiva, como também ser o lugar que segue determinações preestabelecidas. É, pois a escola, esse local formal instituído que debruçamos nossa pesquisa.

### 7.1.1 Natureza Histórica

A EEFM Sales Campos é o locus da nossa pesquisa, escola pública estadual que atua na educação do Ceará (CE) desde 1952, contemplando o ensino nas modalidades de Ensino Fundamental (8º e 9º anos) e Ensino Médio (EM) (todas as séries 1ª à 3ª). Compõe o quadro das escolas da Regional 01 e é localizada no Bairro Jacarecanga, na cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará, tendo o Brasil como país. O Jacarecanga é um bairro que fica entre o centro da cidade e um bairro de periferia chamado Nossa Senhora das Graças, conhecido como Grande Pirambu, onde a fronteira é dada pela Avenida Presidente Castelo Branco, famosa Avenida Leste Oeste que liga a cidade nessas áreas.

FOTO 1- ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO SALES CAMPOS



FONTE: A pesquisadora

Vimos no Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2011 a real história dessa instituição:

[...] funcionava na Rua São Serafim, s/n, no Bairro Nossa Senhora das Graças (Grande Pirambu) onde foi inaugurada em 17 de fevereiro de 1952, com o nome de Escolas Reunidas Sales Campos, no governo do Dr. Raul Barbosa [...]. Em 06 de novembro de 1954, [...] a escola foi elevada à categoria de Grupo Escolar e passou a funcionar na Rua Jacinto de Matos, nº 730 [...], antiga Avenida José Bastos. (CAMPOS, 2011)

FOTO 2 - O DIRETOR ESCOLAR E A PESQUISADORA



FONTE: A pesquisadora

Na apresentação da escola pelo diretor escolar, este nos falou que a escola possui esse nome em homenagem ao educador, diretor da instrução pública no Ceará e poeta parnasiano, Antônio de Sales Campos que nasceu em 1894 na cidade de Tamboril-CE. Colaborou com jornais e revistas da capital cearense e também do sul do país. Faleceu por volta de 1970 em São Paulo. Sua obra mais conhecida é o livro *Alameda do sonho* (1919).

### **7.1.2 Natureza Física**

A escola possui uma estrutura física formada por dois pavilhões que se articulam através do corredor central. Por fora dessa estrutura mas ainda no mesmo quarteirão, existe uma quadra coberta separada da escola por um ferro velho (sucata).

O primeiro pavilhão é formado por um pátio e 04 salas de aula no térreo.

FOTO 3 - 1º PAVILHÃO



FONTE: A pesquisadora

FOTO 4 - 2º PAVILHÃO



FONTE: A pesquisadora

FOTO 5 - ESCADA DE ACESSO PARA O 1º ANDAR



FONTE: A pesquisadora

O segundo pavilhão contempla em seu andar superior, 04 salas de aula.

FOTO 6 - ANDAR SUPERIOR



FONTE: A pesquisadora

FOTO 7 - FERRO VELHO QUE SEPARA A ESCOLA DA QUADRA COBERTA



FONTE: A pesquisadora

A quadra coberta, situada por fora da escola e separada por um ferro velho, possui tamanho padrão oficial mas não detém arquibancadas para receber o público.

FOTO 8 - QUADRA COBERTA POLIESPORTIVA PROFESSOR EDSON EMILIANO



FONTE: A pesquisadora

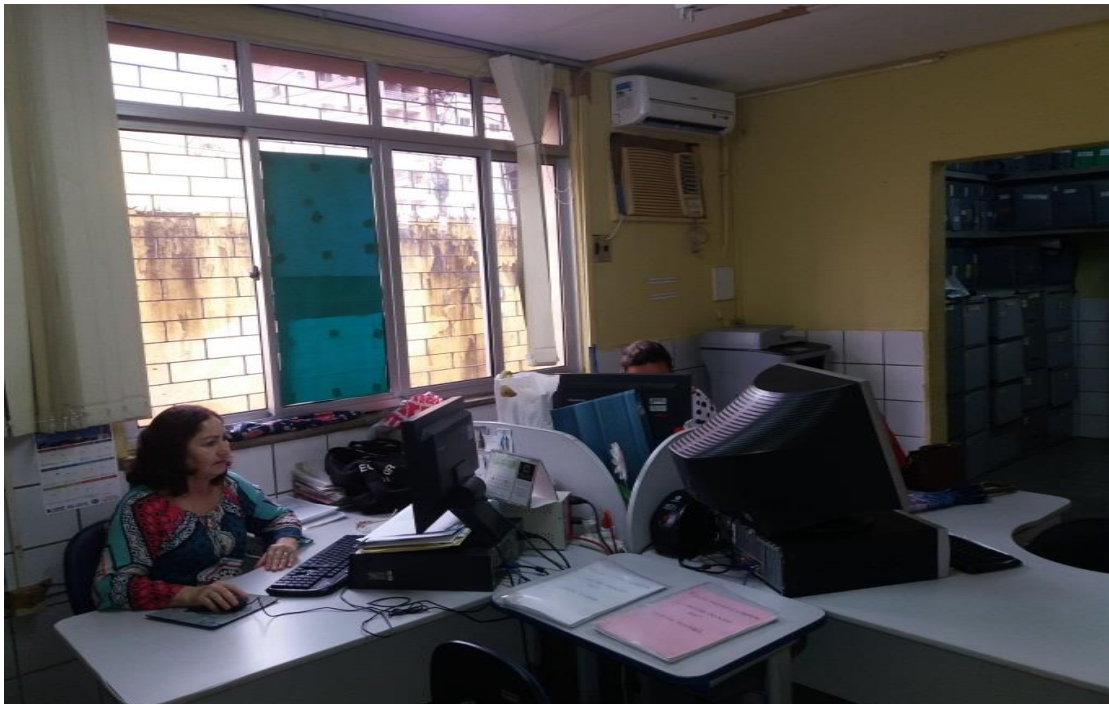
FOTO 9 - CORREDOR CENTRAL



FONTE: A pesquisadora

No corredor central da escola encontramos 04 salas ambientes. A primeira sala é a secretaria escolar, seguida da sala da direção, depósito da merenda e logo após, a cozinha.

FOTO 10 - SECRETARIA ESCOLAR E FUNCIONÁRIO



FONTE: A pesquisadora

FOTO 11 - ARQUIVO MORTO E ARQUIVO VIVO DA ESCOLA

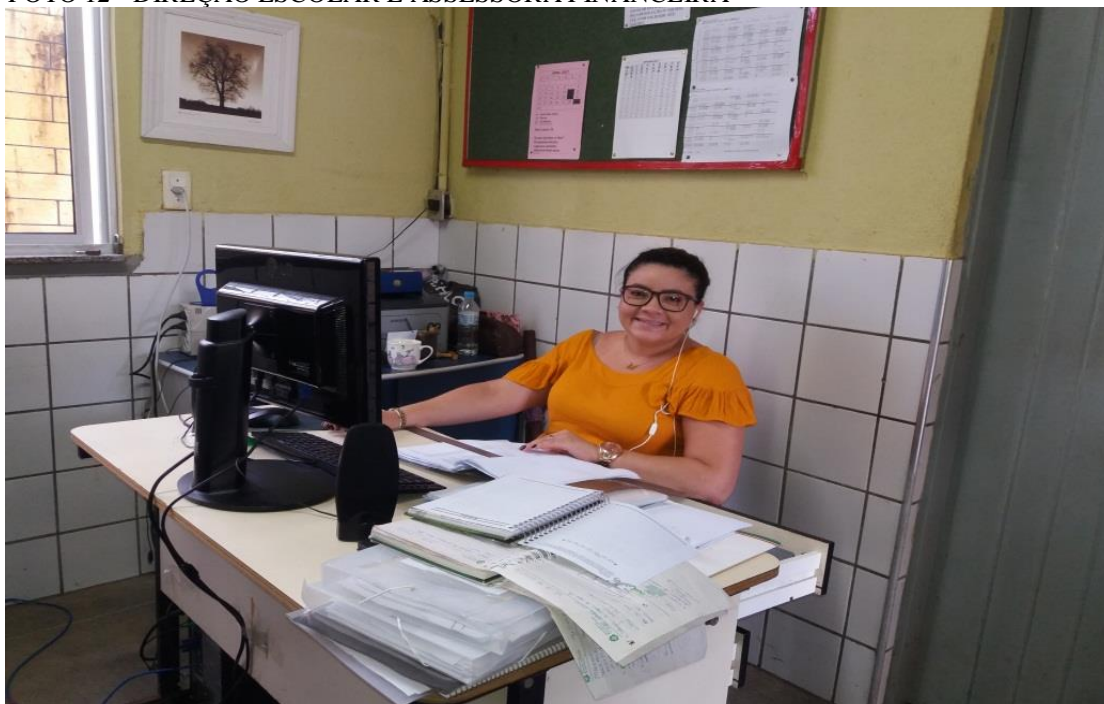


FONTE: A pesquisadora

Visitando a secretaria da escola, observamos que ali trabalhavam 02 pessoas, a secretária escolar e 01 auxiliar administrativo. Comporta: uma mesa/ilha de 03 lugares com cadeiras, 03 computadores, 01 máquina de Xerox Samsung (SCX-5835NX), o arquivo morto e o arquivo vivo da escola, guardado em 11 porta arquivos de aço, 02 armários de aço, 02 prateleiras de alvenaria e algumas prateleiras de madeiras, para guarda das pastas dos professores com diários de classe. Possui um banheiro próprio.

Em conversas com a secretária, ela nos falou que a secretaria escolar é considerada o coração da escola. Foi ali que obtivemos todas as informações que dizem respeito ao funcionamento da escola, às pessoas da comunidade escolar composta pelo núcleo gestor, funcionários, corpo docente e discente.

FOTO 12 - DIREÇÃO ESCOLAR E ASSESSORA FINANCEIRA



FONTE: A pesquisadora

Na direção escolar trabalha o Diretor e a Assessora Financeira. Possui: 02 birôs com cadeiras, 02 computadores, 02 armários de aço, 01 telefone e 01 fax. Também com banheiro próprio. Conforme Anexo A, no Plano de Gestão 2013/2016 encontramos as seguintes ações para melhorar o desempenho acadêmico:

- Acompanhamento sistemático do planejamento dos professores.
- Realização de uma aula de campo bimestralmente para cada série.
- Capacitar os professores no que diz respeito ao uso das TIC.
- Realizar simulados para o SAEB, ENEM e SPAECE.
- Promover concursos de redação e poesia.
- Implementar um sistema de monitoria em todas as turmas.
- Realizar reuniões bimestrais com o Conselho Escolar para discutir os resultados da aprendizagem dos alunos.
- Promover reuniões bimestrais em cada turma do ensino médio junto com o diretor de turma para discutir os problemas da sala.
- Elaborar projetos de leitura para as turmas do ensino fundamental.
- Incentivar a prática de experimentos científicos.
- Promover a participação do pessoal de apoio (Multimeios, LEI e LEC) durante o planejamento dos professores.
- Incentivar o uso de jogos educativos na sala de aula. (CAMPOS, 2013)

O depósito da merenda escolar contempla prateleiras de alvenaria e 02 freezers balcão para guarda de alimentos congelados e perecíveis.

FOTO 13- COZINHA E AS MERENDEIRAS



FONTE: A pesquisadora

Na cozinha trabalham duas merendeiras. A cozinha dispõe de: 01 geladeira, prateleiras de alvenaria revestida de cerâmica, 01 micro-ondas, 01 fogão industrial, 01 freezer e 01 armário de cozinha de aço.

FOTO 14 - 2º PAVILHÃO LADO DIREITO (1)



FONTE: A pesquisadora

FOTO 15 - 2º PAVILHÃO LADO DIREITO (2)



FONTE: A pesquisadora

Essas fotos registram o segundo pavilhão da escola. Do lado direito do segundo pavilhão temos o banco de livro, seguido da sala da coordenação, a sala da rádio escolar, sala dos professores, banheiro feminino para as alunas, banheiro masculino para os alunos, sala do grêmio estudantil, sala do AEE, banheiro dos funcionários, banheiro com acessibilidade, depósito e almoxarifado. Verificamos ainda nessas fotos mesas com bancos de cimento que formam a pracinha da escola.

O banco de livros é um dos Programas coordenados pelo CM. Contempla uma sala revestida de cerâmica com prateleiras de alvenaria para bem guardar os livros didáticos que são entregues aos alunos durante sua vigência que é de 03 anos. Os livros são recebidos a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que encaminham os livros didáticos adquiridos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

FOTO 16 - BANCO DE LIVROS



FONTE: A pesquisadora

Os livros são entregues normalmente no início do ano letivo, nos quais são atribuídos um número específico no kit que é entregue aos alunos, facilitando a identificação do aluno correspondente aquele número que está no livro. Essa ideia foi realizada devido ao descompromisso com os livros didáticos pelos alunos chegando a perderem e rasgarem. No final do ano letivo, 90% dos livros são devolvidos em um bom estado de conservação.

Na sala da coordenação trabalha a coordenadora pedagógica que se encontrava de licença gestante desde 24 de outubro/2016. A sala contempla: 01 birô com cadeira, uma mesa com 01 computador, 02 armários de aço, 02 notebooks, 01 mesa oval com 06 cadeiras, 01 mesa pequena com cadeira, 02 estantes de aço que armazenam alguns materiais didáticos e 01 quadro de avisos.

Mesmo sem a presença da coordenadora, ocorrem os planejamentos por área, com os professores e o PCA (Professor Coordenador de Área), sendo assim estabelecidos: na terça-feira com a área de Linguagens e Códigos, na quarta-feira com as Ciências da Natureza e Matemática e na quinta a área das Ciências Humanas. Para ocorrer tamanha proeza nos planejamentos por área, foi elaborado um horário contemplando as áreas citadas no dia correspondente. O planejamento por área acontece para que haja um melhor engajamento com os professores.

FOTO 17 - SALA DA COORDENAÇÃO EM HORÁRIO DE PLANEJAMENTO POR ÁREA



FONTE: A pesquisadora

Com o retorno da Coordenadora Pedagógica em abril de 2017, tivemos acesso a vários documentos escolares como: Regimento Interno de 2016 (Anexo B), o Projeto Político Pedagógico de 2011 (Anexo C), o Plano de Gestão 2013/2016, Mapa Curricular 2016 (Anexo D), Calendário Escolar 2016 (Anexo E) e Calendário Escolar 2017 (Anexo F), Edital da XII Feira de Artes-Cultura (Anexo G) bem como algumas providências decididas em conjunto na Jornada Pedagógica que ocorre sempre no início do ano letivo.

Zelando pelo bom funcionamento da sala de aula e evitando a dispersão/amontoado de mesas, o famoso "grupinho", foi criado o Mapa de Sala (Anexo H) que estabelece a organização em fileiras segundo a ordem da chamada do diário escolar, onde encontramos uma mesa individual com cadeira, em um total de 35 mesas por sala. Ainda existe na sala de aula, um birô com cadeira para o professor e um quadro branco para pincel. Esse modelo de sala nos remete à época do paradigma fabril definido por Toffler (1970) com o surgimento da escola pública que remetia-se a ideia de uma fábrica com cadeiras enfileiradas, horários estabelecidos, massa de alunos a serem processados como matéria prima (SACRISTAN, 1985).

Na apreciação dos documentos da instituição, verificamos que em seu Regimento Escolar de 2016, a referida escola tem como MISSÃO principal: *“Oferecer um Ensino Público de Qualidade, garantindo uma Formação Integral ao aluno, de modo a assegurar a conquista de seu Espaço como agente transformador da sociedade.”* (CAMPOS, 2016), visando à

formação integral do ser humano, desenvolvendo a formação crítica e os princípios da democracia participativa, ajudando ao aluno a construir a sua própria história.

O PPP (CAMPOS, 2011) é utilizado até os dias de hoje e baseia-se nos seguintes valores:

[...] promover e estimular o desenvolvimento do ser humano através de ações contínuas e interativas; valorizar e defender a cidadania e a autoestima da comunidade escolar, estimulando meios de participação efetiva; praticar e estimular a igualdade de tratamento e de oportunidades, cultivando princípios ético-morais e fraternos; evitar todas as formas de preconceitos e exclusões e promover a aceitação das pessoas considerando suas diferenças.

Ainda no PPP (CAMPOS, 2011) encontramos uma escola que em sua VISÃO DE FUTURO pretende ser uma: *“instituição modelo [...]; chegar ao índice de 90% de aprovação, [...]5% de reprovação e a 5% de abandono; colocar, pelo menos, 10% dos alunos do ensino médio nas Universidades; aumentar a média do SPAECE de 4 para 6 no Ensino Fundamental e de 3 para 5 no Ensino Médio.”*

FOTO 18 - RÁDIO ESCOLAR



FONTE: A pesquisadora

Na sala da rádio escolar temos: 01 mesa de som com 01 microfone, 01 computador com internet, 01 birô com cadeira e 01 armário de aço. A rádio funciona no intervalo nos dois turnos, sob a direção de um professor que programa o roteiro diário com músicas, notícias, avisos em conjunto com os alunos mas são os alunos que apresentam a programação oficial na rádio.

FOTO 19 - SALA DOS PROFESSORES



FONTE: A pesquisadora

A sala dos professores possui: 01 geladeira, 01 mesa retangular com 10 cadeiras, 01 gelágua, 02 armários de aço com divisórias, 01 mesa com computador ligado na internet. É utilizada pelos professores no intervalo, em suas aulas vagas (as famosas janelas) e para planejamento individual.

FOTO 20 - CONTINUAÇÃO DO SEGUNDO PAVILHÃO LADO DIREITO



FONTE: A pesquisadora

Essa foto acima contempla os banheiros dos alunos, a sala do grêmio estudantil, hoje desativada por não possuir tal colegiado, serve como depósito para material inservível, onde encontramos também um birô com cadeira, 01 armário de aço e um freezer balcão.

Ao lado, temos a sala do AEE onde encontramos: uma mesa redonda, 05 cadeiras, 02 computadores, 01 armário de madeira, 02 estante de aço que guardam instrumentos musicais como violão, teclado e alguns jogos educativos. A sala tem ar condicionado.

FOTO 21 - SALA DO AEE (1)



FONTE: A pesquisadora

Após a sala do AEE temos o banheiro dos professores e funcionários que comporta 01 sanitário para uso feminino e outro para uso masculino. O banheiro da acessibilidade é todo completo seguindo as normas técnicas e para uso unissex. O depósito de materiais inservíveis fica ao lado do almoxarifado. No almoxarifado são guardados os materiais de escritório, limpeza e ainda os bujões de gás, usados na cozinha. Ao fundo vemos um lugar que serve como estacionamento para bicicletas.

FOTO 22 - 2º PAVILHÃO LADO ESQUERDO – HORÁRIO DO INTERVALO



FONTE: A pesquisadora

Do lado esquerdo do segundo pavilhão, encontramos a sala do CM, a sala 05 – sala de vídeo, o laboratório de ensino de informática (LEI) e o laboratório educacional de ciências (LEC).

O CM é o ambiente escolar que congrega recursos didáticos de que dispõe a escola, local que subsidia as ações curriculares, a dinâmica e a construção do processo de ensino-aprendizagem, melhorando o desempenho acadêmico dos alunos e desenvolvendo experiências no trabalho pedagógico.

Os Centros de Múltiplos Meios: “[...] são estimulantes ambientes de aprendizagem que funcionam com espírito de sala de aula viva e alegre. Laboratório de vivências interessantes e construtivas, são uma resposta aos desafios da escola de nossos dias, com exigências qualitativas e quantitativas.” (CEARÁ, 2006, p. 09). É coordenado por uma Regente formada em pedagogia com o apoio de 02 Professores que foram readaptados de função por problemas vocais, onde um desses professores de apoio é a pesquisadora.

FOTO 23 - SALA DO CENTRO DE MULTIMEIOS E FUNCIONÁRIOS



FONTE: A pesquisadora

FOTO 24 - CM NO INTERVALO INTERATIVO



FONTE: A pesquisadora

Devido ao projeto intervalo interativo, o CM é aberto no recreio aos alunos e realiza atividades como: empréstimos de livros, leitura de gibis, jogos (uno, xadrez, dama, banco imobiliário e soletrando) ou ainda para se conversar mais tranquilamente, uma vez que a sala possui ar condicionado, tornando o ambiente acolhedor.

FOTO 25 - CM COMO SALA DE VÍDEO



FONTE: A pesquisadora

O CM contempla os seguintes programas: Sala de Leitura e pesquisa (biblioteca), sala de vídeo (TV escola), informática educacional (LEI) e o banco de livros (PNLD). Dentre os diversos projetos que coordenam está o de nosso maior interesse, que é o Projeto Semeando Ideias: LIBRAS que será mais detalhado no próximo tópico.

FOTO 26 - SALA 5 – SALA DE VÍDEO (1)



FONTE: A pesquisadora

FOTO 27 - SALA DE VÍDEO (2)



FONTE: A pesquisadora

A sala 05 é a sala de vídeo. Apesar do nome, encontramos um amontoado de livros que precisam ser remanejados para a SEDUC e um local que também está sendo colocada a merenda escolar, por conta que o depósito da merenda está superlotado.

FOTO 28 - SALA DO LEI



FONTE: A pesquisadora

O LEI “[...] é um ambiente localizado na escola e beneficia toda a comunidade, promovendo a inclusão digital e contribuindo para a promoção do processo ensino aprendizagem.” (CEARÁ, 2006, p. 13).

No LEI encontramos: 01 armário de madeira para guarda de materiais, 01 projetor multimídia (Epson) que serve para repasse de aulas didáticas e vídeos, 01 impressora multifuncional (Lexmark) com função wifi, 02 caixinhas de som, 10 CPU (CCE), 19 monitores Samsung (sendo 01 computador pra uso do professor e 09 para uso dos alunos). Todos os computadores possuem Processador Intel Core i3 (CPU), memória RAM 3842, sistema operacional Linux Versão 4.4.0-72, Ubuntu 16.04.2 LTS. A internet da escola é recebida através de fibra óptica. A sala possui ainda: 02 ar condicionados que não funcionam, bem como 06 monitores com defeito, o que atrapalha na concentração e no bom funcionamento da sala.

O LEC tem o nome de uma antiga diretora Ivanilda Maia Sales, idealizadora do mesmo em sua gestão. É utilizado a partir da necessidade de cada professor como contributo aos conteúdos da sua respectiva disciplina, onde se preenche uma agenda semanal para utilização desse espaço.

FOTO 29: SALA DO LEC



FONTE: A pesquisadora

O LEC contempla: 05 bancadas de alvenaria e revestidas com cerâmica, 01 armário de aço para guarda de materiais diversos, 02 armários de aços com estufa 1.0 para esterilização e secagem, 35 bancos de madeira, 01 televisor com função HDMI, 01 computador inservível, 02 ar condicionados, 04 microscópios, 01 flip chart e alguns kits de vidraria para o uso químico, kit do corpo humano e kit geométrico. Os professores responsáveis têm habilitação em química (turno da manhã) e em física (turno da tarde).

Percebemos que apesar da boa estrutura física, a escola necessita de uma pintura e muitos reparos. Alguns ambientes do segundo pavilhão principalmente os do lado direito, têm muita umidade e mofo. Possui um telhado muito baixo com goteiras, acarretando infiltrações e sem ventilação adequada. Nas salas de aula, apesar dos ventiladores chamados de “tufões”, o calor é intenso principalmente no período da tarde, quando o sol bate com mais força na parte lateral das salas, o que prejudica bastante a aprendizagem, ocasionando a falta de atenção e o desconforto.

### **7.1.3 Natureza Humana**

Sobre as pessoas que formam a comunidade escolar temos no quadro administrativo em 2016, um Núcleo Gestor composto por: um Diretor, uma Coordenadora Pedagógica, uma Assessora Financeira e uma Secretária.

No quadro de funcionários havia: 10 pessoas, sendo 05 do sexo feminino e 05 do sexo masculino (01 auxiliar administrativo, 02 merendeiras, 03 auxiliares de serviços gerais, 02 seguranças e 02 vigias).

O corpo docente da escola em 2016 era composto por: 16 professores, sendo 05 professores e 11 professoras, lotados em sala de aula, nas áreas específicas da grade curricular.

Nas salas ambientes como o CM tinham 03 professores com formação inicial em Pedagogia, (sendo 01 Regente e 02 professor apoio), no LEC havia 01 professor formado em física (turno da tarde) e 01 professor formado em química (turno da manhã) e no LEI havia 01 professor com formação em letras.

Em 2017, o quadro administrativo e o quadro de funcionários continuava o mesmo até o dia da recolha destes dados. Somente o quadro docente que houve uma modificação e agora são 17 professores, sendo 05 professores e 12 professoras. No CM também continua a mesma

formação, no LEC tem 01 professor de física nos dois turnos e no LEI, 01 professor de letras também nos dois turnos.

A escola atende uma clientela formada de crianças e adolescente vindos de famílias que detém um baixo poder aquisitivo caracterizada por uma realidade sócia econômica oriunda de serviços avulsos, tais como: lavadeiras, engomadeiras, faxineiras, contempladas com o Programa Nacional do Bolsa Família e/ou outros que fazem parte da economia informal e marginalizada (assaltos e furtos que são vendidos para o sustento da família ou para sustentar o vício).

O ensino em 2016 era oferecido nos dois turnos da escola nas modalidades Fundamental e Médio que comportavam: 03 salas de 7ºs anos, 02 salas de 8ºs anos, com 155 alunos no turno da tarde e 02 salas de 9ºs anos, 02 salas de 1ªs séries, 01 sala de 2ª séries e 01 sala de 3ª série, com 180 alunos no turno da manhã, um total geral de 335 alunos na matrícula final de 2016.

QUADRO 5 - DEMONSTRATIVO DE MATRÍCULA - 2016

2016			
MANHÃ		TARDE	
SÉRIE	QTD	ANO	QTD
3ª A	36	7º A	30
2ª A	28	7º B	31
1ª A	26	7º C	29
1ª B	27	8º A	33
ANO		8º B	32
9º A	35	-	-
9º B	28	-	-
TOTAL	180	TOTAL	155
TOTAL GERAL			335

FONTE: A pesquisadora

A partir dos dados coletados com a secretária escolar, no ano letivo de 2016 existiam em sua matrícula final, 218 alunos no EF dos quais, 202 foram aprovados, 16 reprovados, 10 transferidos e 06 evadidos ou desistentes. No EM haviam 117 dos quais, 110 foram aprovados, 07 reprovados, 13 transferidos e 05 evadidos ou desistentes.

Até o final desta pesquisa existiam matriculados em 2017, um total de 282 alunos, distribuídos em dois turnos: manhã (ensino médio) com 137 alunos e a tarde (ensino fundamental) com 145 alunos, sendo: 03 salas de 8ºs anos, 02 salas de 9ºs anos, 02 salas de 1ªs séries, 02 salas de 2ªs séries e 01 sala de 3ª série como se percebe no quadro acima.

QUADRO 6 - DEMONSTRATIVO DE MATRÍCULA - 2017

2017			
MANHÃ		TARDE	
SÉRIE	QTD	ANO	QTD
3 <sup>a</sup> A	23	8 <sup>o</sup> A	27
2 <sup>a</sup> A	25	8 <sup>o</sup> B	28
2 <sup>a</sup> B	23	8 <sup>o</sup> C	29
1 <sup>a</sup> A	33	9 <sup>o</sup> A	32
1 <sup>a</sup> B	33	9 <sup>o</sup> B	29
TOTAL	137	TOTAL	145
TOTAL GERAL			282

FONTE: A pesquisadora

Analisando os quadros acima, percebemos uma queda na clientela escolar de 2017 para 2016. Tal declínio se deu devido ao fechamento de turmas na escola por ordem da SEDUC, uma vez que segundo a legislação, às escolas públicas estaduais cabem o oferecimento do EM. Ficou entendido pelas conversas com a secretária que o fechamento de turmas ocorre desde 2015 gradativamente, abolindo um ano do EF, respectivamente 2015 – 5<sup>o</sup> anos, 2016 – 6<sup>o</sup> anos e 2017 – 7<sup>o</sup> anos.

A secretária escolar nos disse que há uma necessidade de escolas que atendam o EF no bairro, pois existe uma demanda muito grande de crianças, mas por uma questão de má administração pública o governo estadual acha melhor fechar o EF na escola, deixando de se responsabilizar por tal clientela. Não se entende tamanha ignorância em relação ao crescimento desta escola, uma vez que, quem sustenta, quem alimenta o ensino médio, são as crianças que ingressam no EF e então, o que fazer?

## 7.2 O PROJETO – SEMEANDO IDEIAS: LIBRAS

Em um encontro na sala do CM, com as idealizadoras do Projeto Semeando Ideias: LIBRAS, a professora do AEE e a regente do CM, estas nos apresentaram o projeto na íntegra, conforme o Anexo I, bem como nos contaram todo o seu desenrolar que acontece desde 2015 até os dias atuais. As particularidades encontradas implicou uma pesquisa que se importou com os mínimos detalhes, na qual se descreveu o que se via, fazendo ver, o que não se ver aos olhos de outras pessoas que não são etnopedagogos.

O referido projeto foi criado para dar suporte ao Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro (ProEMI/PJF) que *“busca garantir que os jovens permaneçam na escola, tenham um bom desempenho e terminem o Ensino Médio. O PJF [...] oferece às escolas*

*participantes apoio técnico e financeiro para, em um período de 3 anos (ensino médio), melhorar substancialmente seu desempenho.”* (UNIBANCO, p.13). Para tanto foram elaboradas propostas que mobilizassem toda a comunidade escolar em torno de metas que garantissem esse objetivo e o esse projeto foi uma delas.

FOTO 30 – I FEIRA DAS CIÊNCIAS – 2015 (1)



FONTE: Acervo Projeto Semeando Ideias: LIBRAS

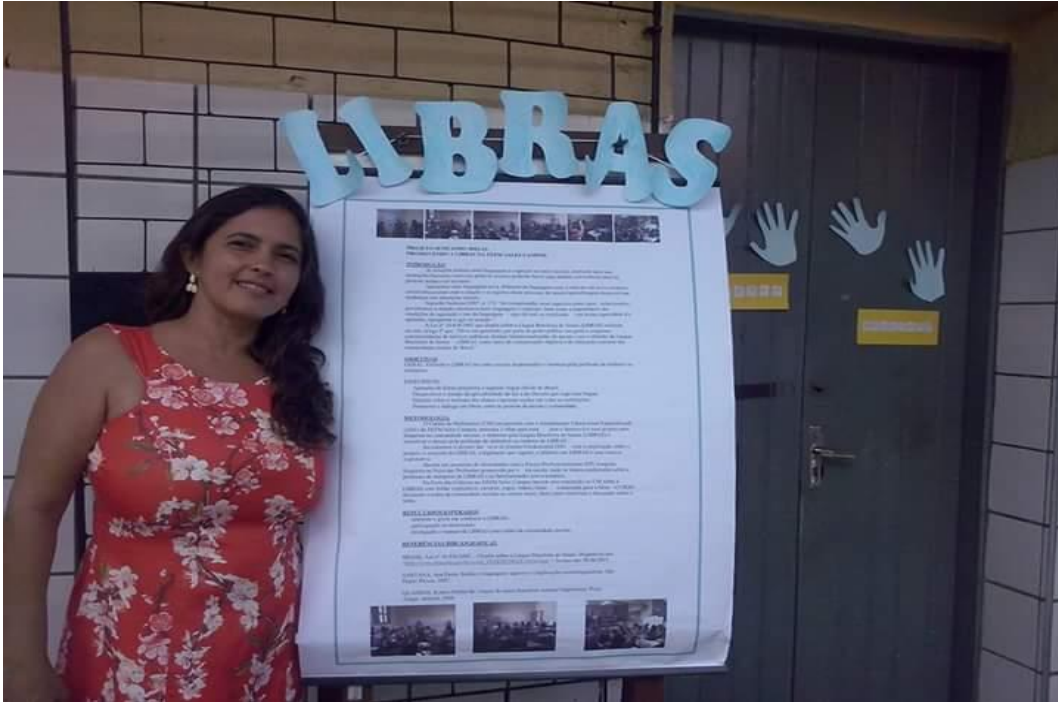
Detinha como desejo inicial despertar o interesse pela profissão de tradutor, intérprete ou instrutor de LIBRAS para uma formação técnica em LIBRAS na EP (Escola Profissional) no Ensino Médio ou para uma posterior graduação em Letras/LIBRAS, no sentido de se capacitarem profissionalmente e já se prepararem para o mercado de trabalho crescente nessa área, havendo assim, um melhor aprendizado e um futuro acompanhamento para com os aprendentes Surdos.

Soubemos que tal projeto, devido a se familiarizar com o estudo da comunicação nesse grande universo que é o mundo dos Surdos, tornou-se pioneiro na Regional 01, região na qual a escola faz parte dentro da cidade de Fortaleza, fazendo uso das TIC no estudo da LIBRAS, com o objetivo de experimentar novas vivências e abrir caminhos para uma aprendizagem colaborativa (interativa) de modo que adquirissem a prática em LIBRAS de forma prazerosa.

O projeto foi lançado na I Feira das Ciências – Conhecendo e Aprendendo com as Ciências que ocorreu em junho de 2015, no CM sob a coordenação das idealizadoras que trouxeram

um Surdo para participar da palestra sobre Surdez, apresentaram um vídeo educativo sobre o tema e iniciaram as inscrições para o Mini Curso que ocorreria para capacitar os interessados da comunidade escolar.

FOTO 31 - IFEIRA DAS CIÊNCIAS – 2016 (2)



FONTE: Acervo Projeto Semeando Ideias: LIBRAS

O mini curso aconteceu no CM, no período de agosto a dezembro de 2015, com uma carga horária de 60h/a onde os participantes receberam noções básicas sobre LIBRAS, sobre a legislação vigente e os aplicativos mais atuais utilizados na aprendizagem da língua de sinais. Apesar do projeto ser voltado para os alunos do EM, devido à pouca procura desses alunos, o mini curso se estendeu a todos os segmentos da comunidade escolar (aluno, professor, núcleo gestor, funcionários, pais e comunidade em geral). Dos 17 alunos escritos apenas 04 eram do EM. Participaram desse mini curso 34 pessoas da comunidade escolar sendo: 09 professores, 17 alunos, 03 pessoas da comunidade, 02 pessoas da secretaria, 02 pessoas do núcleo gestor e 01 merendeira.

FOTO 32 - MINI CURSO NO CM (1)



FONTE: Acervo Projeto Semeando Ideias: LIBRAS

Em meio às NTIC (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) e como forma de socialização entre os participantes do mini curso, o WhatsApp foi o primeiro aplicativo utilizado como ferramenta inicial para a interação e comunicação do grupo. Foi percebido, na vivência com o uso do WhatsApp, a disparidade econômica que existe entre os participantes que não usufruíam de um smartphone, instrumento tão comum em nosso meio, porém de difícil aquisição para alguns. Foi encontrada a primeira barreira para o uso das TIC, o acesso às tecnologias.

FOTO 33 - MINI CURSO NO CM (2)



FONTE: Acervo Projeto Semeando Ideias: LIBRAS

Contudo, dentre os demais que possuíam o celular foi possível compartilhar vídeos, músicas e sinais em LIBRAS, chegando até a gravarem seus próprios vídeos, apresentando em LIBRAS assuntos diversos que julgavam importantes. Nesse contexto, o uso de aplicativos como ProDeaf Móvel e Hand Talk ambos elaborados para o estudo da LIBRAS, foram ferramentas essenciais na busca de informações desejadas para tal aprendizado.

FOTO 34 - AULA DE LIBRAS EM SALA DE AULA (1)

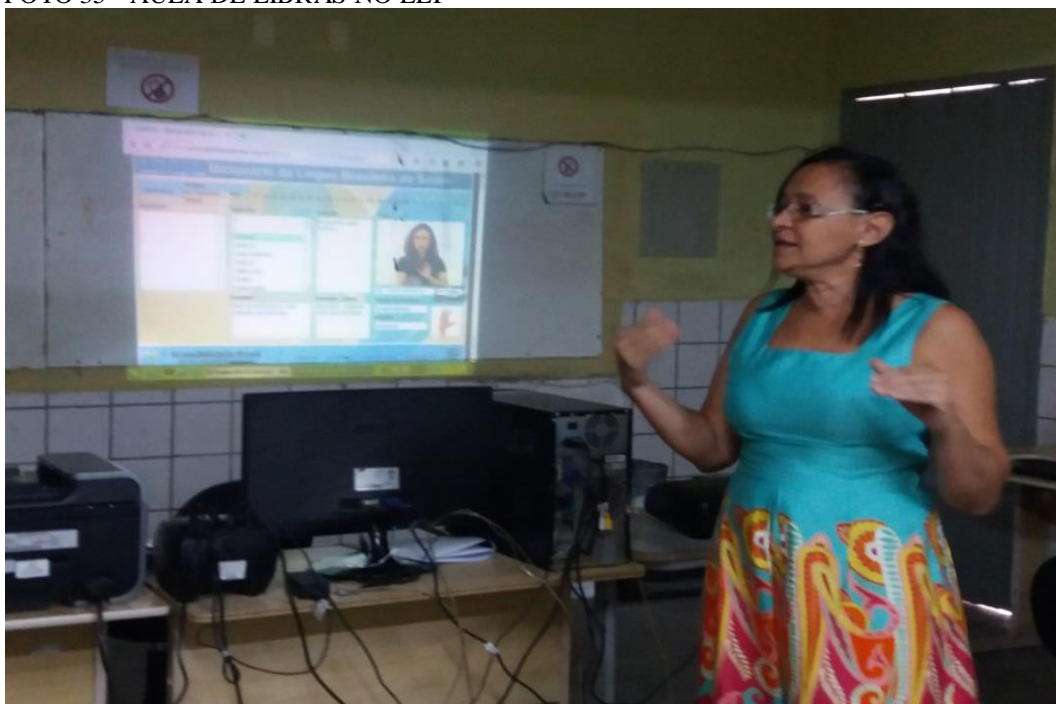


FONTE: Acervo Projeto Semeando Ideias: LIBRAS

Ainda em 2015, aconteceu no EF algumas aulas de iniciação à LIBRAS, nas horas vagas, devido a falta de professores em várias matérias. As aulas vagas eram constantes, as salas mais afetadas com a ausência de professores no quadro efetivo, fossem por transferência de escola, fossem por motivo de lotação, foram os 6ºs anos, apesar de todo o EF e EM estarem comprometidos. A LIBRAS era vista com mais frequência nos 6ºs anos, onde foi percebido que, por estarem em constante contato com a língua de sinais, havia uma maior dedicação, interesse e aprendizagem por esta.

O projeto em 2016 criou raízes. Alguns professores do quadro da escola tornaram-se cursistas do CREAECE (Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará) em LIBRAS. Aproveitando que um desses professores era professor de português no EF e com o desejo de promover essa nova proposta bilíngue, aplicaram a LIBRAS como parte da disciplina de português utilizando-se de uma aula semanal. E deu-se início a um trabalho mais específico, o ensino da LIBRAS sob a perspectiva da L2 para a comunidade escolar mais precisamente no EF, onde o português oral (L1) é a língua materna dominante oral em toda escola, idealizando a busca da interação social e da construção do conhecimento, acompanhado pelo uso das TIC.

FOTO 35 - AULA DE LIBRAS NO LEI



FONTE: Acervo Projeto Semeando Ideias: LIBRAS

Segundo as professoras, todo um potencial criador dos alunos ouvintes na aprendizagem da

LIBRAS foi percebido quando estas começaram a fazer uso das TIC. Em um momento em que a informática educacional faz uso de recursos tecnológicos, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) (2007 apud PARANÁ, 2010, p. 11) afirma: “[...] o uso das tecnologias na educação deve estar apoiado numa filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes oportunidades de interação e, principalmente, a construção do conhecimento [...]”, a abordagem tecnológica e a LIBRAS caminharam muito bem.

Além das aulas teóricas em LIBRAS, o uso das TIC embasam o projeto principalmente quando estas, segundo Alba (2006, p. 131) indicam:

grandes e positivas mudanças nas formas de se comunicar, relacionar e viver em sociedade. Desde o surgimento da informática, por exemplo, são muitas as expectativas geradas (e, em grande parte, satisfeitas) sobre seu potencial para obter a individualização e melhoria das aprendizagens, o alcance da intervenção educativa e os êxitos dos alunos com necessidades especiais. Concretamente, viu-se nelas a possibilidade para, com as ferramentas adequadas, resolver numerosos problemas ou situações que impedem as pessoas com necessidades especiais de participar da educação [...].

Na fala das idealizadoras do projeto, verificamos que o uso das TIC na aprendizagem da língua de sinais, com um olhar para o uso do computador, de celulares, de tablets, bem como de aplicativos como ferramentas de aprendizagem só enriqueceram o projeto. Com um olhar para o futuro, ampliaram o campo de atuação e iniciaram a construção e produção de vídeos educativos pelos próprios aprendentes, com o desejo de promover e propagar a LIBRAS por todo o mundo.

Assim, desenvolvendo essa aprendizagem em torno da LIBRAS, onde a produção e construção de vídeos educativos pelos aprendentes se fazia presente, engajados em um processo de aprendizagem que girava em torno de novas práticas pedagógicas, um olhar diferenciado desta escola na construção do conhecimento, caracterizava, ao ver da pesquisadora. inovação pedagógica. E usando as palavras construtivistas de Papert (1994, p. 125) “[...] as crianças farão melhor descobrindo (‘pescando’) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam [...]”, aqui os alunos encontraram novas formas de aprender a língua de sinais, interagindo com as TIC.

FOTO 36 - AULA DE LIBRAS NO LEI



FONTE: Acervo Projeto Semeando Ideias: LIBRAS

Em 2017, terceiro ano de aplicação do projeto no EF, a aprendizagem da LIBRAS continua como parte da Disciplina de Português, sendo vivenciada através da produção e edição de vídeos educativos iniciados em 2016. Segundo as idealizadoras, os vídeos educativos produzidos e editados pelos alunos estão sendo repassados para as outras turmas, onde eles percebem a participação efetiva dos próprios alunos da escola que atuam como protagonistas nos vídeos em LIBRAS.

### 7.3 OBJETO DE ESTUDO – TURMA DO 7º ANO A (2016) - 8º ANO A (2017)

FOTO 37- TURMA DO 7º ANO A (2016)



FONTE: A pesquisadora

Dentre as demais salas do EF, onde o projeto de LIBRAS foi implantado, escolhemos como objeto de estudo, a turma do 7º ano A no ano de 2016, em virtude desta já está se apropriando da LIBRAS desde 2015, quando ali foram dados os primeiros passos no estudo, em aulas vagas por falta de professores no quadro efetivo escolar. É uma turma mista, composta por 30 aprendentes, sendo 16 meninas e 14 meninos na faixa etária de entre 12 e 13 anos.

A partir de uma conversa com as idealizadoras do projeto, ficamos sabendo que as aulas do projeto ocorriam às terças-feiras na disciplina de português e que normalmente a aula era dividida em atividades com o alfabeto em datilografia, estudo de sinais e prática dos sinais estudados através do diálogo.

Assim, durante a nossa pesquisa com a turma objeto de estudo foram realizados 18 encontros que aconteceram de novembro/2016 a maio/2017 e registrados no diário de campo.

FOTO 38 - A PESQUISADORA E A TURMA OBJETO DE ESTUDO – 8º ANO A (2017)



FONTE: A pesquisadora

#### 7.4 INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE E OS DISPOSITIVOS APLICADOS

Quando Bardin (2002, p. 46) nos fala que o objetivo da análise de conteúdos é “*a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem [...]*”,

percebemos que um dos procedimentos de análise que caracterizava a etnografia seria a categorização dos conteúdos estudados, juntamente com os dados colhidos em campo, tornando o trabalho do observador mais relevante.

A autora Bardin (2002, p. 117) nos esclarece que a categorização “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.”

Construímos assim, o processo da categorização, no qual segundo Bardin (2002, p. 118, grifo do autor) comporta duas etapas: “[...] - o **inventário**: isolar os elementos; - a **classificação**: repartir os elementos, e portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens.” Assim, reforçamos a ideia da teoria estudada e a prática vivenciada através das observações, questionários e entrevistas realizadas. Nesse contexto, elaboramos inicialmente um quadro baseado no eixo temático organizado a partir dos temas que fundamentaram a teoria estudada em unidades de registro (ver p. 63). A partir deste quadro, fizemos outro quadro onde apresentamos as categorias e subcategorias que agruparam a parte comum entre esses temas.

QUADRO 7 - CATEGORIAS DE ANÁLISE

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
1. LIBRAS	A) Atividades que caracterizaram aprendizagem significativa na língua de sinais
	B) As TIC e a língua de sinais
2. VIDEO EDUCATIVO	A) A construção dos vídeos educativos e as etapas desenvolvidas no vídeo processo
	B) Exploração das TIC na produção dos vídeos educativos
3. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	A) Situações vivenciadas que nortearam características de inovação pedagógica

FONTE: A pesquisadora

A análise dos dados ocorreu durante o mês de junho de 2017. Foram aqui transcritos de forma textual para que se possa ter uma melhor compreensão de tudo que ocorreu. A partir do quadro acima, analisaremos uma a uma, seguindo uma sequência de interpretação quanto aos indicadores referidos.



## 2. Observação nº 05 - 29 de novembro de 2016

A atividade proposta foi um caça-palavra de animais. A partir das figuras que mostravam os sinais, os aprendentes procuravam as palavras correspondentes no quadro com letras e identificavam o nome do animal da figura. Os sinais apresentados na atividade foram aprendidos pela turma e demonstrados pelas equipes para todo o grupão.

FOTO 39 - ATIVIDADE EM EQUIPES



FONTE: A pesquisadora







FIGURA 2 - CAÇA PALAVRAS EM LIBRAS

**CAÇA-PALAVRAS – ANIMAIS**

PROCURE NO CAÇA-PALAVRAS NOMES DE ANIMAIS  
RELACIONADOS ABAIXO.

A	F	I	Z	Q	X	P	M	T	R	A	A
S	B	B	I	A	C	S	A	P	O	P	S
F	A	U	G	I	R	A	F	A	Q	E	O
R	R	I	R	I	S	G	X	G	P	C	P
Q	A	N	S	A	A	J	A	C	A	R	É
P	T	S	Y	C	L	W	P	S	Q	K	V
M	A	P	G	S	A	Y	Z	A	W	S	R
T	E	Q	C	A	N	G	U	R	U	A	S
C	L	R	T	P	A	Y	P	A	L	I	K
J	O	H	G	O	F	D	S	T	Z	U	X
C	V	B	N	N	L	J	K	O	H	G	F
D	S	Q	W	A	R	S	T	Y	P	M	H

**ESCREVA O NOME DOS ANIMAIS:**

109

FONTE: Projeto Semeando Ideias: LIBRAS

## 3. Observação nº 06 - 06 de dezembro de 2016

FIGURA 3 - ATIVIDADE DE LIBRAS

**EXERCÍCIO****RECONHECENDO AS FRASES SINALIZADAS**

Enumerar a frase que o professor sinalizou, colocando nos parênteses os números de 1 a 13:

- (    )    COMEÇAR AULA QUE-HORA?
- (    )    TERMINAR AULA QUE-HORA?
- (    )    ACORDAR QUE-HORA?
- (    )    DORMIR QUE-HORA?
- (    )    ALMOÇAR QUE-HORA?
- (    )    JANTAR QUE-HORA?
- (    )    TRABALHAR QUE-HORA?
- (    )    IR EM SÃO-PAULO ATÉ RIO QUANTO-HORA?
- (    )    ÔNIBUS NITERÓI ATÉ RIO QUANTO-HORA?
- (    )    IR-A-PÉ SE@ CASA ATÉ SE@ TRABALHO QUANTO-HORA?
- (    )    BICICLETA SE@ CASA ATÉ SE@ TRABALHO QUANTO-HORA?
- (    )    DIRIGIR-CARRO SE@ ESCOLA ATÉ SE@ TRABALHO QUANTO-HORA?
- (    )    ÔNIBUS SE@ TRABALHO ATÉ SE@ ESCOLA QUANTO-HORA?

FONTE: O Projeto Semeando Ideias: LIBRAS

A atividade proposta era relacionar frases do exercício a partir da sinalização feita pela regente à frente do grupão. A atividade foi realizada individualmente.

FOTO 40 - USO DO DICIONÁRIO ILUSTRADO EM LIBRAS



FONTE: A pesquisadora

Ainda nesta observação, verificamos que os aprendentes em equipes, iniciaram a pesquisa do sinal das 20 palavras relacionadas a partir do tema escolhido na aula anterior, no dicionário ilustrado de LIBRAS. A tarefa não foi muito fácil, uma vez só existiam 02 dicionários, de uso próprio das professoras que cursavam LIBRAS, para todas as 05 equipes.

#### 4. Observação nº 15 – 09 de março de 2017

Equipe por equipe se dirigiam à sala do AEE para um encontro, sob a orientação da professora do AEE. Os sinais foram analisados, organizados e apresentados no espaço visogestual exato do vídeo, se utilizando dos parâmetros fonológicos específicos da língua de sinais baseados na ASL, conforme foi apresentado por Gesser (2009) que são: configuração de mão (CM); ponto de articulação (PA) ou locação (L), movimento (M) e orientação da palma da mão (O).

FOTO 41 - PREPARAÇÃO PARA O MAKING OF NA SALA DO AEE



FONTE: A pesquisadora

### Conclusão – 1.A

Percebemos nas atividades que caracterizaram aprendizagem significativa em LIBRAS, o método educacional utilizado na educação dos Surdos, o bilinguismo, onde se dá a aquisição de duas línguas. E o projeto foi realizado a partir da visão do ouvinte, uma vez que nem na escola e nem na sala de aula, possui aprendente Surdo. Sob a perspectiva do ouvinte, ocorre o estudo do português dominante (L1) e a LIBRAS (L2), em um contexto que de acordo com Fronza e Muck (2012) não se acontece, a simples transferência de uma língua para a outra, mas um processo de aquisição e aprendizagem, dando a verdadeira importância para cada língua.

O contato e a aprendizagem com a língua de sinais, faz alterar o conhecimento dos aprendentes, uma vez que se apropriam de uma nova linguagem para entender o mundo do sujeito Surdo.

Sabendo que segundo Spradley (1997, apud FINO, 2000, p. 344) “[...] a cultura pode ser entendida como o conhecimento que as pessoas adquirem e utilizam para interpretar e dar sentido ao seu mundo [...]”, percebemos que a turma inicia a construção de uma cultura própria que dá sentido à uma nova vivência social.

#### 7.4.1.2 - B) As TIC e a língua de sinais

##### 1. Observação nº 10 - 17 de janeiro de 2017

Na sala do LEI, os aprendentes iniciaram a utilização do computador como ferramenta de aprendizagem.

FOTO 42 - AULA NO LEI



FONTE: A pesquisadora

Foi apresentado o site: [www.acessobrasil.org.br](http://www.acessobrasil.org.br) que mostra um dicionário de LIBRAS.

FIGURA 4 – CAPTURA DE TELA DO DICIONÁRIO DA LIBRAS NO SITE (1)



FONTE: Disponível em: [WWW.ACESSOBRASIL.ORG.BR](http://WWW.ACESSOBRASIL.ORG.BR). Acesso em: 17 jan 2017

A busca das palavras no site se apresenta por assuntos ou palavras, dando o significado e exemplo na frase, à classe gramatical da palavra e sua origem. Após a escolha da palavra, aparece o vídeo com o sinal correspondente, que pode ser repetido às vezes que forem necessárias. O site ainda mostra a configuração de mão relacionada ao sinal.

FIGURA 5 – CAPTURA DE TELA DO DICIONÁRIO DA LIBRAS NO SITE (2)

FONTE: Disponível em: [WWW.ACESSOBRASIL.ORG.BR](http://WWW.ACESSOBRASIL.ORG.BR). Acesso em: 17 jan 2017

FIGURA 6 - CAPTURA DE TELA DO APLICATIVO HAND TALK NO SITE

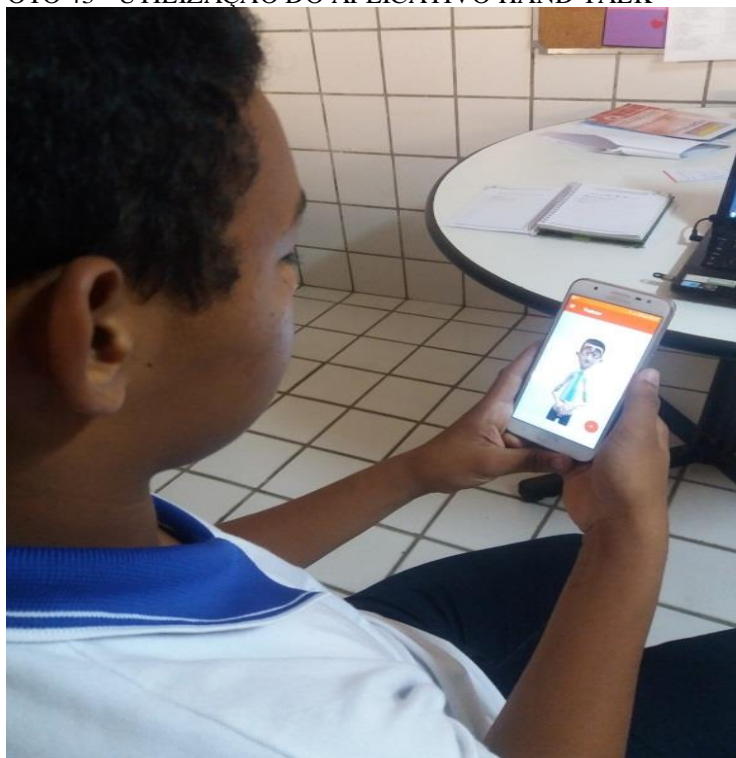
FONTE: Disponível em: <https://handtalk.me/app>. Acesso em: set de 2017

Outro site também apresentado aos alunos foi o <https://handtalk.me> que exibe informações sobre a língua de sinais e apresenta o Hugo, personagem 3D criado para ser um intérprete virtual em língua de sinais. O aplicativo do Hand Talk é totalmente gratuito e é baixado em tablets ou smartphones compatíveis. O aplicativo não foi possível ser baixado nos celulares dos aprendentes por dois motivos: um que apesar deles possuírem celulares, muitos não eram compatíveis e o outro devido à internet, que chega até a escola por fibra óptica, ainda deixar muito a desejar.

## 2. Observação nº 15 – 09 de março de 2017

A atividade foi realizada a partir do aprendizado em torno dos parâmetros fonológicos e específicos da língua de sinais, baseados na ASL. Após a explicação dos sinais propostos, a professora apresentou no smartfone, o aplicativo do Hand Talk que foi mostrado em aula anterior no LEI. Pelo celular, os aprendentes visualizaram através do Hugo o sinal corresponde à palavra escrita por eles. Ali, eles obtiveram a maneira de como melhor se expressar frente à filmagem e confirmar os movimentos aprendidos, sob a orientação da professora do AEE, onde os sinais foram analisados, organizados e apresentados no espaço viso-gestual exato do vídeo.

FOTO 43 - UTILIZAÇÃO DO APLICATIVO HAND TALK



FONTE: A pesquisadora

## Conclusão 1.B

Os aprendentes se apropriaram de um dos princípios utilizados por Lévi-Strauss (apud, Papert, 1994) quando usa o termo bricolage, em comparação ao João-faz-tudo que busca as ferramentas necessárias para resolver seus problemas e aqui, eles utilizaram as TIC, como ferramentas necessárias, na busca dos sinais das palavras não encontradas no dicionário ilustrado manual.

O uso do computador, a partir do site [www.acessobrasil.com.br](http://www.acessobrasil.com.br), onde encontra-se um dicionário virtual completo e do aplicativo Hand Talk no smartfone, no qual se demonstra os sinais na tela, através do personagem em 3D, Hugo, intérprete virtual em língua de sinais, determina um momento onde as TIC fazem parte do cotidiano do estudo em língua de sinais, proporcionando um maior aprendizado.

### **7.4.2 Unidade de Registro 2 – Vídeo Educativo**

#### *7.4.2.1 - A) A construção dos vídeos educativos e as etapas desenvolvidas no vídeo processo.*

##### 1. Observação nº 05 - 29 de novembro de 2016

A primeira atividade na construção dos vídeos a nosso ver, foi a formação em equipes seguindo o critério de afinidade e a escolha de temas com assuntos que os aprendentes mais se identificavam, para serem trabalhados em língua de sinais. Nessa etapa eles já escolheram os participantes e definiram os temas.

Equipes e temas:

equipe 01 – família; equipe 02 – futebol; equipe 03 – internet; equipe 04 – alimentos e equipe 05 – profissões.

##### 2. Observação nº 06 - 06 de dezembro de 2016

A escolha de palavras relacionadas ao tema escolhidos pelos aprendentes, diz respeito à outra etapa do vídeo processo na construção dos vídeos educativos. As equipes escolheram 20 palavras que correspondiam ao tema e construíram um texto em português.

As palavras selecionadas foram:

Equipe 01 - Família: mãe – pai – filho – irmão – sogra – cunhado – tia – genro – avô – avó - prima – sobrinho – nora – neto – casal – namorada – bisavó – padrasto – madrastra – tio;

Equipe 02 – Futebol: chute – passe – drible – cabeceio - gol – defesa – ataque – falta – lance – escanteio – pênalti – campo – rede – chuteira – time – mascote – jogador – juiz – gandula – bola;

Equipe 03 – Internet: twiter – computador – dowlond – hacker – facebook – site – Linux – google chrome – windons – virus – web can – whatsapp – software – programa – usb – aplicativo – memória – pendrive – tablet – online;

Equipe 04 – Alimentos: arroz – feijão – linguiça – macarrão – ovo – alface – maçã – pão – chocolate – carne – galinha – picolé – biscoito – cereal – tomate – pizza – leite – peixe – bolo – abacate;

Equipe 05 – Profissões: fisioterapeuta – bombeiro – engenheiro – advogado – professor – astronauta – policial – arquiteto – padeiro – médico – cantor – dentista – juiz – cabelereiro – psicólogo – veterinário – estudante – diretor – dançarina.

### 3. Observação nº 14 – de março de 2017

Foi entregue uma Ficha das Etapas do Vídeo Educativo que acompanha a estabelecida por Férres (1996) quanto ao processo de realização de um programa de vídeo. Em conjunto com as professoras, os aprendentes deram início ao seu preenchimento. Elas explicaram cada etapa a ser realizada, e passo a passo eles já preencheram sem muita dificuldade algumas etapas já vivenciadas anteriormente.

QUADRO 8 - FICHA DAS ETAPAS DO VÍDEO EDUCATIVO

PROJETO DO VÍDEO EDUCATIVO	EXPLICAÇÕES
Área de estudo: Português/LIBRAS	Área na qual o vídeo vai ser aplicado
Tema:	Tema escolhido pela equipe
Participantes:	Participantes da equipe
Objetivos:	Qual o objetivo que se pretende atingir
Sinopse:	- seleção dos conteúdos do vídeo (palavras) - organização dos conteúdos - tratamento (tamanho do vídeo, ordem de apresentação, esboço)

PROJETO DO VÍDEO EDUCATIVO	EXPLICAÇÕES
Roteiro Literário:	- conteúdos escolhidos - desenvolvimento (recursos a utilizar, duração do vídeo, roupa adequada)
Roteiro Técnico:	- escolha das imagens e sinais que serão apresentadas no vídeo
Realização:	- é a filmagem dos sinais em dois momentos: . making of . filmagem final
Pós-realização:	- edição

FONTE: PROJETO SEMEANDO IDEIAS: LIBRAS

### Conclusão 2.A

Percebemos que a construção dos vídeos educativos, ocorreu de maneira natural desde quando os aprendentes já se dividiram em equipes, nos primeiros encontros, mesmo ainda sem terem a intenção da filmagem.

Já escolheram seus temas, relacionaram palavras e com a cabeça fervilhando de informações, ideias e desejos, os aprendentes falaram como iriam fazer os vídeos, quem iria fazer e como iriam gravar. Ora, aproveitando todo esse momento, as professoras entregaram a Ficha das Etapas do Vídeo Educativo desenvolvida pelo projeto que acompanha a estabelecida por Ferrés (1996) quanto à construção do vídeo processo, na realização da construção dos vídeos.

Os aprendentes deram início ao seu preenchimento, sem muita dificuldade pois algumas etapas eles já haviam realizado anteriormente mas sem o comprometimento maior que agora lhes era atribuído.

#### *7.4.2.2 – B) Exploração das TIC na produção dos vídeos educativos*

##### 1. Observação nº 11 - 24 de janeiro de 2017

No LEI, devido à dificuldade em encontrar os sinais na aula passada no site da acessibilidade, a turma começou a procurar os sinais em outros sites de vídeos, como o YouTube através do computador. Na internet, puderam explorar diversos vídeos, onde nesse contexto, os aprendentes já iniciavam os primeiros contatos com vídeos construídos por outras pessoas, mesmo ainda sem saberem que eles mesmos fariam seus próprios vídeos.

FOTO 44 - NO LEI PESQUISA EM SITE DE VÍDEOS



FONTE: A pesquisadora

FOTO 45 - NO LEI COM A PROFESSORA DO AEE



FONTE: A pesquisadora

2. Observações nº 15, nº 16, nº 18, nº 19 – 09, 13, 15 e 22 de março de 2017

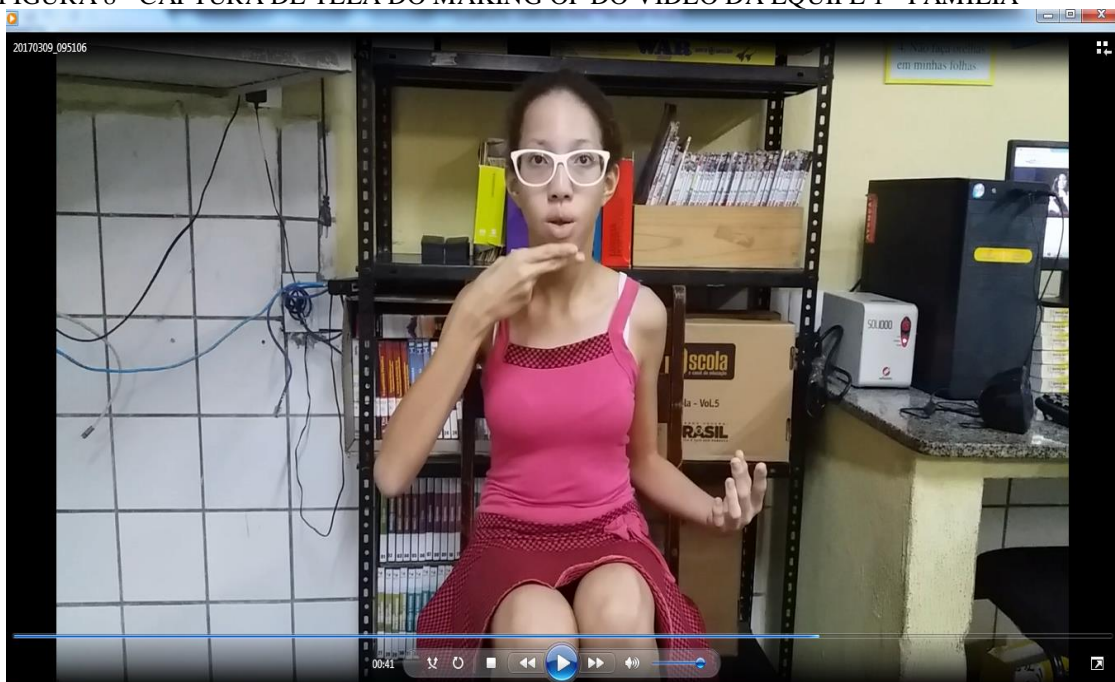
O making of dos vídeos foi feito através do smartfone SAMSUNG J5.

FIGURA 7 - CAPTURA DE TELA DO MAKING OF DO VÍDEO EQUIPE 05 PROFISSÕES



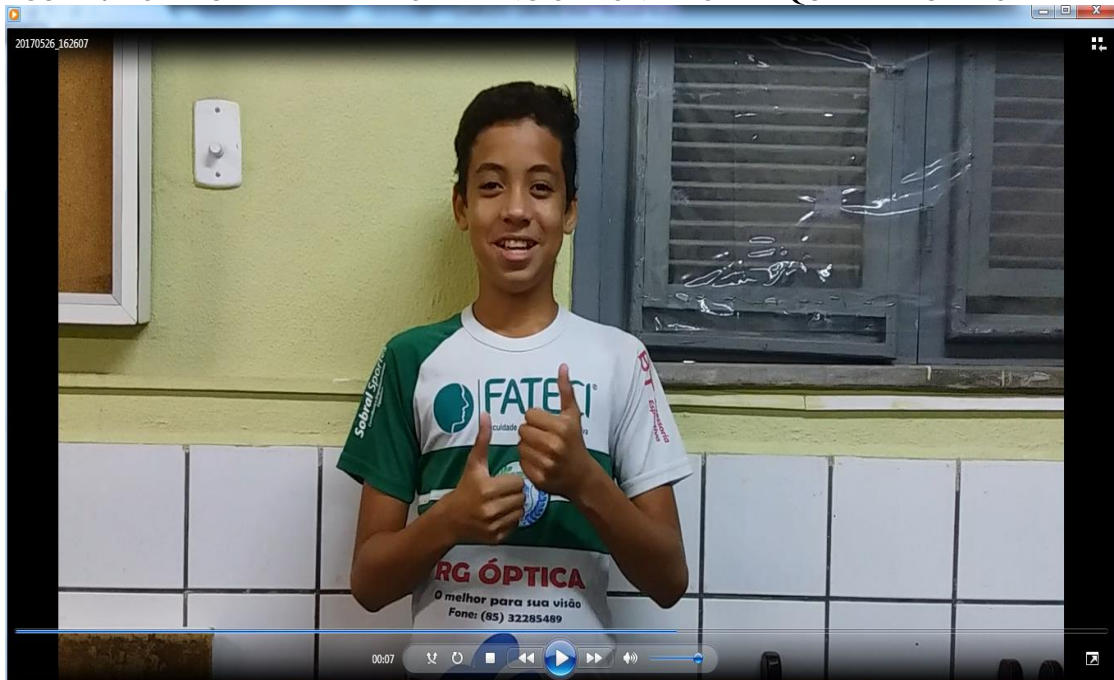
FONTE: A pesquisadora

FIGURA 8 - CAPTURA DE TELA DO MAKING OF DO VÍDEO DA EQUIPE 1 - FAMÍLIA



FONTE: A pesquisadora

FIGURA 9 - CAPTURA DE TELA DO MAKING OF DO VÍDEO DA EQUIPE 2 - FUTEBOL



FONTE: A pesquisadora

FIGURA 10 - CAPTURA DE TELA DO MAKING OF DO VÍDEO DA EQUIPE 3 - ALIMENTOS



FONTE: A pesquisadora

FIGURA 11 - CAPTURA DE TELA DO MAKING OF DO VÍDEO DA EQUIPE 4 - INTERNET



FONTE: A pesquisadora

### 3. Observação nº 21 – 05 de abril de 2017

Foram gravados no pendrive, vídeos educativos do YouTube sobre LIBRAS, devidamente produzidos e elaborados, e repassados na sala do CM através da TV com entrada USB. Os aprendentes assistiram atentamente. Após verificarem os vídeos mostrados com toda a caracterização exigida em filmagens, iniciaram o repasse do making of dos vídeos que os alunos produziram. Assim eles puderam analisar, verificar e comparar os erros cometidos e perceberem a necessidade de melhoria em alguns aspectos.

### 4. Observações nº 22 e 24 – 12 e 19 de abril de 2017

Iniciaram a etapa da gravação final, dessa vez devidamente caracterizados e preparados. Através de um celular SAMSUN modelo J5, ocorreu à filmagem das equipes 01 – família e equipe 02 – futebol no dia 12 e no dia 19 equipe 03 – internet e 04 alimentos.

FIGURA 12 - CAPTURA DE TELA DO VÍDEO DA EQUIPE 1 - FAMÍLIA



FONTE: A pesquisadora

FIGURA 13 - CAPTURA DE TELA DO VÍDEO DA EQUIPE 2 - FUTEBOL



FONTE: A pesquisadora

FIGURA 14 - CAPTURA DE TELA DO VÍDEO DA EQUIPE 3 - ALIMENTOS



FONTE: A pesquisadora

FIGURA 15 - CAPTURA DE TELA DO VÍDEO DA EQUIPE 4 - INTERNET



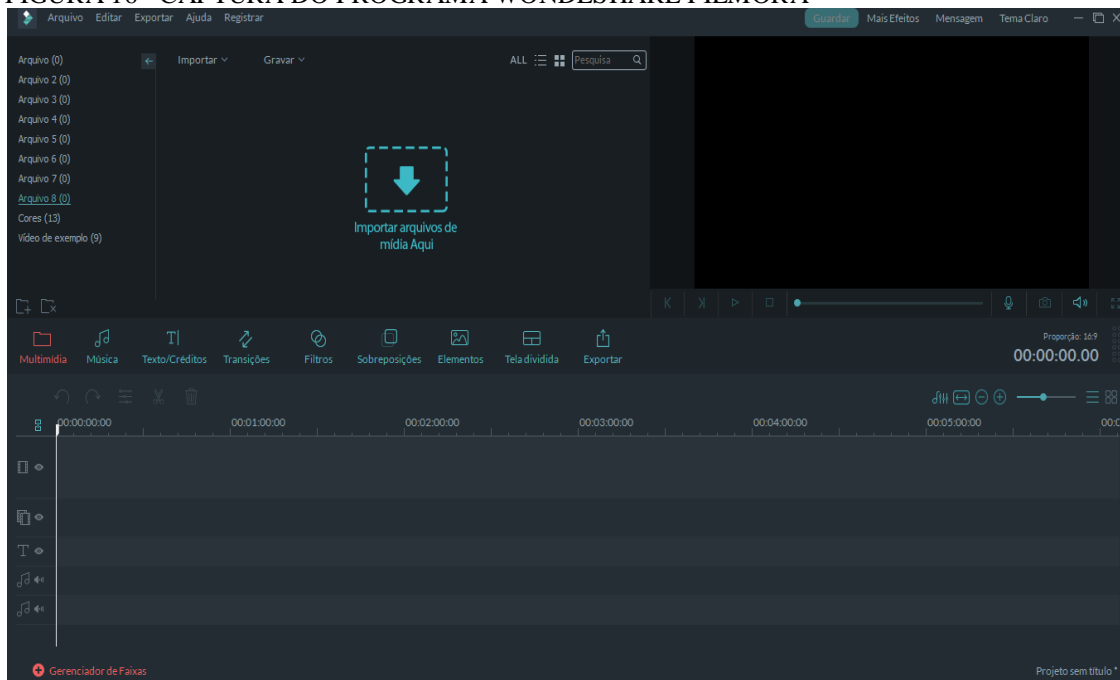
FONTE: A pesquisadora

##### 5. Observação nº 26 – 26 de abril de 2017

A professora do AEE convidou o estudante universitário do Curso de Letras, considerado Amigo da Escola, para vir realizar com a turma, uma oficina sobre edição de vídeo. Ele trouxe o Programa Wondershare Filmora Versão 8.2.2 que segundo ele, era de fácil compreensão e realização. Instalou o programa em 02 notebook das professoras do CM, onde ali mesmo

aconteceu a oficina com as equipes que vieram duas a duas, pois era o máximo que comportava a sala.

FIGURA 16 - CAPTURA DO PROGRAMA WONDESHARE FILMORA



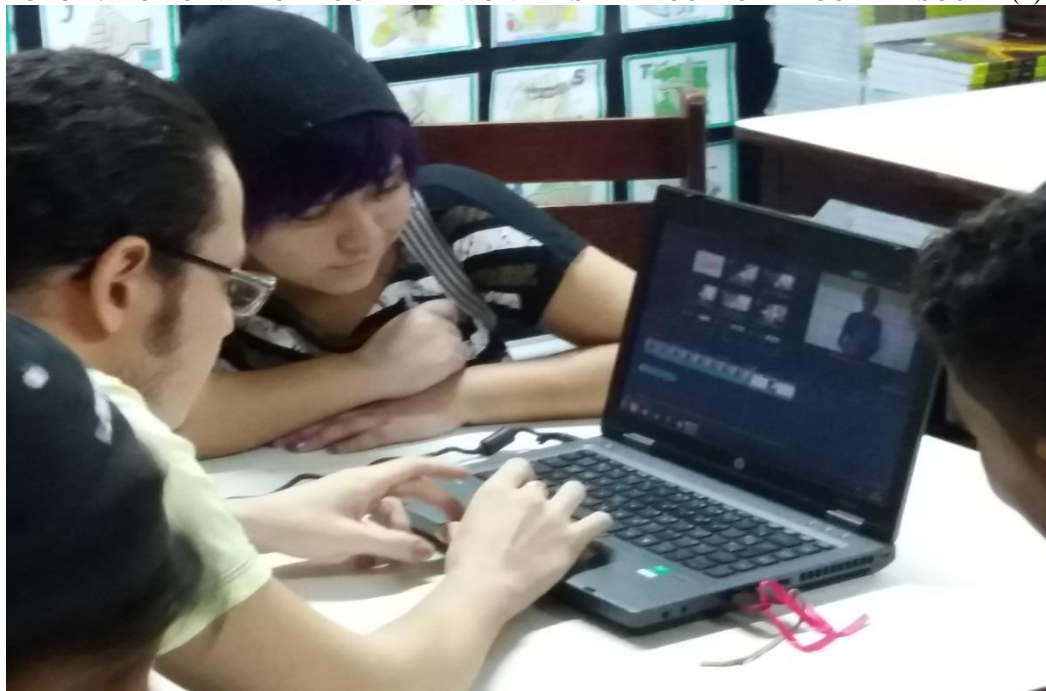
FONTE: A pesquisadora

FOTO 46 - OFICINA DO PROGRAMA WONDESHARE COM O AMIGO DA ESCOLA (1)



FONTE: A pesquisadora

FOTO 47 – OFICINA DO PROGRAMA WONDERSHARE COM O AMIGO DA ESCOLA (2)



FONTE: A pesquisadora

#### 6. Observações nº 27 e nº 29 – 03 e 17 de maio de 2017

Com os vídeos devidamente filmados, os aprendentes, com as habilidades necessárias para sua etapa final de pós-realização do vídeo processo, chegaram à edição. A edição foi realizada na sala do AEE através do notebook, com os aprendentes por equipe, ficando o dia 03 para as equipes 01 - família e 02 – futebol e o dia 17 para as equipes 03 – internet e 04 alimentos. A equipe 05 das profissões, não concluiu a etapa da gravação do vídeo e ficaram de fora da etapa final.

#### Conclusão 2.B

A construção do conhecimento na área da língua de sinais intermediada pelo uso das TIC e aqui mais precisamente com o uso do computador, notebook e smartfone através de sites e aplicativos, mesmo se apresentando como mera máquina de ensinar, os alunos buscavam os conteúdos necessários em LIBRAS que se apresentavam no site e nos programas para construir seu próprio conhecimento em língua de sinais. Convém irmos ao encontro do pensamento de Valente (2017) quando este enfatiza que quando a aprendizagem se dá por meio do fazer e nesse fazer existe um envolvimento de forma prazerosa, encontramos os alunos no construcionismo de Papert, quando este nos fala que devemos dar ótimas varas de

pescar, e aqui a presença das TIC se tornaram ótimas varas, reforçando a ideia da habilidade matemática em construir seu próprio conhecimento e no caso específico, em LIBRAS.

### **7.4.3 Unidade de Registro 3 – Inovação Pedagógica**

#### *7.4.3.1 - A) Situações vivenciadas que nortearam características de inovação pedagógica*

##### 1. Observação nº 10 – 17 de janeiro de 2017

O primeiro despertar ainda ingênuo de inovação pedagógica, se deu quando os aprendentes perceberam que em muitos vídeos da internet, não haviam as palavras que eles procuravam. Eles tiveram a ideia e despertaram para a criação de vídeos educativos construídos por eles mesmo, com as palavras que não tinham no site e assim ajudariam outras pessoas. Esses vídeos seriam diferentes dos que eles viram, porque seriam feitos pelos próprios aprendentes, com características próprias, daquela sala de aula.

##### 2. Observações nº 10 e 11 – 17 e 24 de janeiro de 2017

Nessas atividades verificamos que o uso do computador, onde eles buscavam o sinal das palavras desejadas, se utilizando do site [www.acessobrasil.org.br](http://www.acessobrasil.org.br), bem como no YouTube, tornava-se uma ferramenta prazerosa quando se tratava de adquirir conhecimentos. Ainda nessa observação, tivemos a participação da professora do AEE que fazia conexão com os conteúdos do site e a sinalização na prática, verificando se o que era repassado na internet estava realmente correto. E assim, os aprendentes passavam de um nível de aprendizagem normal para um nível mais estruturado e organizado a partir do aprendizado com pessoas mais capazes, atingindo a ZDP.

##### 3. Observação nº 14 – 13 de março de 2017

O preenchimento da Ficha das Etapas do Vídeo Educativo pelos aprendentes apresentou tamanha discussão e grande debate, onde eles interagiram entre as equipes participantes da sala.

##### 4. Observações nº 15, nº 16, nº 18, nº 19 – 09, 13, 15 e 22 de março de 2017

A interação com o aplicativo Hand Talk e a professora do AEE, na qual os aprendentes perceberam os movimentos do intérprete virtual em LIBRAS e os movimentos que a

professora efetuava, contribuíram para a filmagem do making of através do smartfone SAMSUNG J5 da professora. Todas as equipes fizeram o making of.

#### 5. Observações nº 22 e nº 24 – 12 e 19 de abril de 2017

A filmagem do vídeo final, ocorreu na sala do CM novamente através do smartfone SAMSUNG J5. Agora devidamente caracterizados e organizados, as equipes no dia 12: família e futebol e no dia 19: alimentos e internet.

#### 6. Observação nº 26 – 26 de abril de 2017

Ocorreu uma oficina sobre a edição dos vídeos. Nesta atividade foi vivenciada a arte de aprender, a matética, difundida por Papert (1994) na teoria do conhecimento, quando os aprendentes aprendem fazendo. Assim, foi através do aprender-em-uso que eles iniciaram a manipular o programa que nem conheciam, dando início ao aprendizado sobre edição de vídeos.

#### 7. Observações nº 27 e nº29 – 03 e 17 de maio de 2017

A edição foi realizada se apropriando das técnicas propostas no programa, repassadas pelo orientador da oficina que se baseou na atitude construtivista Papert (1994) apresentando o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino. E foi o que aconteceu, porque em uma hora de oficina, o orientador só deixou a base para que eles realizassem as atividades, mas possibilitou o aprendizado para que eles se apropriassem do conhecimento adquirido e utilizassem multimídia, textos, cores e outros elementos necessários para que se fosse concluída a edição final de forma clara e expressiva. A edição ocorreu para as equipes no dia 03: família e futebol e no dia 17: alimentos e internet.

### Conclusão 3.A

Durante toda a realização da construção do vídeo a participação dos aprendentes, o trabalho em equipe, o estudo e o planejamento foram intensos. Os aprendentes aprofundaram sobre os sinais escolhidos e concluíram com as professoras, uma vez que as professoras já detinham um maior conhecimento em língua de sinais. A interação ocorrida em sala mostrava que os alunos atingiram a ZDP, ocasionando a solução na busca daqueles sinais que antes, sozinhos, eles não sabiam e nem encontravam na internet. Saindo da ZDR e alcançando a ZDP de

Vygotsky (2007) na qual ele afirma que somente com a ajuda de outros mais capacitados, as crianças atingirão o desenvolvimento.

Foi notório que os aprendentes estavam meio alheios às informações, quando foram colocados frente ao programa da edição do vídeo na oficina. Mas como Papert (1994) também nos fala, o momento caracterizava os princípios que compõem o processo de aprendizagem: dar-se tempo para conhecer o programa, discutir sobre os comandos do programa para depois editar o vídeo, quando se absorveu a aprendizagem em relação ao programa. Assim o orientador da oficina pode oferecer seus conhecimentos, partilhar com os alunos e estes adquirirão o conhecimento necessário para a edição dos vídeos.

Na edição do vídeo, observamos a principal característica da modalidade do vídeo processo segundo Férres (1996) que é quando os aprendentes se tornam protagonistas de fato, quando eles finalizaram toda a produção, se apropriando tanto dos conhecimentos na área da LIBRAS como dos novos conhecimentos adquiridos na oficina.

Enfim, propagar e promover a língua de sinais, vivenciar o protagonismo no vídeo processo, estabelecer novas formas na vivência com os Surdos e fortalecer a interação entre todos, fez esse projeto caracterizar a IP principalmente quando nas palavras de Fino (2016, p.5) essa passa: *“exclusivamente pela matética, o que implica a autonomia e o protagonismo do aprendiz e a redefinição do papel do professor, com todas as consequências dessa migração do aprendiz, da periferia para o centro dos processos de ação e construção.”* O aprendiz sai da periferia dos processos didáticos e assume o centro dos processos voltados para a habilidade de aprender, instituindo a matética (arte de aprender) e promovendo a IP.

#### **7.4.4 Questionário aplicado aos professores**

Com a intenção de obter mais informações sobre a atuação das pessoas que trabalhavam na escola, o grau de conhecimento em língua de sinais e sobre o projeto de LIBRAS que ali ocorria foi lançado aos professores e funcionários, um questionário diferenciado para cada grupo, como também ocorreu uma entrevista com os profissionais que trabalhavam mais de perto no projeto. Registramos e analisamos alguns dados que foram colhidos a partir de uma entrevista coletiva em sala de aula com os aprendentes que ocorreu em um dos encontros com a pesquisadora.

Apesar de haverem 15 professores em sala de aula, foram aplicados apenas 14 questionários pois a professora de português do EF respondeu à entrevista.

O grupo dos professores responderam sobre a) idade; b) formação acadêmica inicial; c) já ouviu falar em língua de sinais; d) tem alguma formação em LIBRAS; e) conhece o Projeto Semeando Ideias: LIBRAS que é desenvolvido na escola; f) se utiliza vídeos educativos em suas aulas e de que forma; g) opinião sobre a aprendizagem em LIBRAS.

a) idade:

- 20 a 30 anos: 01 professor

- 31 a 40 anos: 08 professores

- 41 a 50 anos: 04 professores

- 51 a 60 anos: 01 professor

O corpo docente desta escola é formado por uma turma relativamente jovem comparando os dados acima onde verificamos que 57,14% têm entre 31 a 40 anos de idade. Sendo apenas 7,14% correspondente a uma idade mais madura.

b) formação acadêmica inicial:

- 02 em geografia, 02 em matemática, 04 em letras, 02 em educação física, 01 em biologia, 01 em história, 01 em física e 01 em química.

Quanto à formação inicial dos professores vemos que a área de linguagens e códigos predomina na escola com 42, 85% com 06 professores, seguida da área das ciências naturais e matemática com 35,71% com 05 professores. A área das ciências humanas possui apenas 03 professores o que equivale a 21,42%. Sabemos que esses dados ocorrem devido à carga horária exigida ser maior nas áreas que detém mais quantidade de aulas.

c) já ouviu falar em língua de sinais;

- 14 responderam que SIM

Quanto à pergunta sobre se conhecem a língua de sinais, 100% dos professores afirmaram que

SIM o que quer dizer que a língua de sinais apesar de não ser uma disciplina da escola é uma língua conhecida por todos.

d) tem alguma formação em LIBRAS;

- 03 disseram que têm apenas um curso de iniciação.

- 11 não têm nenhuma formação.

Em relação à formação em LIBRAS, 21,42% responderam que possuíam uma formação mas que não praticava nem utilizava a língua de sinais diariamente. E 78,57% responderam que não possuíam. Esse resultado nos mostra que uma grande parcela dos professores não estão preparada para atenderem os alunos Surdos na escola e que a demanda nessa deficiência não pode ser contemplada apenas com uma minoria de professores. Vale salientar aqui que os 03 professores que disseram ter curso de iniciação, participaram do Mini Curso de 60h que a escola ofereceu em 2015. Realmente foi só um curso de iniciação que precisa ser aprofundado com mais intensidade em um curso profissionalizante.

e) conhece o Projeto Semeando Ideias: LIBRAS que é desenvolvido na escola;

- 14 responderam que SIM.

A resposta é unânime uma vez que o projeto foi lançado na escola desde 2015 e apresenta grande aceitação por parte da comunidade escolar.

f) utiliza vídeos educativos em suas aulas e de que forma;

- 03 professores da área de ciências humanas responderam que SIM. Usam os vídeos para motivarem os alunos a perceberem melhor a explicação dos conteúdos.

- 05 professores da área de ciências da natureza e matemática responderam que SIM. Usam os vídeos em sala apenas para informar sobre os conteúdos que serão estudados;

- 06 professores da área de linguagem e códigos responderam que SIM. Que usam os vídeos em sala como função informativa e motivadora nos conteúdos aplicados mas também já desenvolveram o processo de produção de vídeos educativos que foram aplicados nas feiras culturais como curta metragem.

Percebemos que a utilização de vídeos educativos é uma prática vivenciada por 100% dos professores em todas as áreas, o que demonstra que ele se apresenta como mais um recurso para a exposição dos conteúdos, seja na função informativa exclusivamente para informar sobre os conteúdos ou na função motivadora quando aplicado para iniciar determinados temas em estudo. Vemos também que a construção de vídeos educativos por parte dos alunos já é uma atividade que ocorre na escola mais precisamente na área de linguagem e códigos.

g) opinião sobre a aprendizagem em LIBRAS.

- 14 professores tiveram a mesma opinião quanto à aprendizagem de LIBRAS. De um modo geral os professores disseram ser bastante significativa principalmente em relação ao contexto atual onde se fala tanto em inclusão escolar.

#### **7.4.5 Questionário aplicado aos funcionários**

Foram entregues 10 questionários para os funcionários. Apenas 06 devolveram. Para o grupo dos funcionários foram elaboradas as seguintes questões: a) idade; b) grau de estudo; c) já ouviu falar em língua de sinais; d) tem alguma formação em LIBRAS; e) conhece o Projeto Semeando Ideias: LIBRAS que é desenvolvido na escola; f) se aprender LIBRAS é importante.

A partir dos seis questionários aplicados interpretamos os seguintes dados.

a) idade;

- 20 a 30 anos: 02 funcionários

- 41 a 50 anos: 02 funcionários

- 51 a 60 anos: 02 funcionários

O quadro de funcionários está bem equilibrado quanto à idade. Entre os de 20 a 30 anos temos 01 ASG e 01 auxiliar administrativo. Os funcionários de 41 a 50 anos são as duas merendeiras e o restante de 51 a 60 são dois ASG. Mesmo sem aplicar os quatro questionários restantes, sabemos que eles correspondem aos seguranças e vigilantes que detém uma idade de 30 a 40 anos.

b) grau de estudo;

- ensino fundamental incompleto: 01 funcionário

- ensino médio concluído: 04 funcionários

- ensino superior incompleto: 01 funcionário

Com esses dados percebemos que a maioria dos funcionários, ou seja 66,66% concluíram o ensino médio o que prova a existência de uma boa escolaridade entre eles. Apenas 16,66% tem o EF incompleto e já temos 01 fazendo faculdade.

c) já ouviu falar em língua de sinais;

- todos responderam que SIM.

É notório por parte de todos, a existência de uma língua usada pelos Surdos para se comunicar.

d) tem alguma formação em LIBRAS;

- 02 disseram ter um curso de iniciação;

- 04 não têm nenhuma.

Sabemos que dos 06 funcionários da escola, 02 participaram do Mini Curso ocorrido no projeto em 2015. Vontade de aprender e o interesse pelo novo, não falta.

e) conhece o Projeto Semeando Ideias: LIBRAS que é desenvolvido na escola;

- todos responderam que SIM.

f) aprender LIBRAS é importante.

- os 06 funcionários responderam que SIM. Percebemos o desejo crescente por novos caminhos rumo à aprendizagem na língua de sinais.

#### **7.4.6 Entrevista aplicada aos 04 professores que atuam no projeto semeando ideias: libras**

Soubemos que existem quatro professoras que atuam diretamente no projeto da LIBRAS. Em uma entrevista semiestruturada colhemos os seguintes dados.

1) professora de português; 33 anos de idade. Formação inicial em Letras com habilitação em espanhol. Cursista do Curso de LIBRAS pelo CREAECE;

2) professora regente do CM; 49 anos de idade. Formação inicial em Pedagogia, Especialista em Planejamento Educacional e Pós Graduada em Educação de Surdos e LIBRAS;

3) professora do AEE; 42 anos de idade. Licenciada em geografia, Especialista em Educação Especial com ênfase na LIBRAS, Mestra em Educação onde tem como tema da dissertação: A língua de sinais no MERCOSUL, Cursos de Aperfeiçoamento em LIBRAS: Cursos básico de 180h (FENEIS), Intermediário e conversação 80h (APLICE), Capacitação continuada pela SEDUC em ensino especial 180h, Curso de Aquisição da língua de sinais na infância. Atualmente é acadêmica de psicologia.

4) professora do LEI; 35 anos de idade. Formação inicial em LETRAS. Cursista do Curso de LIBRAS pelo CREAECE;

Em relação ao Projeto as questões para análise foram:

a) Qual a importância da execução de um projeto em língua de sinais na escola?

1. É importante porque trabalha a inclusão e o respeito entre os alunos

2. O projeto mostra a importância de se trabalhar a LIBRAS diante das políticas de inclusão educacional.

3. Primeiramente em cumprimento à Lei nº 10.436 e ao Decreto nº 5.626 onde reconhece e regulamenta o ensino da LIBRAS, e alcançar a real inclusão do Surdo na sociedade.

4. O projeto se torna extremamente importante a partir do momento que gera inclusão. Com a execução do projeto, os alunos podem interagir uns com os outros sem que ninguém se sinta excluído dentro da escola.

b) Como ocorreu o processo da produção e construção dos vídeos educativos em LIBRAS?

1. Tudo iniciou desde novembro de 2016 com o projeto em sala de aula. Os temas foram escolhidos pelos alunos e pesquisados os sinais no LEI. Devido à falta de alguns sinais na internet, os alunos propõem às professoras criarem seus próprios vídeos com as palavras escolhidas. Tiveram aula com a professora do AEE e produziram a filmagem. Depois ocorreu uma oficina onde eles aprenderam sobre edição dos vídeos e concluíram o projeto.

2. Os alunos escolheram os temas e em grupo pesquisaram como fazer os sinais. Depois treinaram e realizaram as filmagens dos sinais apreendidos. E concluíram com a edição do vídeo a partir de uma oficina com um amigo da escola.

3. As equipes foram criadas, eles escolheram os assuntos que mais gostavam para depois pesquisar os sinais e entenderem o porquê dessa sinalização. Após esse processo passamos para a produção dos vídeos, onde cada equipe apresentava os sinais dentro dos temas escolhidos. A orientação sobre a edição foi dada pelo universitário do Curso de Letras que veio ofertou uma oficina sobre o programa Wondershare Filmora Versão 8.2.2. Feita a gravação passamos para a parte de edição dos vídeos, onde foi colocado as legendas e cortado algumas partes para conclusão final. Tudo isso feito com a participação dos alunos. Com o vídeo finalizado, percebemos o quanto eles interagiram com o projeto.

4. As professoras responsáveis pelo projeto realizaram aulas de LIBRAS para os alunos. Em seguida, os alunos pesquisaram sobre os sinais através da internet no LEI. Fizeram a gravação dos vídeos e por fim editaram no programa Wondershare Filmora Versão 8.2.2.

c) Pra você o que é inovação pedagógica? Você acha que o processo ocorrido na construção dos vídeos educativos pelos alunos, constituiu inovação pedagógica?

1. Inovação Pedagógica é você colocar um novo olhar, um novo parâmetro naquilo que já existe e mostrá-lo de uma nova maneira. Sim, pois os alunos sentem-se parte do processo de aprendizagem.

2. Inovação Pedagógica pra mim é o conhecimento adquirido na mudança de métodos e estratégias educativas desenvolvidas no ensino aprendizagem. Acho que sim porque com os vídeos os alunos buscaram novos recursos para aprimorar seus conhecimentos.

3. Inovar é sempre reinventar processos. Nesse caso os alunos já sabiam da existência da LIBRAS, os programas de edição, o que eles não sabiam é que eles eram capazes de fazer tudo isso. A inovação pedagógica foi feita quando eles passaram a acreditar em suas potencialidades, eles inovaram dentro de si a força de acreditar que eles são capazes de produzir aquilo que desejam.

4. Sempre que alguém traz para a escola uma forma nova de ensinar e aprender, acredito que ocorra inovação pedagógica. E o projeto em língua de sinais é inovador pois ele envolve os alunos tanto no processo de aprendizagem quando eles aprenderam a LIBRAS para construir os vídeos, quanto no processo de ensino quando os professores apresentam uma língua que até então não fazia parte do cotidiano deles e se utilizando do LEI e de outras ferramentas para enriquecerem o aprendizado.

d) Quais as características desses vídeos educativos utilizados como recursos para a aprendizagem em LIBRAS?

1. Como características podemos citar a interação, a participação, a mediação entre os participantes e a criticidade.

2. Mostrar como realizar os sinais de forma correta e desenvolver temas que facilitarão a comunicação entre surdos e ouvintes.

3. A característica principal do vídeo é o que chamamos de Glossário de LIBRAS na língua de sinais. É uma consulta fácil e rápida ao sinal e ao significado, para facilitar o processo de construção da sinalização e perceber os parâmetros utilizados para a construção dos sinais.

4. Uma característica importante é a inserção dos alunos no processo de ensino/aprendizagem. Após receberem aulas de LIBRAS, os alunos deram os primeiros passos para iniciarem o repasse para outras pessoas dos sinais aprendidos se tornando verdadeiros professores nos vídeos. Outra característica foi o envolvimento dos alunos na produção e edição dos vídeos, eles tornaram-se os protagonistas no projeto.

e) Você percebeu se as práticas pedagógicas envolvidas no Projeto manifestou nos alunos o desejo de aprender mais a língua de sinais?

1. É perceptível, pois os alunos vinham no contra turno para aprenderem mais a respeito da LIBRAS.

2. Ao ministrar as aulas de LIBRAS percebemos um grande interesse por parte da maioria dos alunos que perguntavam sobre a língua de sinais, sempre querendo saber novos sinais, independente do contexto estudado.

3. Com certeza. Ao término do projeto eles ficaram tão realizados com o resultado dos vídeos que desejam que o projeto continue, pensamos até em criar um curso que permita capacitá-los profissionalmente em nível técnico.

4. Percebemos o entusiasmo dos alunos logo nas primeiras aula de LIBRAS com uma nova língua apresentada. Durante as aulas de outras disciplinas e também nos intervalos vimos os alunos utilizando os sinais, ensinando aos outros o que aprendeu.

f) Você considera que a construção dos vídeos educativos pelos alunos promoveu a aprendizagem em LIBRAS?

1. Sim, pois os mesmos apresentavam no ambiente escolar, algumas coisas relacionadas ao aprendizado dessa língua.

2. Acredito que sim. O vídeo mostra a trajetória do aprendizado já que ele refaz cada sinal que realizou de maneira errada. É também um material que pode e deverá ser utilizado por todos que querem conhecer essa língua fascinante.

3. Não só promoveu o aprendizado dentro das limitações como também despertou o interesse pelo idioma. Aprender uma língua não se faz em meses mas sim em anos e principalmente no convívio com a Comunidade Surda. Acreditamos que nossos alunos envolvidos no projeto terão uma visão totalmente diferente no processo de inclusão dos Surdos e serão capazes de se comunicar com os mesmos e despertar nos Surdos a dignidade tão abalada pela sua história educacional.

4. Com certeza que sim. Ao gravarem os vídeos, houve uma preocupação dos alunos em realizarem corretamente os sinais para melhor compreensão possível das pessoas que irão ver o vídeo. O fato dos alunos serem as pessoas que irão ensinar a língua de sinais fez com que

houvesse uma maior absorção do que estava sendo aprendido e um maior envolvimento por parte deles durante o projeto.

De um modo geral, diante da entrevista realizada com as professores atuantes do projeto, focados na aprendizagem, percebemos uma ação pedagógica intensa, onde os aprendentes foram envolvidos em atividades nas quais tomaram decisões sobre os temas a serem abordados, fizeram a criação e a produção dos vídeos, com o manuseio do computador se utilizando da internet e com interação, participação, mediação e criticidade, tornaram-se verdadeiros cidadãos comprometidos que interpretaram, expuseram suas ideias e colocaram em prática o aprendizado adquirido com o resultado final do vídeo educativo.

Para esse entendimento citamos Wohlgemuth (2005, p. 10) quando ele explica que o vídeo processo se torna vídeo educativo em uma pedagogia audiovisual no aprendizado tantos de Surdos quanto de ouvintes, e *“Qualifica o vídeo como um importante instrumento de ensino-aprendizagem, rompendo com a idéia de que tal recurso é uma ferramenta permitida apenas para poucos, resgatando-o como um veículo de socialização do saber.”* Observou-se assim na produção do vídeo processo uma proposta de trabalho em equipe, que dever foi planejada e que requereu muita responsabilidade, onde a apropriação de novos conhecimentos tanto na área da LIBRAS como da produção de vídeos, aconteceu de forma atraente e prazerosa.

Diante das muitas concepções sobre o uso do vídeo em sala de aula, percebemos que ele pode ser entendido tanto como um recurso a mais a ser utilizado pelo professor, como ele poderá ser o agente transformador de uma realidade vivida, é o que nos esclarece Ferrés (1996, p. 32): *“A tecnologia do vídeo é multifuncional: pode-se utilizá-la (infra-utilizar-se) para reforçar a pedagogia tradicional, mantendo uma escola centrada exclusivamente na transmissão de conhecimentos; entretanto, também pode-se utilizá-la para transformar a comunicação pedagógica.”*

O processo adquirido na produção dos vídeos educativos foi um momento de construção do próprio conhecimento por parte dos aprendentes. Sobre a construírem o conhecimento de que necessitam em relação à aprendizagem da LIBRAS, Papert (1994, p. 33) afirma que *“[...] a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando [...]”* e foi assumindo o comando na produção de vídeos educativos em LIBRAS, a partir de um movimento constante de aprendizagem, com a utilização das TIC no ambiente escolar, que os aprendentes se

encontraram nos princípios correspondentes para uma boa aprendizagem: “*assumir a responsabilidade, identidade intelectual e apaixonar-se.*” (PAPERT, 1994, p. 33)

O vídeo foi apenas um meio pelo qual se chegou à aprendizagem da língua de sinais. Mas a construção desse vídeo foi o processo no qual os alunos se tornaram agentes dessa aprendizagem. Foram eles que desenvolveram as ações necessárias para a produção dos vídeos a partir de ferramentas de acesso às informações vinculadas à comunicação dos Surdos que estão disponíveis no meio social no qual fazemos parte enquanto ouvintes que somos, tornando-se assim verdadeiros protagonistas na construção do conhecimento promovendo inovação pedagógica.

Assim, percebemos que promover e propagar a língua de sinais na comunidade escolar, estabelecer novas formas na vivência com os Surdos, se utilizar do vídeo processo para fortalecer as ações pedagógicas utilizadas no projeto, enriquecendo o convívio entre os pares, caracteriza-se inovação pedagógica.

#### **7.4.7 Dados colhidos a partir da redação dos alunos desenvolvida através da entrevista coletiva em sala de aula**

Foi realizado uma espécie de debate no grupão em sala de aula onde todos queriam falar ao mesmo tempo mas respondiam atentamente as questões propostas pelas professoras e logo após eles redigiram um texto no qual colhemos as seguintes informações.

Estavam presentes neste dia 24 aprendentes sendo 10 meninos e 14 meninas.

1) A idade média da turma estava assim estabelecida:

até 12 anos – 17 alunos

até 13 anos - 04 alunos

não responderam – 03 alunos

2) Indagando com quem eles moravam:

- 07 alunos moram com a família (pai, mãe e irmãos);

- 02 alunos moram com a mãe e o padrasto e os irmãos (por parte de mãe e pai);

- 04 alunos moram com a avó;

- 06 alunos moram com a mãe;

3) Se tinham irmãos e quantos:

- até 02 irmãos: 07 alunos

- 03 irmãos: 06 alunos

- 04 irmãos: 01 aluno

- mais de 05 irmãos: 10 alunos

4) Se possuíam computador em casa:

- 17 alunos não possuem

- 03 alunos possuem notebook

- 04 alunos possuem

5) Se possuíam celular:

- 11 alunos possuem

- 14 alunos não possuem

6) Sobre o lazer, o que mais gostavam de fazer:

- 05 alunos mexem no celular;

- 05 alunos jogam de bolas;

- 04 alunos jogam vídeo game;

- 03 alunos gostam de ir a praia;

- 02 alunos vão à igreja;

- 01 andar de patins;

- 01 brincar de boneca;

- 01 ir à piscina;

- 01 namorar;

- 01 brincar de skate;

7) Se possuíam biblioteca em casa:

- 03 alunos possuem

- 21 alunos não possuem

8) Conhecem alguém surdo:

- 13 alunos conhecem;

- 11 alunos não conhecem.

9) Se gostam de aprender a língua de sinais:

- 19 alunos responderam que sim;

- 03 alunos não responderam;

- 02 alunos não gostam.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entendemos que o homem por ser um ser social, vive em meio às relações com o mundo, no mundo e para o mundo. Em tais relações este mesmo homem encontra na educação o caminho que precisa para transformar a sociedade. Mas qual educação? A que luta por encontrar a sua própria identidade ou aquela que caminha segundo o que a sociedade determina?

Nesse mundo no qual o homem vive, é bem verdade que sociedade e educação andam juntas, se entrelaçam, se completam, criam laços e se misturam em um movimento complexo de interação a partir de realidades diversas, que nos faz acreditar que o papel da educação está intimamente ligado ao contexto social, político e econômico no qual ela está inserida, promulgando os conhecimentos necessários para o momento exigido.

É exatamente a partir dessa relação intrínseca que existe entre sociedade e educação, que percebemos um homem que articula, sua maneira de pensar aos acontecimentos sociais e práticas culturais que fazem parte de uma perspectiva histórica fundamentada na construção de um novo horizonte, de uma nova ideia de educação, de um novo conceito de sociedade.

Um homem consciente capaz de transformar o momento e mudar a realidade mas que precisa de uma educação que esclareça, que fortaleça e conduza à mudança. Um homem que vive em uma sociedade, rodeado de valores e crenças que se constituem em verdadeiros modelos firmados, transmitidos por outros e seguidos por muitos, definidos como paradigmas que são instituídos no decorrer de sua existência. Mas quando os valores não mais significarem e perderem o sentido, e com a ajuda da educação e a vivência em grupo, ocorrerá o grande fenômeno da quebra de paradigmas que dará uma nova forma para o seu caminhar.

Com a quebra de paradigmas (TOFFLER, 1970), vemos na educação a grande esperança que promoverá habilidades inovadoras que possibilitarão ao homem desenvolver sua capacidade criadora que nasce da busca pelo conhecimento sempre inacabado e pela incessante superação do saber, onde percebemos o movimento constante da aprendizagem, impulsionado pelo desejo único de romper com os paradigmas existentes.

A partir da tomada de consciência do verdadeiro papel enquanto ser que está no mundo, o homem confia a si mesmo a missão de construir seu próprio conhecimento mesmo que este seja transmitido pela escola em uma educação institucionalizada ou a partir de vivências sociais em um processo informal de educação.

Nesse contexto de construção do conhecimento e de tomada de consciência, debruçamos nosso olhar para uma investigação que percorreu uma metodologia de pesquisa que vislumbrou práticas pedagógicas e vivência de saberes, articulando um paradigma qualitativo, se apropriando de um método de natureza etnográfica, fundamentado nas bases e inspirações da linha de investigação em inovação pedagógica com o uso de técnicas de coleta de

informações, utilizando dispositivos metodológicos tais como: observação participante, entrevista (conversa natural), estudo da análise de documentos e diário de campo.

Tendo o mundo escolar como cenário de pesquisa, nossa investigação foi realizada na EEFM Sales Campos, que ocupa o lugar institucionalizado no qual se estabelece uma educação voltada para o compromisso de práticas curriculares que viabilizam conteúdos necessários para a formação do cidadão mas também apropria-se de uma educação voltada para as PNEE, especificamente o Surdo/deficiente auditivo, mesmo não havendo nenhum aprendente Surdo nesta escola.

Sendo a LIBRAS, a segunda língua oficial do Brasil, o que fazer para que seja vivenciada nas escolas tornando-se uma prática comum a todos?

Percorrendo os dispositivos utilizados, percebemos que implantar uma educação bilíngue na educação de Surdos em nossa atual modalidade de ensino, ainda é viver uma utopia que está longe de ser concretizado, porém caminha a passos fortes nesta escola, onde o compromisso dos educadores e sua nova visão de mundo, perpassam os muros da escola e criam raízes na luta pela inclusão social e pela perpetuação do saber, através do Projeto Semeando Ideias: LIBRAS que foi a semente plantada que logo logo, dará frutos.

O Projeto Semeando Ideias: LIBRAS, que ocorre na escola desde 2015, tem como intenção difundir a LIBRAS na escola, com o propósito educativo de promovê-la e divulgá-la. Possui em suas práticas pedagógicas, características baseadas na inovação pedagógica, onde o aprender fazendo, participando, construindo conhecimentos é o que torna o ato de aprender que é inerente a todos, mais prazeroso. Onde sozinho ou em grupo, os aprendentes produzem vídeos educativos em LIBRAS, fazendo uso das TIC como ferramentas de aprendizagem, incluindo no currículo informal, uma nova cultura, a Cultura Surda, se apropriando da língua de sinais, compreendendo práticas educativas idealizadas a partir do uso do bilinguismo na perspectiva para ouvintes, onde a L1 é o português dominante e a L2 é a segunda língua, a LIBRAS.

A concretização das investigações conduziu a escrita da nossa dissertação em educação, tornando claro o modo de se fazer pesquisa social, com a aproximação entre pesquisador e pesquisados. Apresentando a fundamentação teórica que foi explanada a partir do eixo

temático: LIBRAS - VIDEO EDUCATIVO – INOVAÇÃO PEDAGÓGICA e analisado segundo a unidade comparável de categorização, segundo a orientação de Bardin (2002).

Com o referido estudo, e no contexto de educação e sua relação com a sociedade, onde o homem se encontra como ser pensante e atuante, concebemos que a análise final, assume um caráter de incompletude, onde não se pretende aqui chegar à conclusões ideais mas a pensamentos que nortearão a discussão sobre o protagonismo dos aprendentes e a inovação pedagógica, quando nos deparamos com os ensinamentos de antigos estudiosos tais como Toffler, Papert, Vygotsky que percebem-se em pensamentos bem atuais e agindo de forma significativa no desenvolvimento educacional. Onde existe um entrosamento entre matemática, construcionismo e inovação pedagógica em uma perfeita interação com as TIC que se apresentam como verdadeiras ferramentas de colaboração para que se atinja o desenvolvimento intelectual tão necessário nos aprendentes.

Diante das práticas vivenciadas, em um contexto onde o bilinguismo acontece e que de acordo com Fronza e Muck (2012) não se acontece a simples transferência de uma língua para a outra, mas um processo de aquisição e aprendizagem dando a verdadeira importância para cada língua, o contato e a aprendizagem com a língua de sinais faz alterar o conhecimento dos aprendentes, uma vez que se apropriam de uma nova linguagem para entender o mundo do sujeito Surdo.

Os aprendentes aprofundaram sobre os sinais escolhidos e concluíram com as professoras, uma vez que as professoras já detinham um maior conhecimento em língua de sinais e a interação ocorrida em sala mostrava que os aprendentes alcançaram a ZDP de Vygotsky (2007) na qual ele afirma que somente com a ajuda de outros mais capacitados, as crianças atingirão o desenvolvimento.

Se apropriaram de um dos princípios utilizados por Lévi-Strauss (apud, Papert, 1994) quando usa o termo bricolage, em comparação ao João-faz-tudo que busca as ferramentas necessárias para resolver seus problemas e aqui, eles se utilizando das TIC, como ferramentas necessárias na busca dos sinais das palavras.

Tornaram-se protagonistas na construção de vídeos educativos em LIBRAS. Ocorreu o que Férres (1996) chama de vídeo processo, modalidade na qual os aprendentes interagiram em

equipe, participaram das atividades e desenvolveram ações necessárias para a edição final se utilizando das TIC.

Percebemos o pensamento de Valente (2017) quando este enfatiza que quando a aprendizagem se dá por meio do fazer e nesse fazer existe um envolvimento de forma prazerosa, e verificamos o construcionismo de Papert quando este nos fala que devemos dar ótimas varas de pescar.

A construção do conhecimento no processo ocorrido na produção dos vídeos educativos fez os aprendentes assumirem o comando em um movimento constante de aprendizagem, com a utilização das TIC no ambiente escolar, desenvolvendo princípios matemáticos.

Percebemos que a utilização do vídeo em sala de aula preocupa muitos professores, uma vez que através do vídeo, o conhecimento pode ser repassado com mais criatividade e rapidez do que a simples transmissão de conteúdos por ele frente à turma em sala de aula. Mas no ensino da LIBRAS, o uso do vídeo em sala foi utilizado como uma aprendizagem significativa, onde este foi conduzido, desde o conteúdo escolhido até à sua edição, pelos aprendentes em equipe mediados pelo professor.

É importante pontuar, como bem nos afirma Fino (1998) que “[...] *o conhecimento não é uma coisa que se adquire por transmissão, mas algo que se constrói em interação com o mundo e com os outros.*” Nessa interação através das práticas pedagógicas desenvolvidas e da colaboração com seus pares, os aprendentes se tornaram protagonistas da sua aprendizagem e promoveram inovação pedagógica.

A concepção de que a linguagem é fator determinante para que haja comunicação entre as pessoas, e que esta ocorre tanto na modalidade falada quanto na modalidade sinalizada, foi uma compreensão adquirida por todos os aprendentes participantes do projeto. Assim como eles também entenderam que a linguagem se apresenta como um dos aspectos primordiais para o desenvolvimento do indivíduo em formação e da sua relação com o meio no qual ele está inserido.

Nos vemos em um momento onde a possibilidade e o desejo de incluir as PNEE no meio social, perpassa a barreira da integração. Quando se fala em inclusão o pensamento logo se volta para a questão do está no meio, do está junto, do inserir, do trazer pra perto, do misturar

independente das diferenças e peculiaridades de cada um. Porém é preciso entender que somos todos diferentes, e por sermos diferentes é que só a partir da aceitação dessas diferenças, participando do mesmo meio com todas as particularidades em comum, onde nos identificamos e nos inserimos neste meio, ligados a um mesmo objetivo, nos aceitando e nos respeitando, é que haverá a verdadeira inclusão.

Renovando a cada dia o desejo de promover com afinco o bem da educação sabendo que riscos e oportunidades, erros e acertos estarão sempre presentes em nosso caminhar, percebemos que para se desenvolver práticas educativas necessárias para à mudança tão desejada, precisamos ser compromissados e idealizadores de projetos como esse, onde o aprendente deixa de ser apenas o telespectador e passa a atuar firmemente. Deixa de está na periferia dos acontecimentos para se encontrar no centro, atuando, encontrando sua identidade própria, alcançando assim a inovação pedagógica tão desejada.

Enquanto seres conscientes que somos e comprometidos com a nossa prática diária, levados pela busca incansável de novas tendências pedagógicas que quebram paradigmas tradicionais existentes e pela descoberta de novos conhecimentos em nosso percurso profissional, onde o compromisso, a esperança e sobretudo o amor se fazem presentes é que devemos, enquanto educadores e sujeitos que somos, desenvolver não mais uma educação bancária onde: “*o educando recebe passivamente os conhecimentos tornando-se um depósito do educador*” (FREIRE, 1979, p. 20) mas uma educação compromissada com o processo de mudança social onde o homem deixa a sua consciência ingênua (busca o compromisso) e apega-se a uma consciência crítica (há o compromisso), tornando-se um ser atuante no mundo.

Os estudos realizados neste trabalho apresentaram, que já se encaminha uma proposta educacional fundamentada em uma comunicação baseada no bilinguismo, onde ocorre o envolvimento entre a língua de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa (escrita), articulando a inclusão das PNEE e os aprendentes ouvintes, em uma proposta voltada para a inovação pedagógica quando os aprendentes se tornaram protagonistas no processo da construção de vídeos.

Mas também apontaram que existe uma necessidade de ampliar os horizontes, de fomentar as práticas pedagógicas, de engajar os profissionais da educação e de vivenciar mais profundamente a construção do conhecimento. Com isso, sabemos que desenvolver habilidades de aprendizagem em LIBRAS não é tarefa fácil uma vez que as escolas não estão

preparadas, nem tão pouco adequadas para receberem as PNEE, principalmente àquelas que as famílias não as reconhecem, nem as aceitam como são. Como também, não existem professores capacitados no ensino da língua de sinais.

Contudo, devemos fazer educação? Sim, devemos fazer!

E fazer educação é desenvolver teorias, elaborar o saber e promulgar conhecimentos. Dentro ou fora da escola, formalmente ou informalmente, a aprendizagem existe e os sujeitos aprendentes em uma mudança constante, quebram paradigmas, derrubam barreiras e criam novas expectativas.

Educar uma sociedade é fazê-la progredir, torná-la um conjunto harmônico e conjugado das forças individuais. E só se faz progredir quando se desenvolve uma sociedade fazendo com que a ação seja contínua.

É fazer a escola adquirir sua própria identidade despertando a consciência própria e crítica no aprendente, bem como identificando o seu verdadeiro papel enquanto cidadão na sociedade.

É desempenhar um papel compromissado com a valorização da capacidade do “ser” sabendo que o “fazer” é peça essencial na construção do conhecimento, pois fazer inovação é “crer que” continuar na rotina é “*viver sem ser*” e “*nada fazer*”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBA, Carmen. Uma educação sem barreiras tecnológicas. TIC e educação inclusiva. In: SANCHO, Juana Maria. et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BOLONHINI, Carmen Zink; COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. Libras, Língua Portuguesa e o Bilinguismo. In: UYENO, Elzira Yoko; CAVALLARI, Juliana Santana (Orgs.). **Bilinguismo: subjetivação e identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol 9. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 2 de 11 de setembro de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: jun. de 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

\_\_\_\_\_. Lei N° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002. **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei N° 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: jun. 2017.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, EEFM Sales. **Plano de Gestão**. Fortaleza, 2013.

CAMPOS, EEFM Sales. **Projeto Político Pedagógico**. Fortaleza, 2011.

CAMPOS, EEFM Sales. **Regimento Escolar**. Fortaleza, 2016.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Centro de Multimeios**. Capacitação. Fortaleza: SEDUC, 2006.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FINO, C. N & SOUSA, J. M. As TIC redesenhando as fronteiras do currículo. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, nº 8, vol. 10, Ano 7, p. 2051-2063, 2003.

FINO, Carlos Manoel Nogueira. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. Funchal: Universidade da Madeira – CIE – UMa, 2008. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>. Acesso em: maio 2016.

\_\_\_\_\_. Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciamento. In FINO, Carlos Nogueira (org.). **Etnografia da Educação**. Funchal: Universidade da Madeira – CIE – UMa, 2011.

\_\_\_\_\_. Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação). **III Colóquio DCE-Uma. Oficina B – Inovação Pedagógica**. 2007. Disponível em: [http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao Pedagogica Significado %20e Campo .pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao%20Pedagogica%20Significado%20e%20Campo.pdf). Acesso em: maio 2016.

\_\_\_\_\_. Matemática e inovação pedagógica: o centro e a periferia. In Fernanda Gouveia & Maria Gorete Pereira (Org.). **Didática e Matemática**. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, 2016.

\_\_\_\_\_. **Novas Tecnologias cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico (tese de doutoramento)**. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FRONZA, Cátia de Azevedo; MUCK, Gisele Farias. Usando as chaves dos conceitos sobre concepções quanto ao ensino e à aprendizagem de língua por surdos. IN: THOMA, Adriana da Silva ... [et al.]; LOPES, Maura Corcini (Org.). **Cultura surda & LIBRAS**. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2012.

GESSER, Audrei. **LIBRAS?: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo; parábola Editorial, 2009.

GÓES, Alexandre Morand; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Aspectos da gramática da LIBRAS. IN: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

GUEDES, Betina S. Educação de surdos: percursos históricos. IN: THOMA, Adriana da Silva ... [et al.]; LOPES, Maura Corcini (Org.). **Cultura surda & LIBRAS**. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2012.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. LIBRAS – apresentando a língua e suas características. IN: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro e MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa : guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KRAEMER, Graciele Marjana. Identidade e cultura surda. IN: THOMA, Adriana da Silva ... [et al.]; LOPES, Maura Corcini (Org.). **Cultura surda & LIBRAS**. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2012.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LAPASSADE, Georges. **As microsociologias**. Série Pesquisa em Educação V. 9. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Maura Corcini. Escola bilingue para surdos. IN: THOMA, Adriana da Silva ... [et al.]; LOPES, Maura Corcini (Org.). **Cultura surda & LIBRAS**. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação e Educação**. São Paulo [2], p. 27 a 35, jan/abr., 1995.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. **Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais**. Curitiba: SEED – PR, 2010.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

RODRIGUES, Cristiane Seimetz; VALENTE, Flávia. **Aspectos linguísticos da LIBRAS**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2001.

SABIRÓN-SIERRA, Fernando. Complejidad e investigación etnográfica: en busca de un mito perdido. In Carlos Nogueira Fino (Org.). **Etnografia da educação**. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-Uma, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Jesus Maria. **Educação: textos de intervenção**. Funchal: Liberal, 2004.

\_\_\_\_\_. **O professor como pessoa**. Porto: Asa Editores, 2000. p. 19-38. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesusousa/SPE/5.%20Paradigma%20da%20complexidade.pdf>. Acesso em: set de 2017.

THOMA, Adriana da Silva. Representações sobre os surdos, comunidades, cultura e movimento surdo. IN: THOMA, Adriana da Silva ... [et al.]; LOPES, Maura Corcini (Org.). **Cultura surda & LIBRAS**. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2012.

TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro**. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 1970.

UNIBANCO, Instituto. **Manual de Educadores para Formação de Agentes JOVENS**.

VALENTE, José Armando. **Informática na educação: instrucionismo x construcionismo**. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/tecnologia/0003.html>. Acesso em: maio de 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOHLGEMUTH, Júlio. **Vídeo educativo: uma pedagogia audiovisual**. Brasília: Editora Senac – DF, 2005.

**APÊNDICES**

CARTA DE APRESENTAÇÃO

DIÁRIO DE CAMPO

QUADRO DE MATRÍCULA 2016

QUADRO DE MATRÍCULA 2017

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**ANEXOS**

ANEXO A – PLANO DE GESTÃO 2013/2016

ANEXO B – REGIMENTO ESCOLAR – 2016

ANEXO C – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – 2011

ANEXO D – MAPA CURRICULAR EF E EM – 1026

ANEXO E – CALENDÁRIO ESCOLAR - 2016

ANEXO F – CALENDÁRIO ESCOLAR – 2017

ANEXO G – EDITAL DA XII FEIRA DE ARTE E CULTURA

ANEXO H – MAPA DE SALA

ANEXO I – PROJETO SEMEANDO IDEIAS: LIBRAS - 2015