



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua –  
LSB - PSL

## **ENSINO DE LIBRAS PARA IDOSOS**

**ANA KAROLINE VERSIANE SOARES ARAÚJO**

Brasília

2021

ANA KAROLINE VERSIANE SOARES ARAÚJO

## **ENSINO DE LIBRAS PARA IDOSOS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua - LSB - PSL.

Orientador: Neemias Gomes Santana

Brasília

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ve Versiane Soares Araújo, Ana Karoline  
Ensino de Libras para idosos / Ana Karoline Versiane Soares Araújo; orientador Neemias Gomes Santana. -- Brasília, 2021.  
113 p.

Monografia (Graduação - Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira - Português como segunda língua) -- Universidade

1. Língua Brasileira de Sinais. 2. Idosos. 3. Coordenação Motora Fina. 4. Ensino-aprendizagem. I. Gomes Santana, Neemias, orient. II. Título.

## DEDICATÓRIA

Aos idosos e à comunidade surda.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por enviar o seu unigênito filho, Jesus Cristo, na Terra para sofrer e morrer pela salvação da minha alma e de todos os que creem em seu sacrifício; por cuidar de mim e me amar apesar dos meus muitos pecados; pela obra de resgate, regeneração e justificação do meu ser; por me ajudar em todos os momentos da minha vida, inclusive neste, da construção do meu trabalho de conclusão de curso.

Ao meu esposo, Hyuri, por ser amoroso, zeloso e apoiador dos meus projetos; por ser cabeça da nossa família e se preocupar em manter a nossa vida equilibrada; por ser paciente com as horas que passei dedicada aos estudos e me ajudar em tudo; por pensar no meu bem-estar e tentar impedir que eu me sobrecarregasse; por cuidar do meu emocional e acreditar em mim.

Aos meus pais, Naceso e Lucimar, por sempre cuidarem de mim e do meu irmão com carinho, nos ensinando princípios cristãos; por batalharem muito para ser possível estudarmos e alcançarmos o ensino superior; por não negarem esforços para cuidar do nosso bem-estar; por sonharem brilhantes futuros para nós; por nos amarem muito e sempre se mostrarem dispostos a correr atrás do que precisássemos para a conclusão dos nossos projetos; por muitas vezes deixarem suas vontades próprias de lado para atender às nossas.

Ao meu irmão, Junior, por acreditar em mim e apoiar os meus projetos; por me ensinar a não copiar ideias prontas para resolução de problemas, mas a me esforçar para pensar criticamente e produzir soluções e pensamentos mais autênticos; por corrigir os meus textos desde as séries iniciais até o ensino superior; por vibrar com minhas conquistas e me consolar nos meus fracassos; por muitas vezes acreditar mais em mim do que eu mesma e por me corrigir quando necessário; por me ensinar a não ser influenciável e me proteger sempre; por ser parte fundamental da minha educação e do meu crescimento.

À minha cunhada Stephany, por estar sempre disposta a participar de qualquer aventura junto comigo; por sempre apoiar os meus projetos; por ser uma amiga ímpar e me ajudar nas situações adversas: como pedir um uber para mim, estando nós a 1100 km de distância uma da outra e se transformar em uma ledora, lendo em voz alta vários textos, para ser possível eu organizar minha apresentação de trabalho de Linguística Aplicada, já que eu não conseguia ler porque estava zozona por causa da dengue. Foram inúmeras ajudas essenciais na minha vida.

Aos meus sogros, Heliene e Eloi, por cuidarem de mim como uma filha, por apoiarem meus estudos e me mimarem, fazendo todos os meus gostos.

Ao meu cunhado Hiago, pelo companheirismo e carinho.

A toda minha família, avós, tios e primos, por serem uma base sólida de amor e respeito para mim.

Aos meus amigos, Nádia e Felipe, pela cumplicidade e lealdade comigo e com o Hyuri; pelas orações e conselhos, que sempre nos ajudaram muito.

Ao meu amigo Jhonata, por não medir esforços para me ajudar, independente da área do conhecimento, por me compreender, por pensar tão parecido comigo e pela grande ajuda com a organização da planilha e gráficos utilizados neste trabalho.

A minha amiga Jéssica, por me amar mais que um milhão de MM's de chocolate, por sempre estar presente quando precisei e por me ajudar muito com a organização e construção dos gráficos desta pesquisa.

Ao meu amigo Guilherme, pelo apoio e serenidade nas situações adversas.

À minha amiga Mayza, por me ajudar a sentir mais confiança nas minhas escolhas linguísticas dentro da tradução e interpretação.

Ao meu amigo Dyego, por me apresentar a Universidade do Envelhecer (UniSER) e me incentivar a ampliar minhas áreas de estudo, trabalho e pesquisa.

Às minhas amigas Louise, Rayane, Sara, Letícia e Natália, por terem sido um porto seguro na UnB para mim; pelos momentos divertidos e de dificuldade juntas; pelos muitos almoços de RU; pelas inúmeras viagens de 110; pelos encontros virtuais e pela ajuda mútua de sempre.

Ao meu orientador, professor Neemias Gomes Santana, por me atender em todos os momentos que precisei; por me incentivar a “mergulhar” na linguística aplicada; por ser gentil e me ajudar nas relações interpessoais com outros docentes; pelos ensinamentos e por considerar os meus posicionamentos e me orientar de forma a contemplar todas as minhas ideias.

À comunidade surda, pela paciência comigo e pelos ensinamentos constantes, em especial aos meus amigos Dheivid, Israel e Natália, que sempre me apoiaram e me incentivaram no aprendizado da Libras e da empatia pelo próximo.

Ao programa de extensão Universidade do Envelhecer (UniSER), representado pela professora Margô Karnikowski, que me recebeu com carinho e me permitiu

conhecer mais sobre o processo de envelhecimento, ter contato com os idosos e participar do processo de ensino-aprendizagem deles.

Ao Dr. Leonardo Pereira, que aceitou colaborar com a minha pesquisa, me ajudando com a revisão do meu projeto de pesquisa e com direcionamentos quanto à metodologia de pesquisa voltada para a análise da coordenação motora fina dos idosos, além de me dar espaço para continuar a pesquisa dentro da UniSER.

A todos os idosos que me acolheram e aceitaram o desafio de aprender Libras comigo.

A todos os docentes que passaram pela minha formação, cada um contribuiu de forma única para a minha aquisição de conhecimento. Em especial, ao professor Eduardo Felten, por ser um exemplo de empatia, por me orientar em um dos meus projetos de PIBIC e me ajudar a compreender um pouco mais sobre o que é ser uma pesquisadora; ao professor João Paulo, por ser um exemplo de docente, me incentivando a ser mais curiosa e a pesquisar mais profundamente sobre todas as informações que chegam até a mim; à professora Enilde, por me mostrar que o conhecimento não pode ser raso, que um profissional precisa estudar e pesquisar muito para produzir bons materiais; à professora Sandra Patrícia, por me ensinar e me ajudar a evoluir na escrita; à professora Cristiane, por me incentivar a conhecer mais sobre metodologia de ensino e sobre a produção dos surdos; à professora Patrícia Tuxi, por me ajudar em tantas questões burocráticas que tive dificuldade de resolver e pelos ensinamentos relativos à Libras; aos professores do PBSL: Marcia Niederauer e Kleber Silva, que me ajudaram a compreender as línguas de maneira social, cultural e como acolhimento, além de me proporcionarem muitas leituras relacionadas à abordagens, métodos e técnicas do ensino de línguas adicionais; ao professor Domingos Coelho, por me permitir participar do projeto de gamificação das licenciaturas e me mostrar metodologias de ensino com caráter mais lúdico.

À Diretoria de Acessibilidade (DACES) da UnB, que me acolheu, me permitiu ser tutora da Natália, estudante com surdocegueira, e a participar do projeto de adaptação de materiais para Musicografia Braille, contribuindo de maneira ímpar para o meu desenvolvimento. Em especial, agradeço à professora Sinara e à revisora Braille Carolina Dias, que me apoiaram e ensinaram muito.

À Diretoria de Esporte e Atividades Comunitárias (DEAC) que me possibilitou ser ministrante de uma oficina de Libras, contribuindo para a minha experiência e prática de docência.

Ao técnico Armando Braga (*in memoriam*), do Instituto de Letras (IL), que me ajudou muito a solucionar diversos entraves administrativos, sempre de forma muito gentil e bem-humorada.

A todos os meus colegas e amigos, que compartilharam experiências comigo e contribuíram de forma direta ou indireta para a minha formação.

À Universidade de Brasília, de forma geral, por me permitir participar do ensino, pesquisa e extensão e contribuir para a minha formação com conhecimento e financiamento de bolsas para muitos dos projetos que atuei.

## EPÍGRAFE

*“O curso de Libras me abriu novos horizontes para a vida que ainda me resta com satisfação e esperança”.*

(Aluna, 92 anos, da UniSER – polo Candangolândia)

## SUMÁRIO

<b>DEDICATÓRIA</b> .....	4
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	5
<b>EPÍGRAFE</b> .....	9
<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES</b> .....	13
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	16
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	16
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b> .....	17
<b>RESUMO</b> .....	18
<b>ABSTRACT</b> .....	19
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	20
1.1 Apresentação .....	20
1.2 Delimitação do Tema .....	20
1.3 Problema e Hipótese de Pesquisa .....	20
1.4 Justificativa .....	20
1.5 Objetivos .....	21
1.5.1 Objetivos Gerais .....	21
1.5.2 Objetivos Específicos .....	21
1.6 Estrutura do Trabalho .....	22
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	23
2.1 Linguística Aplicada .....	23
2.1.1 Abordagens métodos e técnicas do ensino de línguas adicionais .....	25
2.1.2 Abordagens, Métodos e Técnicas para o ensino de línguas de sinais adicionais .....	39
2.2 Língua Brasileira de Sinais .....	41
2.3 Senescência e Senilidade .....	43
2.3.1 Coordenação Motora Fina .....	47

2.3.2	Aprendizagem e Memória.....	48
2.4	O Ensino de Línguas para idosos .....	52
<b>3</b>	<b>DISCUSSÃO TEÓRICA.....</b>	<b>56</b>
3.1	Ensino de Libras para idosos .....	56
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>59</b>
4.1	Tipo de pesquisa.....	59
4.2	Delimitação do espaço e participantes.....	60
4.3	Coleta de dados .....	60
4.3.1	Questionário .....	61
4.4	Análise de dados.....	65
<b>5</b>	<b>RELATO DE EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>65</b>
<b>6</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>72</b>
6.1	Devolutiva dos questionários .....	72
6.2	Sexo dos participantes .....	74
6.3	Condição física e de saúde .....	75
6.4	Prática de atividade física .....	75
6.5	Contato com a Libras antes da UniSER.....	77
6.6	Sentimento de incapacidade mediante o primeiro contato com a Libras .....	77
6.7	Frequência nas aulas.....	78
6.8	Realização das atividades práticas .....	79
6.9	Relação entre as dificuldades iniciais e as melhoras ao final da disciplina ..	80
6.9.1	Dedos enrijecidos X Dedos mais flexíveis .....	85
6.9.2	Dificuldade de memorização x Facilidade de memorização .....	86
6.9.3	Dificuldade na produção de frases na estrutura da Libras x Habituação com a reprodução dos sinais e construção de frases em Libras.....	87
6.9.4	Dificuldade no movimento das mãos x Habituação com a reprodução dos sinais e construção de frases em Libras .....	89

6.9.5	Dificuldade no movimento dos sinais e produção de frases em Libras X Habituação com a reprodução dos sinais e construção de frases em Libras.....	90
6.9.6	Dificuldade nas expressões faciais e corporais x Mais segurança nas expressões faciais e corporais .....	91
6.9.7	Dificuldade na velocidade dos movimentos x Mais agilidade nas mãos	93
6.9.8	Dificuldade nos formatos que as mãos precisavam assumir x Mais precisão no formato que as mãos precisam assumir .....	94
6.9.9	Não tive dificuldades x Não tive melhoras .....	96
6.10	Material de apoio .....	97
6.11	Adaptação dos alunos à metodologia utilizada .....	97
6.12	Treino durante o semestre .....	98
6.13	Experiência dos alunos .....	99
6.14	Conclusão das análises .....	102
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
<b>8</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>105</b>
	<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>110</b>

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Diagrama das áreas contempladas pela Linguística Aplicada .....	24
Figura 2 - Esquema hierárquico de metodologia de ensino .....	25
Figura 3 - Ecolinguística e as demais ciências ecológicas.....	31
Figura 4 - Ecologia linguística .....	32
Figura 5 - Ecologia da aquisição da linguagem.....	35
Figura 6 - Taxonomia de variáveis para o ensino de línguas (Variável Idade) .....	35
Figura 7 - Taxonomia de variáveis para o ensino de línguas (Variável Cognição)....	36
Figura 8 - Taxonomia de variáveis para o ensino de línguas (Variável Língua Materna).....	36
Figura 9 - Taxonomia de variáveis para o ensino de línguas (Variável Insumo) .....	37
Figura 10 - Taxonomia de variáveis para o ensino de línguas (Variável Domínio Afetivo) .....	37
Figura 11 - Taxonomia de variáveis para o ensino de línguas (Variável Histórico Educacional).....	38
Figura 12 - Modelo global de ensino, aprendizagem e da formação por abordagem e competência (Modelo GEAF) .....	39
Figura 13 - Envelhecimento da população brasileira, por sexo, nos Anos 2000, 2025 E 2050.....	44
Figura 14 - Manutenção da capacidade funcional no curso da vida.....	44
Figura 15 - Os determinantes do envelhecimento ativo .....	46
Figura 16 - Diversos tipos da memória de longa duração .....	50
Figura 17 - Cursos temporais dos diferentes tipos de memória .....	51
Figura 18 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	61
Figura 19 - Gráfico das devolutivas ao questionário, categorizado por polos .....	73
Figura 20 - Gráfico dos grupos A e B divididos por polo .....	74
Figura 21 - Gráfico quantitativo do sexo dos participantes de cada grupo.....	74
Figura 22 – Gráfico dos grupos A e B relacionado à prática de atividade física.....	76
Figura 23 - Gráfico demonstrativo da relação entre a prática de atividade física e a melhora das dificuldades iniciais .....	76
Figura 24 - Gráfico dos grupos A e B relacionado ao contato com a Libras antes da UniSER .....	77
Figura 25 - Gráfico dos grupos A e B relacionado ao sentimento de incapacidade mediante ao primeiro contato com a Libras.....	78

Figura 26 - Gráfico dos grupos A e B relacionado à frequência nas aulas.....	78
Figura 27 - Gráfico dos grupos A e B relacionado à realização das atividades práticas.....	79
Figura 28 - Relação visual entre as variáveis: melhoras das dificuldades iniciais e realização das atividades práticas.....	80
Figura 29 – Gráfico das dificuldades iniciais apresentadas pelos alunos, categorizado por idades .....	81
Figura 30 - Gráfico dos grupos A e B relacionado às dificuldades iniciais .....	81
Figura 31 – Gráfico das melhoras das dificuldades iniciais apresentadas pelos alunos, categorizado por idades.....	82
Figura 32 - Gráfico dos grupos A e B relacionado às melhoras das dificuldades iniciais .....	83
Figura 33 - Gráfico contrastivo entre as dificuldades e as melhoras dos grupos A e B .....	83
Figura 34 - Gráfico da quantidade de alunos, em porcentagem, dos grupos A e B juntos, relativo aos dedos enrijecidos como dificuldade inicial .....	85
Figura 35 - Gráfico relativo à melhora dos dedos enrijecidos do grupo B .....	85
Figura 36 - Gráfico relacionado à dificuldade de memorização dos grupos A e B ....	86
Figura 37 - Gráfico que relaciona a dificuldade de memorização com a melhora facilidade de memorização entre os alunos do grupo A e B .....	87
Figura 38 - Gráfico relacionado à dificuldade na produção de frases em Libras dos grupos A e B.....	88
Figura 39 - Gráfico da relação entre a dificuldade em produzir frases na estrutura da Libras e a melhora de habituação com a reprodução dos sinais e construção de frases em Libras, dos grupos A e B .....	89
Figura 40 – Gráfico relacionado a dificuldade inicial de movimento nas mãos dos grupos A e B.....	89
Figura 41 - Gráfico contrastivo entre as dificuldades no movimento das mãos e a habituação com a reprodução dos sinais e construção de frases em Libras, dos grupos A e B.....	90
Figura 42 - Gráfico que apresenta a relação entre as dificuldades iniciais, movimento dos sinais e produção de frases em Libras, e a habituação com os sinais e construção de frases em Libras, dos grupos A e B .....	91

Figura 43 - Gráfico relacionado às dificuldades de expressões faciais e corporais dos grupos A e B.....	92
Figura 44 - Gráfico que relaciona a dificuldade nas expressões faciais e corporais e mais segurança nas expressões faciais e corporais .....	93
Figura 45 - Gráfico que relaciona a dificuldade na velocidade dos movimentos com mais agilidade nas mãos, do grupo B .....	94
Figura 46 - Gráfico relacionado à dificuldade de reproduzir os formatos que as mãos precisavam assumir .....	95
Figura 47 - Gráfico relacionado às dificuldades e melhoras dos grupos A e B .....	96
Figura 48 - Gráfico da quantidade de alunos entre grupo A e B que se sentiram auxiliados pelo material de apoio .....	97
Figura 49 - Gráfico relacionado aos alunos do grupo A e B que se sentiram contemplados e motivados com a metodologia de ensino .....	98

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Devolutivas dos questionários por polos .....	72
Tabela 2 - Quantidade de alunos por faixa etária.....	73
Tabela 3 - Descrição das doenças ou deficiências apontadas pelos participantes ...	75
Tabela 4 - Relação dos grupos entre a dificuldade dedos enrijecidos e a melhora dedos mais flexíveis .....	86
Tabela 5 - Relação entre a dificuldade inicial de velocidade dos movimentos e a melhora de mais agilidade nas mãos .....	93
Tabela 6 - Relação entre a dificuldade no formato que as mãos precisavam assumir e a melhora de mais precisão nesses formatos .....	95
Tabela 7 - Quantitativo percentual relacionado às dificuldades e melhoras dos grupos A e B.....	96
Tabela 8 - Respostas dos alunos quanto à suas experiências.....	99

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Características das abordagens gramatical e comunicativa .....	30
---	----

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

GEAF – Modelo global de ensino, aprendizagem e da formação por abordagem e competência

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

L – Língua(gem)

L1 – Língua 1 (Materna)

LA – Linguística Aplicada

Libras – Língua Brasileira de Sinais

LS – Língua de Sinais

OMS – Organização Mundial da Saúde

P – População/Povo

T – Território

TLCE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UnB – Universidade de Brasília

UniSER – Universidade do Envelhecer

## RESUMO

O ensino de Libras para idosos é um tema pioneiro e essencial no cenário atual, que presencia o envelhecimento populacional crescente, com estereótipos de incapacidade desse público; a real necessidade de propiciar um envelhecimento ativo, com foco na qualidade de vida; e a Libras como língua minoritária, em urgente necessidade de ser aprendida pela sociedade brasileira, com fins de acessibilidade à comunidade surda. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é descrever aspectos inerentes ao processo de aquisição de uma língua adicional na velhice, com vistas na contribuição com o ensino de Libras para idosos. Para isso, além de revisão da literatura, foram realizadas: observação direta intensiva, em forma de relato de experiência de ensino de Libras para idosos na UniSER, e observação direta extensiva, através de questionário, com objetivo principal de verificar hipótese: a prática de Libras influencia no estímulo e manutenção da coordenação motora fina dos idosos. Os resultados mostraram que a metodologia de ensino, exposta no relato de experiência foi eficiente e que a hipótese tende a ser assertiva e verídica, no entanto mais pesquisas também se fazem necessárias. É defendido neste trabalho o uso de abordagem de ensino eclética, a fim de contemplar a heterogeneidade dos alunos.

**Palavras-chave:** Língua Brasileira de Sinais; Idosos; Coordenação Motora Fina; Ensino-aprendizagem.

## **ABSTRACT**

The teaching of Libras for the elderly is a pioneering and essential theme in the current scenario, which witnesses the growing population aging, with stereotypes of incapacity for this public; the real need to provide active aging, with a focus on quality of life; and Libras as a minority language, in urgent need of being learned by Brazilian society, with the aim of making it accessible to the deaf community. In this context, the objective of this paper is to describe aspects inherent to the process of acquiring an additional language in old age, with a view to contributing to the teaching of Libras for the elderly. For this, in addition to literature review, intensive direct observation was carried out, in the form of an experience report of teaching Libras for the elderly at UniSER, and extensive direct observation, through a questionnaire, with the main objective of verifying the hypothesis: the practice of Libras influences the stimulation and maintenance of fine motor coordination in the elderly. The results showed that the teaching methodology, exposed in the experience report, was efficient and that the hypothesis tends to be assertive and truthful, however more research is also needed. In this work, the use of an eclectic teaching approach is defended, to contemplate the heterogeneity of students.

**Keywords:** Brazilian Sign Language; Seniors; Fine Motor Coordination; Teaching-learning.

## **1. INTRODUÇÃO**

### **1.1 Apresentação**

Ensino de Libras para idosos. Escrito por Ana Karoline Versiane Soares Araújo. Orientado pelo professor Neemias Gomes Santana. O trabalho está inserido na área da Linguística Aplicada.

### **1.2 Delimitação do Tema**

Este TCC apontará aspectos teóricos relacionados à investigação do processo de aprendizagem de língua adicional para idosos não surdos, apresentará um relato de experiência do aprendizado de Libras por estudantes idosos da Universidade do Envelhecer (UniSER) e verificará a influência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na manutenção e estímulo da coordenação motora fina em aprendizes idosos.

### **1.3 Problema e Hipótese de Pesquisa**

O aprendizado de uma língua adicional para idosos é visto, socialmente, como um desafio. Nesse sentido, faz-se necessário questionar: que dificuldades podem ser encontradas pelos idosos nesse processo? E na busca por proporcionar um ensino adequado, quais metodologias didáticas podem ser eficazes para que essa aquisição ocorra? Responder a essas perguntas contribui para o processo de ensino e aprendizagem, não só na perspectiva linguística, mas também como um assunto político, educacional e voltado à gerontologia. Somado a isso, paralelamente ao conhecimento linguístico, no caso da aprendizagem de uma língua de sinais, pode ocorrer, em algum grau, o estímulo e a manutenção das habilidades motoras finas dos idosos? Com base na experiência de ensino para idosos surge a hipótese de que a prática de Libras promove influências no estímulo e manutenção da coordenação motora fina dos idosos. No entanto, faz-se necessário testagem da hipótese para verificação da veracidade da afirmação.

### **1.4 Justificativa**

No Brasil, o Estatuto do Idoso dispõe que a pessoa é considerada idosa a partir dos sessenta anos de idade e no cenário mundial há estudos que mostram um envelhecimento populacional de forma crescente. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2005) aponta que entre 1970 e 2025 é esperado um crescimento de 223%,

cerca 694 milhões, no número de pessoas acima de 60 anos. Estima-se que em 2025 existirá um total de aproximadamente 1,2 bilhões de pessoas com mais de sessenta anos e até 2050 haverá dois bilhões. Piccoli *et al* (2009) explica que o processo de senescência pode ocasionar perda da capacidade funcional e destaca a motricidade no seguinte aspecto: quanto menor é a eficiência do movimento realizado pelo idoso mais gasto de energia haverá, o que pode ocasionar em fadiga corporal e emocional.

Kunst (2017) afirma que é necessário pensar em um mundo que respeite as capacidades e dificuldades dos idosos, não os concebendo como incapazes, pois apesar do processo de envelhecimento ser natural, Martins (2017) nota que os velhos têm se esforçado para aumentar sua qualidade de vida, bem como sua integração social, no intuito de alcançar novas oportunidades e atividades (físicas ou intelectuais), se distanciando do estigma da inutilidade do idoso.

Com os dados acima apresentados, já é possível justificar a importância do tema desta pesquisa: A aprendizagem de uma língua é uma forma de manter a mente ativa, desenvolver autonomia comunicativa, acessar oportunidades de reintegração na sociedade e no caso do aprendizado da Libras, caso se comprove que há estímulo das habilidades motoras finas dos aprendizes será mais um ponto positivo ao público idoso. Assim, pesquisar quais abordagens, métodos e técnicas de ensino são mais adequados na velhice, relatar isso e analisar o que esse conhecimento proporciona ao idoso é bastante relevante com o contexto atual. Destaca-se ainda que este é um tema pioneiro e os estudos sobre o ensino de Libras para idosos, bem como suas dificuldades e possíveis metodologias são incipientes.

## **1.5 Objetivos**

### **1.5.1 Objetivos Gerais**

- Descrever aspectos inerentes ao processo de aquisição de uma língua adicional na velhice, com vistas na contribuição com o ensino de Libras para idosos.

### **1.5.2 Objetivos Específicos**

- Revisar a bibliografia sobre abordagens, métodos e técnicas para ensino de língua adicional e sobre os processos de envelhecimento relacionados ao aprendizado e desenvolvimento motor.

- Relatar a experiência do ensino de Libras no curso de extensão Educador Político Social em Gerontologia do programa Universidade do Envelhecer (UNISER): Arte de Viver, da Universidade de Brasília (UnB);
- Identificar quais são as dificuldades mais recorrentes apresentadas pelos aprendizes idosos no desenvolvimento da Libras;
- Verificar a influência da Libras no estímulo e manutenção da coordenação motora fina dos idosos.

## **1.6 Estrutura do Trabalho**

A estrutura deste trabalho está composta por Introdução, que é a atual seção, Revisão da Literatura, Discussão Teórica, Metodologia, Relato de Experiência, Análise de Dados, Considerações Finais, Anexos e Apêndices.

A seção atual trata-se de apresentar e delimitar o tema do trabalho, bem como elucidar o problema e hipótese de pesquisa, a justificativa e os objetivos.

A Revisão da Literatura se divide em quatro subtítulos: Linguística Aplicada, onde será discorrido sobre abordagens, métodos e técnicas do ensino de línguas adicionais; Legislação da Libras, onde será tratado sobre a necessidade de promover o ensino da Língua Brasileira de Sinais, como forma de disseminá-la e proporcionar acessibilidade comunicacional; Senescência e Senilidade, o qual abordará sobre o processo natural de envelhecimento e a influência desse processo na coordenação motora fina; Ensino de línguas para idosos, onde será discorrido sobre o processo de aprendizagem do público idoso.

A Discussão Teórica será o espaço para relacionar todos os fatores inerentes ao ensino da língua Libras para idosos, o qual será levado em consideração a memória, o desenvolvimento motor e aspectos sociais, como a possibilidade de promoção de comunicação intergeracional e intercultural.

Na seção reservada para metodologia, será detalhado o tipo de pesquisa realizada, o espaço, tempo e participantes envolvidos, a coleta de dados, envolvendo a forma como o relato de experiência e questionário foram produzidos, e as técnicas utilizadas para análise dos dados.

O Relato de Experiência contemplará uma descrição de como foram as aulas de Libras dos idosos da UniSER, o que inclui uma análise dos procedimentos de ensino utilizados e da resposta dos aprendizes.

O espaço da Análise de Dados e Discussão de Resultados será para expor as respostas relatadas nos questionários, a respeito da aquisição de língua e da influência da Libras em seus respectivos desenvolvimentos motores, e relacionar esses dados com a revisão da literatura, a fim de provar se a hipótese deste trabalho é verídica.

Por fim, nas Considerações Finais haverá a conclusão do trabalho, conectando o relato de experiência com as análises de dados do questionário. Será apresentado o atingimento dos objetivos desta pesquisa. O apêndice servirá de complemento para o trabalho.

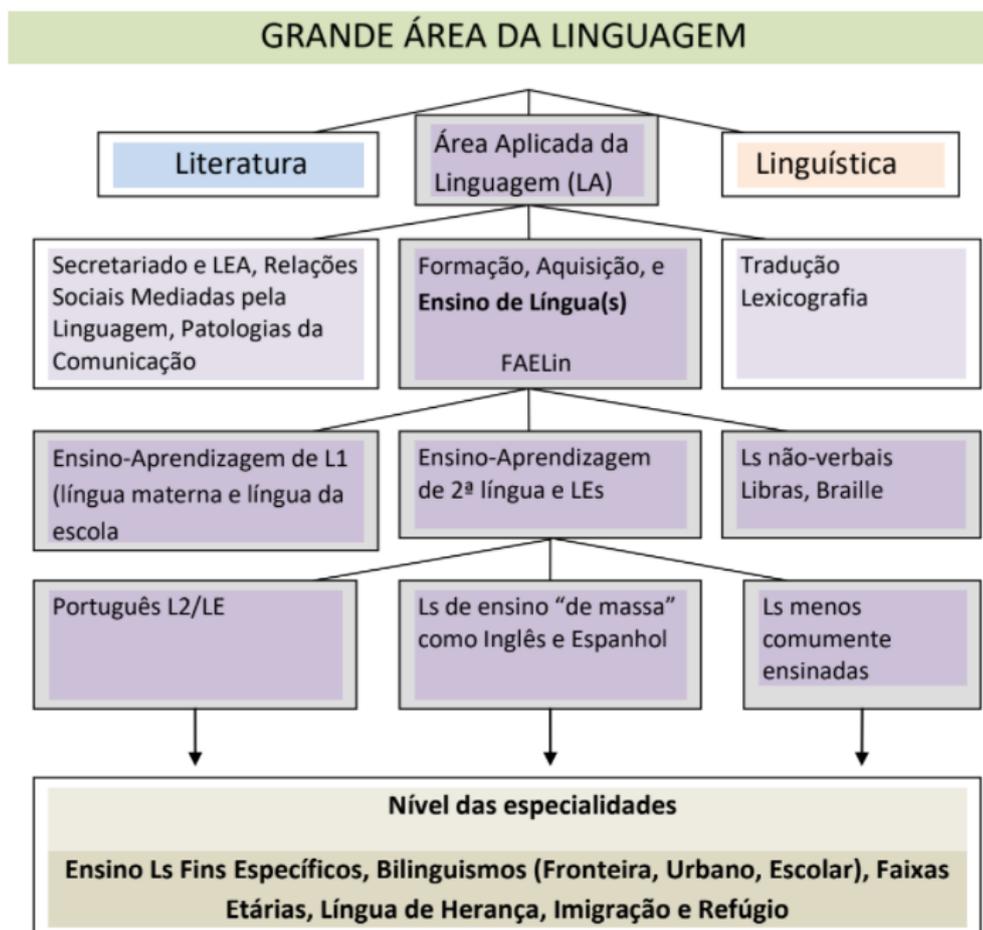
## **2 REVISÃO DA LITERATURA**

### **2.1 Linguística Aplicada**

Como este trabalho se insere na área da Linguística Aplicada (LA), torna-se importante conceituar o que vem a ser a LA e qual é seu objeto de estudo. Em um recorte histórico, Schmitz (1992, p. 216 *apud* Rodgers, 1981) explica que a LA inicia sendo concebida como aplicação de conhecimentos advindos da linguística, mas que a partir de 1980 se volta também para temas tais como bilinguismo, aquisição de primeira e segunda língua, análise de erros, mensuração e avaliação do ensino, língua de sinais, sociolinguística, letramento e alfabetização, estudo do discurso oral e escrito, comunicação médico-paciente, tradução, linguagem jurídica e publicitária. Schmitz (1992) aponta também que muitos autores trazem a relevância de se conceber o foco da Linguística Aplicada nas relações humanas de comunicação reais.

Almeida Filho (2020, p.15) defende, com base em estudos holandeses, que a LA pode ser definida como “um conjunto de campos ou disciplinas aplicadas, que tomam como seus referentes objetos variados” como o ensino de línguas e demais questões da linguagem da prática social, que não recaiam na teoria linguística e literatura. Nesse sentido, o autor propõe um diagrama explicativo para demonstrar o que essa área contempla:

Figura 1 - Diagrama das áreas contempladas pela Linguística Aplicada



Fonte: Almeida Filho (2020, p.15)

Sobre o diagrama, o autor elucida que:

No eixo horizontal logo abaixo da grande área estão, historicamente, a Literatura ou Letras, a Linguística e os estudos das práticas de linguagem reunidos pluridisciplinarmente sob a Linguística Aplicada. Aí se inscreve a disciplina de Ensino de Línguas na companhia de suas irmãs epistêmicas aplicadas como a Tradução, o Secretariado, as Patologias da Comunicação, a Lexicografia e Terminografia, e as Relações Sociais Mediadas pela Linguagem. (Almeida Filho, 2020 p. 15)

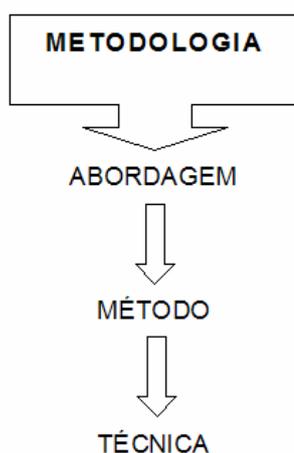
Fica evidente que há muitos objetos de estudo abrangidos pela Linguística Aplicada e dentre eles o ensino de línguas. Historicamente, encontra-se metodologias diversas que buscam propor qual é a melhor maneira de se ensinar línguas. No caso dessa pesquisa, será discorrido a respeito do que é voltado ao ensino de línguas adicionais.

### 2.1.1 Abordagens métodos e técnicas do ensino de línguas adicionais

O termo língua adicional pode ser encontrado também como língua segunda ou segunda língua, língua estrangeira e como língua não materna. A adoção nessa nomenclatura ocorreu levando em consideração o escrito de Menezes Jordão (2014), que menciona um contexto de aprendizes plurilíngues, que aprendem mais uma língua, podendo esta não ser a segunda língua, mas sim terceira ou quarta etc. Além disso, a autora também expõe que a expressão língua adicional abarca bem os usos da língua tanto de maneira inter quanto intranacionais para contato com nativos e não-nativos, se encaixando de maneira mais coerente do que o termo língua estrangeira.

Dentro da prática pedagógica, Leffa (1988) explica que abordagem é um termo que abrange pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. Quanto ao método, mencionado no título, o mesmo autor o concebe como parte integrante da abordagem, que se refere às normas de aplicação desses pressupostos. Gesser (2010) explica que o vocábulo “técnica” já se refere à execução do método, como atividades e procedimentos usados no ambiente formal. E estes três significantes: abordagem, método e técnica estão contemplados na metodologia de ensino, ou seja, no direcionamento do processo de ensino-aprendizagem. De forma mais lúdica, tem-se:

Figura 2 - Esquema hierárquico de metodologia de ensino



Fonte: Gesser (2010, p. 6 *apud* Brown,1994, p. 51)

O processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais em ambientes formais é um assunto muito amplo, que se mostra dinâmico diante dos fatores envolvidos. É importante compreender que o termo “língua” pode ter várias definições, e depende da abordagem utilizada por quem está conduzindo o ensino. Gesser (2010)

disserta que apesar de haver classificações diferentes e mais detalhadas para as abordagens, **a gramatical e a comunicativa** (cada uma contemplando métodos diferentes de ensino) marcam um panorama histórico geral, retratado na literatura.

A abordagem gramatical foi desenvolvida entre os séculos XVIII e meados do século XX e segundo Gesser (2010, p.12) as habilidades mais enfatizadas eram “a escrita, as regras gramaticais, a memorização de vocabulário e traduções de textos”. Os métodos envolvidos nessa abordagem são:

- Método Tradução e Gramática: Leffa (1988, p. 214-215) descreve que a língua veicular deste método é a língua materna<sup>1</sup> (L1) do aluno e que se baseia em três passos: “(a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema).” De forma geral, o método consiste em descrever para o aprendiz as regras seguidas de exemplos, com ênfase na forma escrita da língua. O objetivo inicial deste método se configura em proporcionar ao aluno o acesso e a apreciação da cultura e da literatura das línguas: grego antigo e latim.

- Método Seriado: Gesser (2010, p. 13-14 *apud* Brown, 1994 p. 55) aponta que a língua veicular deste método é a língua alvo (aquela que se pretende aprender) sem traduções. O ensino acontece de forma conceitual, ou seja, sem explicações das regras gramaticais. O material de ensino se baseia em apresentar ao aprendiz “sequências de sentenças interligadas logicamente”. Neste caso, as regras gramaticais servem como meio para aprender conceitos e o fundamento desse método é que o aprendizado de uma língua adicional deveria ser igual ao da primeira língua, transformando percepções em conceitos.

- Método Direto: Leffa (1988 p. 216) explica que neste método há a premissa de que uma língua adicional se aprende através da própria língua adicional, ou seja, a língua alvo. É ressaltado que a L1 do aprendiz não deve de maneira nenhuma ser usada em aula. O autor também explica que no método direto a “transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução”, de forma que o aluno se acostume a pensar na língua almejada. “A integração das quatro habilidades (na sequência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas”. Gesser (2010, p. 14) discorre que o ensino da gramática se dá de forma indutiva e que a ênfase está nas habilidades áudio-orais com repetição dos

---

<sup>1</sup> Gesser (2010, p.9) define língua materna como aquela que é “natural do indivíduo, que funciona como meio de socialização familiar”.

modelos dados pelo professor, interação com perguntas e respostas e foco na pronúncia. Paiva (2005, p.128) faz um adendo importante sobre a aplicação do método, de que apesar de todo o esforço do aprendiz em pensar na língua alvo, “o insumo fornecido era muito pobre e constituído por frases artificiais e descontextualizadas”.

- Método da Leitura: Este método, segundo Leffa (1988, p. 218-219), propõe uma junção do método Tradução e Gramática com o método Direto. Do primeiro adota-se “a ênfase na língua escrita com a reformulação das regras de gramática, fixando-se no essencial para a compreensão” e do segundo adota-se “o princípio de que o aluno deveria ser exposto diretamente à língua”, ou seja, a língua alvo é a língua veicular neste método. No entanto, recursos de tradução também são aceitos. O objetivo principal se concentra no desenvolvimento da habilidade da leitura, então os exercícios baseiam-se em textos e há a preocupação de ampliação de vocabulário o mais rápido possível. Há pouca ênfase na pronúncia e o uso da gramática foca em “aspectos morfo-fonológicos e construções sintáticas mais comuns”

- Método Audiolingual: Paiva (2005) aponta que este método teve influências do behaviorismo, no que se refere ao condicionamento do comportamento. O fundamento é a automatização de hábitos. A língua veicular é a língua alvo, evitando o uso da L1 do aluno no aprendizado. Gesser (2010, p.15) explica que há uma ênfase na habilidade falada e o desenvolvimento desta se dá por imitações, repetições e memorizações de palavras e frases. Os alunos não têm liberdade de criação de falas, é preciso apenas seguir os modelos, sem interação espontânea. Leffa (1988, p.223) coloca que na aplicação do método “a gramática era ensinada através da analogia indutiva”, havendo o princípio de ensinar a língua e não sobre a língua.

Apesar de cada método apresentar procedimentos de ensino diferentes, na abordagem gramatical **o conceito de língua envolve o conjunto de regras que é aprendido, memorizado, associado ou automatizado.**

Leffa (1988) explica que antes de chegar na abordagem comunicativa houve um período de transição, iniciado nos anos 70. Gesser (2010, p.16) coloca que esse momento foi influenciado por ideias cognitivistas, sendo Chomsky um dos grandes nomes desse momento, em que **a língua é concebida com uma função intelectual, “onde a aprendizagem deve ser carregada de sentido: saber uma língua é ser capaz de criar novas sentenças na língua”**. Os métodos contemplados nessa abordagem cognitivista são:

- Método Silencioso: Gesser (2010) e Leffa (1988) explicam que o objetivo deste método é mostrar como aprender e assim dar liberdade para que o aluno se desenvolva sozinho. Na aplicação do método, eram passadas atividades de resolução de problemas aos alunos, com a utilização de bastões e gráficos coloridos, onde eles precisavam criar produções ao invés de apenas repetir as conhecidas. No entanto, havia um distanciamento dos professores: eles ficavam em silêncio e o feedback ao aluno era dado por sinais ou uso de objetos. As lições eram elaboradas tendo como base a gramática, vocabulário e pronúncia.

- Método Comunitário: Leffa (1988) caracteriza este método como aprendizagem por aconselhamento, isso porque técnicas de terapia em grupo são utilizadas no ensino de língua. Gesser (2010, p.18) explica que inicialmente os aprendizes estabelecem relações interpessoais por meio da L1. “O objetivo é instaurar uma comunidade de aprendizagem”, para que por meio de uma seção de aconselhamento haja a aprendizagem da língua adicional. Leffa (1988) aponta que os alunos são colocados em círculo e tudo o que alguém deseja falar é traduzido pelo professor em voz baixa para este aluno repetir. Com o tempo, os alunos começam a criar frases sozinhos na língua alvo.

- Método da Resposta Física Total: A essência do método, segundo Gesser (2010 p. 19), está “para a utilização de atividades desempenhadas fisicamente”. O professor utiliza comandos como: “abra a janela”, “peguem o material”, “mudem de lugares”, etc. Há um apelo teatral, “onde os aprendizes são convidados a atuarem enquanto o professor lhes fala além de falar das atividades enquanto atuam.” O método visa reduzir o stress do processo de ensino-aprendizagem de línguas e segue a premissa de que o aprendizado da língua adicional é igual ao da L1 e para auxiliar os alunos na compreensão da expressão oral, também há o uso de pantomimas.

- Método Sugestopedia: Leffa (1988, p.226) discorre que este método “ênfatiza os fatores psicológicos da aprendizagem”. Assim, faz-se necessário que o ambiente seja o mais agradável possível, com assentos confortáveis, luz indireta e música de fundo suave, como exemplo músicas barrocas. Gesser (2010, p. 20) explica que os princípios do yoga para gerar concentração também eram utilizados na aplicação do método. Quando o ambiente está pronto, ou seja, proporcionando um estado de concentração e relaxamento, o professor inicia a ministração de conteúdo por meio de sugestões aos alunos, “variando as atividades de diálogo, drama e tradução, por

exemplo”. Leffa (1988) aponta que a ênfase do método está no desenvolvimento de vocabulário.

- Método Natural: Neste método, Leffa (1988) e Gesser (2010) afirmam que uma distinção entre os termos “aquisição” e “aprendizagem” é promovida, em que o primeiro se trata do uso inconsciente das regras gramaticais e o segundo de um uso consciente. O método natural visa desenvolver a aquisição ao invés da aprendizagem e enfatiza que essa aquisição passa por um processo, em que o professor deve dar ao aluno insumo linguístico compreensível a fim de estimular o seu desenvolvimento e não o pressionar, respeitando seu tempo de progressão, de forma que é o aluno quem decide a hora que se encontra pronto para se expressar na língua alvo. Gesser (2010 p. 21) coloca que as atividades propostas no método em questão “têm um caráter significativo e são relacionadas com o mundo real de comunicação”, além disso é evitada a correção de erros cometidos pelos alunos.

Surge então, também na década de 70, a Abordagem Comunicativa, que segundo Paiva (2005) foi influenciada em parte pelo cognitivismo de Chomsky. Essa abordagem vê **a língua, segundo Gesser (2010), como instrumento de comunicação e interação, e preconiza não as regras gramaticais, mas sim os significados**. Paiva (2005) elucida ainda que a Abordagem Comunicativa leva em consideração o discurso, o que traz grande potencial para modificações no Ensino de Línguas. Neste período tem-se o seguinte método:

- Método de Ensino de Língua Comunicativo: De acordo com Paiva (2005), o método propõe que o aprendiz tenha contato com situações autênticas do uso da língua, pois a finalidade do aprendizado é se comunicar e interagir. O foco do ensino é no sentido dos eventos comunicativos e não na gramática em si. De acordo com Leffa (1988, p. 231) as normas são ensinadas “quando necessário para o desenvolvimento da competência comunicativa”. Gesser (2010, p.23) coloca que os professores e alunos são ativos na aprendizagem, se configurando um processo colaborativo. As atividades propostas dentro deste método envolvem “negociação e construção de sentidos” a fim de estimular a “produção criativa, imprevisível e singular”. Paiva (2005) também coloca que neste método alguns autores enfatizam fatores diferentes, mas mantendo as características fundamentais, como a aprendizagem baseada na interculturalidade, a aprendizagem baseada em tarefas, dentre outras.

Importante ressaltar que, de acordo com Leffa (1988), ao longo do desenvolvimento das abordagens gramaticais, os métodos eram apresentados como forma de rejeitar o método anterior e apresentar nova proposta. Contudo, os métodos baseados nas ideias cognitivistas não traziam rejeição ou soluções prontas para o ensino de línguas. Assim, quando a abordagem comunicativa veio à tona, ela predominou nos anos seguintes, mas métodos baseados no cognitivismo continuaram a ser propostos.

Para sintetizar as diferenças entre as abordagens gramatical e comunicativa, Gesser (2010) propõe um quadro resumo, com base nos autores Brown (1994) e Almeida Filho (1997):

Quadro 1 - Características das abordagens gramatical e comunicativa

Abordagem Gramatical	Abordagem Comunicativa
<b>Conceito de <i>língua(gem)</i></b> – a língua será abordada estruturalmente, via gramatical (forma), ou ainda, com base na leitura e tradução de textos literários e de memorização de vocabulário.	<b>Conceito de <i>língua(gem)</i></b> – interação e comunicação são funções primordiais da língua. Há nela um significado real. Consideram-se aspectos não-verbais para a comunicação. Todos os elementos (significado, forma, funções e o contexto social) são relevantes para que a mensagem seja passada de forma apropriada.
<b>Conceito de <i>ensinar</i></b> – transmissão de conhecimentos. Enfoque sobre a língua (forma), sendo ela objeto de estudo.	<b>Conceito de <i>ensinar</i></b> – pouca ênfase na gramática, priorizando-se a comunicação. A língua alvo é o veículo e seu uso deve ser maximizado nas interações. As regras gramaticais só serão explicadas se as mesmas se converterem em desempenho fluente.
<b>Conceito de <i>aprender</i></b> – o aprender é monitorado e feito de forma consciente através das regras gramaticais, memorizações e/ou traduções. Aprender é unilateral e ocorre do professor ao aluno.	<b>Conceito de <i>aprender</i></b> – o aprender é feito de forma não monitorada. O envolvimento do aprendiz em situações reais e significativas são construídas na interação com outros aprendizes e com o professor. O aprender é dinâmico e ocorre do professor ao aluno, do aluno ao professor, do aluno ao aluno.

Fonte: Gesser (2010)

As duas grandes abordagens mencionadas predominaram no panorama histórico, no entanto Gesser (2010, p. 24) cita Celce-Murcia (1991 p. 8) como proponente de algumas abordagens centrais da aprendizagem, que de acordo com a perspectiva de análise, pode se tornar uma classificação que se adequa melhor quando se inclui os métodos do período de transição, marcados pelas ideias cognitivistas:

**Abordagem estrutural-gramatical:** aprender uma língua é saber combinar unidades mínimas dentro da sua estrutura maior, desde o estudo fonológico ao sintático.

**Abordagem comportamental:** aprender uma língua parte da ideia de imitação, ou seja, da formação de hábitos repetitivos como a extensa repetição de modelos linguísticos.

**Abordagem cognitiva:** aprender uma língua envolve processos cognitivos mentais complexos.

**Abordagem afetivo-humanística:** aprender uma língua é um processo de autorrealização e de socialização com outras pessoas.

**Abordagem da compreensão:** aprender uma língua ocorre se e somente se o aprendiz compreende o insumo significativo.

**Abordagem comunicativa:** o propósito de se aprender uma língua é a comunicação. (Gesser p. 24 *apud* Celce-Murcia, 1991 p. 8)

Todas as abordagens descritas acima sempre tiveram a preocupação de como seria a melhor forma de ensinar para que o aprendiz dominasse a língua adicional, no entanto, vale considerar que há perfis diferentes de alunos. Hall (2011) enfatiza que há uma tendência de considerar o ensino como homogêneo, sem levar em conta que os alunos são individuais e há uma variedade de idade, motivação, personalidade e atitudes. Assim, apenas escolher uma abordagem, um método e aplicar não parece ser o mais adequado. Faz-se necessário conhecer os alunos e escolher a melhor abordagem com base nas características individuais dos aprendizes. Nesse contexto, vale ressaltar a fala do linguista Rajagopalan (2011, p.76) para uma entrevista sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem, onde ele afirma que “a teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática”.

Com essa linha de pensamento, cabe adentrar um pouco na visão ecológica da língua. Steffensen & Kramsch (2017) elucidam que pensar em ecologia não se trata apenas de algo biológico, mas outras áreas também fazem uso desse significante, como a psicológica e linguística, ou como a filosófica, a sociológica, a antropológica etc. como afirma Couto (2013). Todas compartilham uma ênfase nas relações dinâmicas e historicamente restritas entre os elementos (organismos, agentes, línguas) em um ambiente.

Figura 3 - Ecolinguística e as demais ciências ecológicas



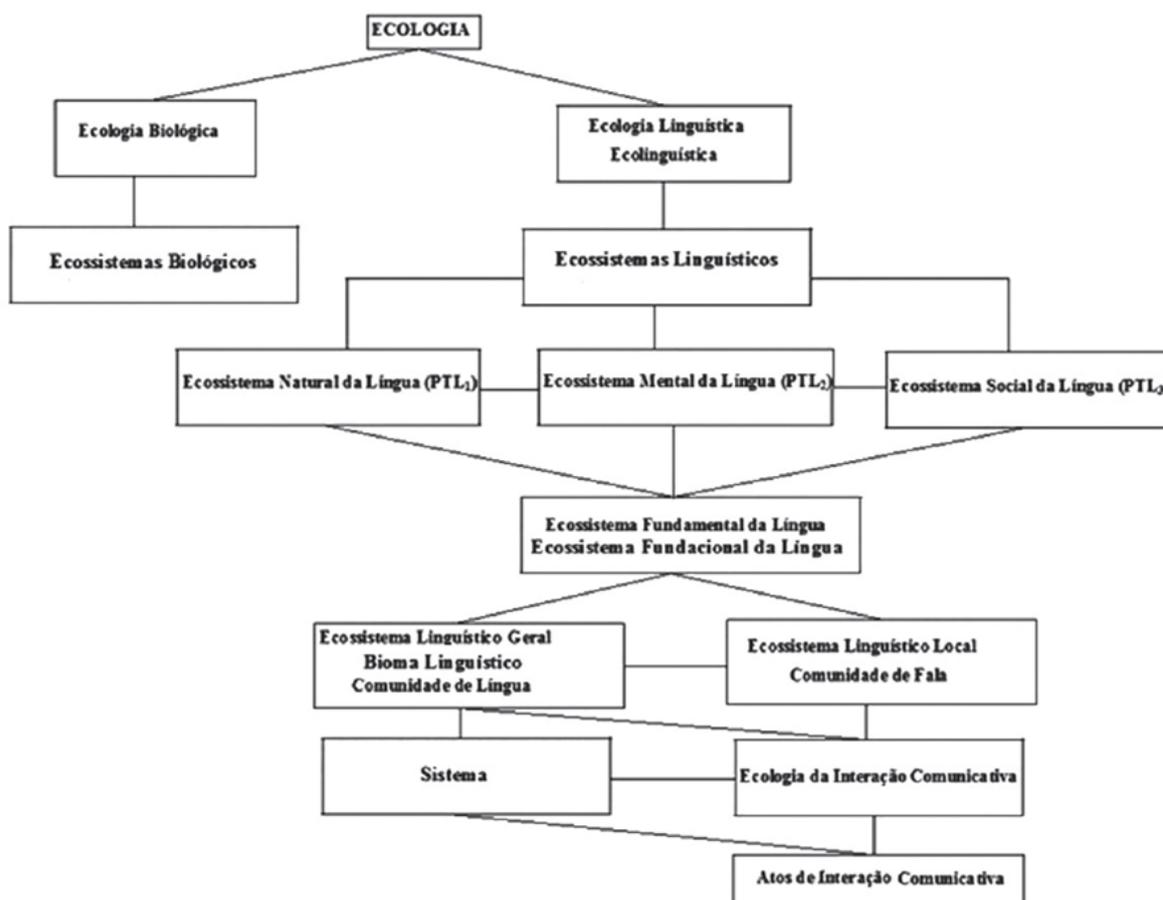
Fonte: Couto (2013, p.293)

A Ecolinguística, por sua vez, é definida por Couto (2013, p. 279) como “estudo das interações verbais que se dão no interior do ecossistema linguístico”. E este é

explicado por Couto & Couto (2018, p. 201) como “população/povo (P), cujos membros convivem em seu território (T) e interagem entre si e com o meio pelo modo tradicional de interagir, ou seja, sua linguagem (L)”. Nota-se, porém, nos escritos de Couto (2013), que não há apenas um ecossistema, mas pelo menos quatro: natural, mental, social e fundamental. O ecossistema natural se configura assim: Há um território (T), que é a base física para a existência de um conjunto de indivíduos como seres físicos (P) e suas interações concretas (L). Trata-se de um ecossistema real. O ecossistema mental tem outra organização: A massa encefálica (P) é o cenário para a mente em funcionamento (P), onde ocorrem conexões neurais para formação, armazenamento e processamento da língua (L). Já o ecossistema social é da seguinte forma: A organização social (T) contempla uma coletividade (P), ou seja, indivíduos, seres sociais, interagindo através de uma língua que funciona como fenômeno social (L). Estes três ecossistemas descritos são contemplados dentro de um maior, o fundamental, e se caracteriza por haver um meio (T) com a presença de um ou mais organismos/membros da comunidade (P) interagindo com relações de significação, referência e designação (L). Essa interação contempla a cultura, ou seja, “a totalidade dos meios de significação e comunicação de um povo, aí inclusa a língua”. (COUTO, 2013 p. 297).

O ecossistema fundamental se ramifica em dois ângulos: o da comunidade de língua e o da comunidade de fala. Couto (2013, p. 294) descreve que a comunidade de língua também é chamada de ecossistema linguístico geral e bioma linguístico, o que equivale ao domínio do sistema. Um exemplo seriam os países que falam a língua portuguesa, todos eles compartilham deste sistema e fazem parte da “comunidade de língua portuguesa”. A comunidade de fala, ou ecossistema linguístico local se volta à interação comunicativa e em “como são produzidos os atos de interação comunicativa concretos”. Assim, na produção desses atos interativos surgem os sistemas. **A língua, nessa perspectiva, se modela em uma realidade biopsicossocial, sendo uma rede de interações naturais, mentais e sociais.** Em síntese, Couto (2013) afirma que **língua é comunicação.**

Figura 4 - Ecologia linguística



Fonte: Couto (2013, p.293)

Nesse escopo de pensamento, surge o pensamento de como seria a abordagem ecológica para o ensino de línguas adicionais. Garner (2015) explica que o foco dessa abordagem é a interação da língua com o meio ambiente e de acordo com Couto & Couto (2018, p.210), esse meio é “espacial, social, cultural, educacional e assim por diante”. Steffensen & Kramsch (2017) esclarecem que a aquisição da linguagem é inseparável da socialização e esta socialização difere de acordo com a faixa etária e perfil do aprendiz. Nesse sentido, os autores colocam que a aprendizagem surge onde quer que as pessoas se envolvam, além das fronteiras sociais, mentais e pessoais, o que inclui a relação dos indivíduos com vários ambientes de aprendizagem além da sala de aula, incluindo ambientes de aprendizagem mediados por computador, como ocorre na interação mediada citada por Paiva (2013), em que faz-se necessário aprender outras línguas para interagir dentro do bioma natural/nativo e em outros biomas de contato, sendo possível isso através das tecnologias. A autora também descreve que dentro dessas relações de

interação pode ocorrer relações harmônicas e desarmônicas entre participantes dessa aprendizagem, o que exige do docente um olhar para essas situações.

Steffensen & Kramersch (2017) argumentam que a abordagem ecológica entra em consonância com a psicologia ecológica, ao expor que por meio da interação, a aquisição de uma língua adicional ocorre como um fenômeno emergente<sup>2</sup>, desencadeado pela disponibilidade de recursos simbólicos e não simbólicos no ambiente. Nesse viés, cabe discorrer sobre a abordagem teórica do caos / complexidade (C/CT), que está intrinsecamente relacionada à abordagem ecológica. Segundo Steffensen & Kramersch (2017) em uma visão C/CT, o aprendizado é uma mudança global que emerge de inúmeras atividades planejadas e não planejadas. Assim, C/CT oferece uma lente mais ampla para ver o desenvolvimento da linguagem como um entre muitos sistemas semióticos por meio dos quais damos sentido à vida que nos cerca.

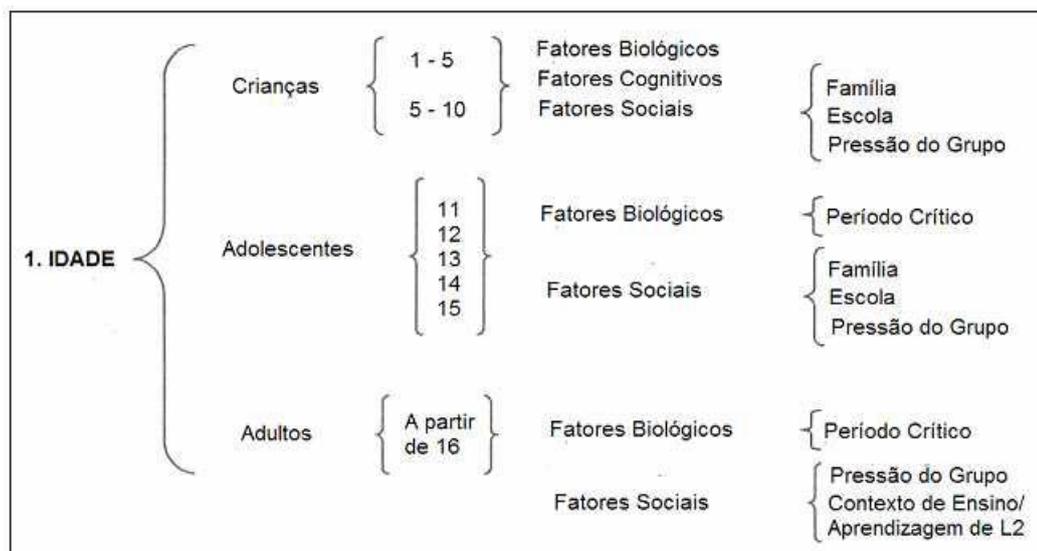
Paiva (2009, p.15) explica que na abordagem complexa, há a premissa que a emergência da aquisição de uma língua adicional se dá através de insumos que são oferecidos aos alunos (*input*) e que esses por vezes trazem instabilidade, levando o aprendiz ao limite do caos, o que “cria espaço para que os aprendizes se tornem autônomos e conscientes das oportunidades (*affordances*<sup>3</sup>), para que exerçam criatividade, agência e para que construam sua identidade” de falante de uma língua adicional. Borges e Paiva (2011, p. 354) afirmam ainda que “Não há como garantir que todo *input*, interação ou *output* gere o mesmo efeito e leve à aquisição. A aquisição, em uma abordagem complexa, passa a ser mais bem entendida como emergência e auto-organização”. Somado a isso, Paiva (2009, p. 5) afirma que “o aprendiz será mais proficiente se tiver a oportunidade de usar a língua em contextos autênticos”, o que retoma a abordagem ecológica, percebendo o indivíduo que interage em seu meio/realidade em que vive. Cordoba (2016, p.159) com base em Van Lier, aponta que em uma abordagem ecológica, os alunos somente aprendem quando participam de práticas que os tornem agentes ativos desse sistema, pois quando se pratica algo as regras começam a fazer sentido, o sentimento pelo aprender emerge e a aquisição ocorre.

---

<sup>2</sup> De acordo com Cordoba (2016, p. 158 *apud* Van Lier, 2004) emergência caracteriza o desenvolvimento das complexas habilidades ou potencialidades linguísticas (combinação entre recursos linguísticos e recursos semióticos, os quais podem tornar a aprendizagem mais significativa).

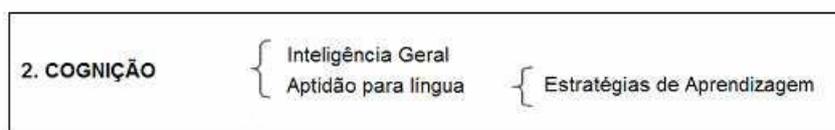
<sup>3</sup> Cordoba (2016, p. 158 *apud* Van Lier, 2004) coloca que *affordance* é a origem e o princípio da conexão entre o indivíduo, o físico, o social e o mundo simbólico (o que o ambiente oferece);





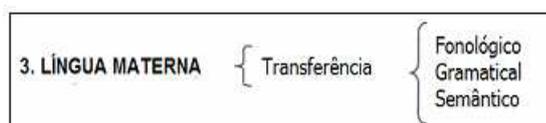
Fonte: Gesser (2010, p. 55-56 *apud* Yorio,1976 p. 61)

Figura 7 - Taxonomia de variáveis para o ensino de línguas (Variável Cognição)



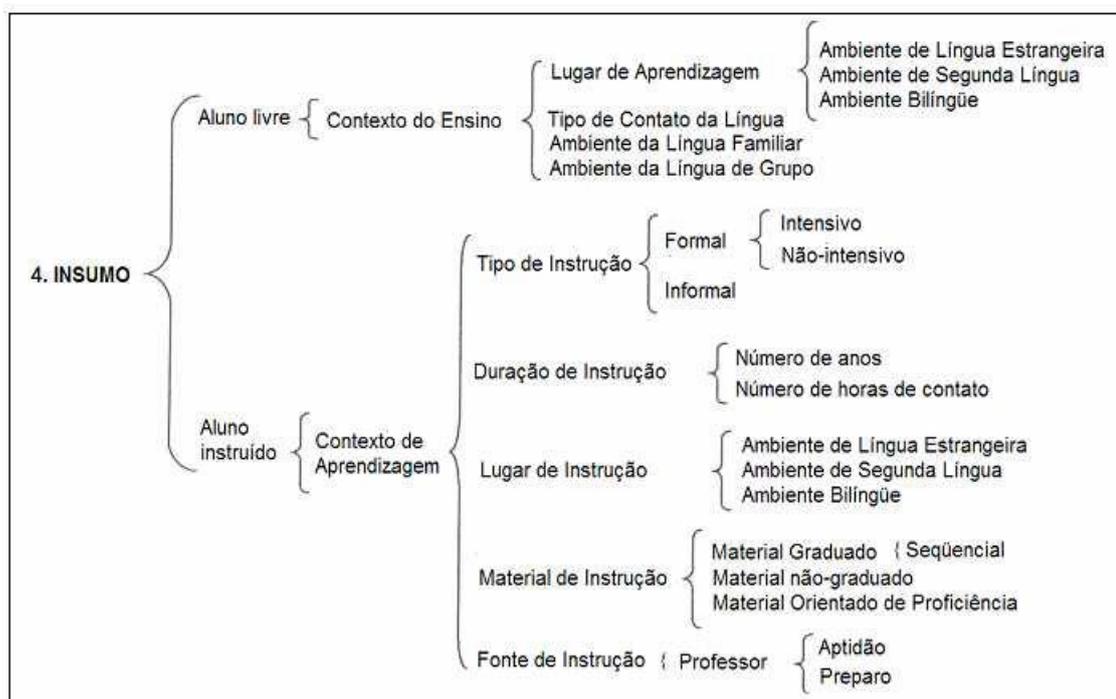
Fonte: Gesser (2010, p. 55-56 *apud* Yorio,1976 p. 61)

Figura 8 - Taxonomia de variáveis para o ensino de línguas (Variável Língua Materna)



Fonte: Gesser (2010, p. 55-56 *apud* Yorio,1976 p. 61)

Figura 9 - Taxonomia de variáveis para o ensino de línguas (Variável Insumo)



Fonte: Gesser (2010, p. 55-56 *apud* Yorio, 1976 p. 61)

Figura 10 - Taxonomia de variáveis para o ensino de línguas (Variável Domínio Afetivo)



Fonte: Gesser (2010, p. 55-56 *apud* Yorio, 1976 p. 61)

Figura 11 - Taxonomia de variáveis para o ensino de línguas (Variável Histórico Educacional)



Fonte: Gesser (2010, p. 55-56 *apud* Yorio, 1976 p. 61)

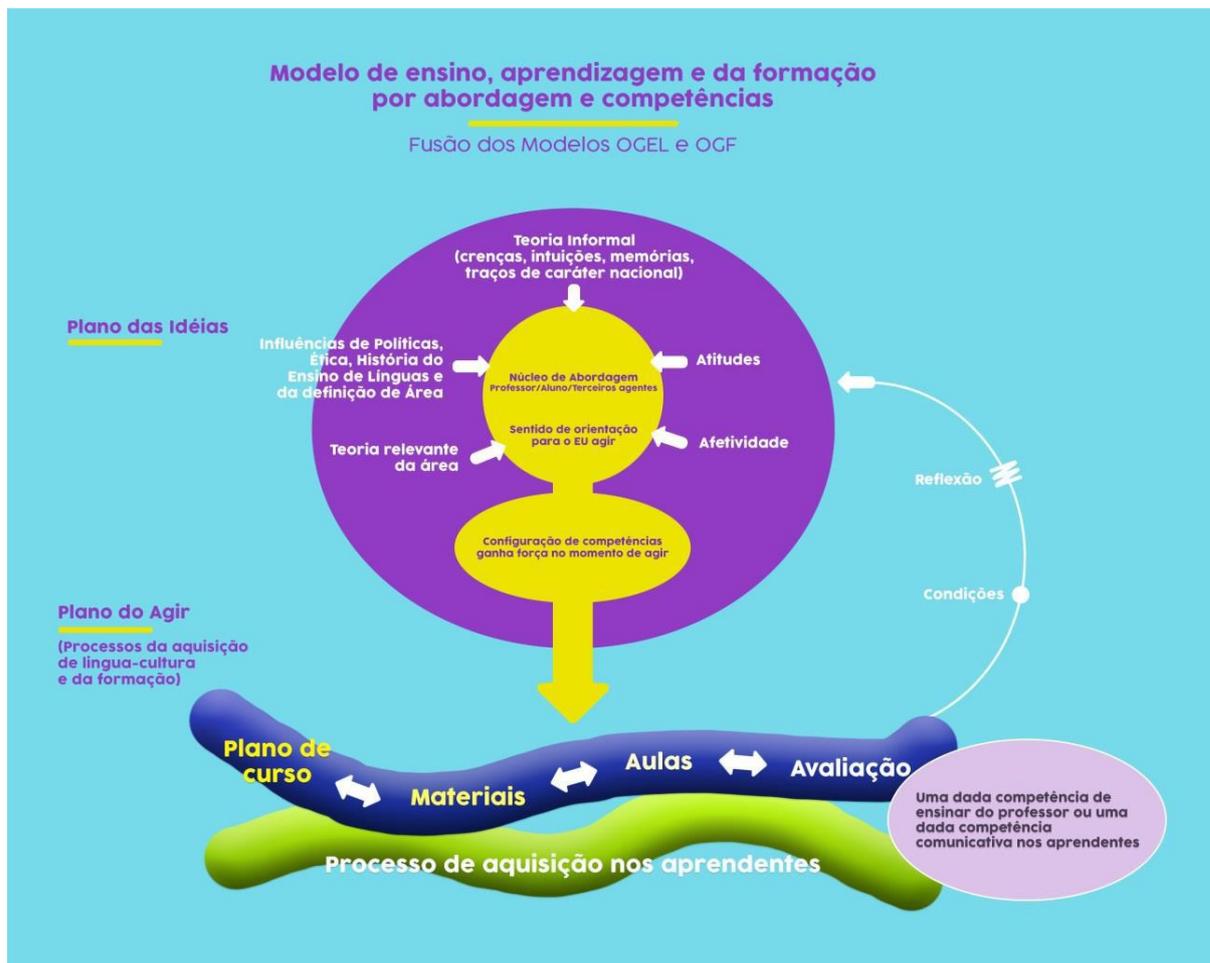
Gesser (2010) aponta que de acordo com essas variáveis a interação do aluno com o meio e com o professor pode se modificar. Assim, faz-se necessário o pensar crítico e reflexivo sobre qual abordagem escolher e se se deve optar por um ecleticismo de abordagens, métodos e técnicas. Almeida Filho (2019) propõe um modelo global de ensino, aprendizagem e da formação por abordagem e competências. O autor afirma que todos os professores são orientados por alguma abordagem. Esta reflete o porquê e como o professor atua de tal forma. O modelo ilustra os processos que perpassam essa escolha do docente, como é explicado pelo autor e é demonstrado na figura 12, a seguir:

Conforme a imagem, está indicado que, primeiramente, formar-se-á um núcleo da abordagem influenciado pelos seguintes elementos:

1. teoria informal da vida pregressa (crenças, intuições, memórias e traços de caráter nacional);
2. influências da história e das políticas de ensino de línguas no país, da ética profissional e da natureza de área (ensino de línguas na perspectiva da área aplicada da linguagem);
3. uma teoria relevante de área (reconhecida por nós como a Área de Ensino de Línguas)

Além dessas três categorias de forças incidentes na abordagem, para todos os casos, acrescentam-se as atitudes e a afetividade que acompanham a ação dos agentes e criam um sentido de orientação para um eu agir (professor, aluno ou terceiros agentes) crescentemente profissional. Juntamente com uma dada configuração ou combinação de competências que emprestam força para esse momento de agir, a orientação passa para a esfera aplicada, para que um ou mais agentes se mobilize, ou para atingir uma competência comunicativa nos aprendentes e/ou para haver mudança de ação dos agentes, ou seja, se o agente for o professor, a ação reverbera na capacidade de ensinar, se o agente for o aprendiz, no processo de aquisição da nova língua. (ALMEIDA FILHO & FARIA, 2019, p.1)

Figura 12 - Modelo global de ensino, aprendizagem e da formação por abordagem e competência (Modelo GEAF)



Fonte: Almeida Filho & Faria (2019, p.1)

As abordagens explicitadas tiveram como objeto de estudo o ensino de línguas orais, isso porque as línguas de sinais nem sempre tiveram, de veras, o status de língua. Mas como esse processo metodológico se deu nas línguas de sinais? Será abordado na próxima seção.

### 2.1.2 Abordagens, Métodos e Técnicas para o ensino de línguas de sinais adicionais

Wilcox & Wilcox (2005) descrevem sobre o panorama de abordagens utilizadas para o ensino da Língua de Sinais Americana e retratam que nos Estados Unidos, o ensino passou pelas três fases de abordagens: gramatical, cognitivista e comunicativa.

Da abordagem gramatical, os autores relatam a ocorrência do método gramática e tradução, em que o professor utilizava a L1 dos alunos como língua de

instrução e ensinava listas de sinais aos alunos. Os aprendizes precisavam copiar os sinais sem errar. Houve também o método audiolingual: neste, o docente ensinava usando a língua alvo (sinalizada) e os alunos precisavam imitar e reproduzir os sinais sem erros, a fim de condicionar o aprendizado, mesmo que os aprendizes não compreendessem o que estavam visualizando.

Quanto à abordagem cognitivista, Wilcox & Wilcox (2005, p. 128) não deixam claro o método utilizado, mas o ensino objetiva que o aprendiz seja capaz de criar sentenças significativas autonomamente, assim como na perspectiva oral. O “conhecimento funcional da gramática é essencial,” bem como “a prática e o uso significativo da língua”, com aprendizado da parte para o todo, a exemplo de “fonemas antes de palavras, palavras antes de frases”, etc.

Na abordagem comunicativa, os autores apontam que o ensino ocorre em blocos contextualizados, ou seja, situações completas de comunicação. O ensino se dá através da avaliação do perfil dos alunos e negociação de significados.

Para todas as abordagens citadas há materiais didáticos específicos para orientar o ensino. No entanto, pela percepção de os alunos apresentarem dificuldades para se comunicarem com os Surdos, em uma perspectiva intercultural, uma abordagem nova foi criada, a **abordagem funcional**. Wilcox & Wilcox (2005, p. 132) explicam que esta “abordagem enfatiza os objetivos comunicativos dos atos de fala”. As estratégias funcionais incluem “pedir informações, expressar necessidades e emoções, aceitar ou rejeitar convites, entre outras competências comunicativas”. As estruturas gramaticais são introduzidas de acordo com a necessidade de se explicar as funções referentes a cada unidade.

Além da abordagem funcional, também há atualmente a utilização de abordagem eclética, que utiliza os pontos positivos de cada abordagem e aplica de acordo com a necessidade dos aprendizes, contextualizando com a vida diária deles.

No Brasil, a realidade não foi a mesma que dos Estados Unidos. Wilcox & Wilcox fazem relatos de ensino da Língua de Sinais Americana desde os anos 1950, 1960, porém, no Brasil o ensino de Libras como língua adicional acontece um pouco mais tarde. Gesser (2010) aponta o livro *Libras em Contexto – Curso Básico* de Felipe (1993) como um material pioneiro para o ensino de Libras como língua adicional. A abordagem utilizada no material se alinha com a comunicativa e o material expõe algumas orientações ao aprendiz e ao professor para terem sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Gesser (2010) aponta que posteriormente os livros *Coleção*

*Aprendendo LSB* (Pimenta, 2004) e *Curso LIBRAS 1* (Pimenta & Quadros, 2006) foram criados, seguindo a mesma linha de abordagem, mas com uma perspectiva intercultural, como é colocado por Pimenta & Quadros na orelha do material.

Pode ser que haja mais abordagens a serem comentadas no que diz respeito ao ensino de Línguas de Sinais como línguas adicionais para não surdos, mas na literatura analisada neste trabalho o registro histórico foi o citado. Torna-se importante conhecer as características das Línguas de Sinais, especialmente a brasileira, para refletir sobre as características do ensino.

## **2.2 Língua Brasileira de Sinais**

A Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 discorre que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) se trata de

uma forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Ferreira Brito (2010, p. 21) define Libras como uma “língua natural, com toda a complexidade que os sistemas linguísticos que servem à comunicação e de suporte de pensamento às pessoas dotadas da faculdade da linguagem possuem”. Quadros & Karnopp (2004, p. 30) defendem que Libras é uma língua natural por atender a toda a caracterização linguística inerente a esse significante:

Língua natural é uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários. (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 30)

Quadros e Karnopp (2004) também argumentam que as línguas de sinais, o que contempla a Libras, não são superficiais: apresentam complexidade, sendo totalmente possível expressar informações concretas e abstratas nessas línguas. O que as diferencia das línguas orais é a modalidade, que no caso das línguas de sinais é visuoespacial. As autoras colocam ainda que as línguas de sinais são contempladas em todos os níveis linguísticos: a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática. Ferreira Brito (2010) expõe que as unidades mínimas das línguas de sinais correspondem aos parâmetros fonológicos. Abaixo são descritos os parâmetros principais:

- **Locação ou Ponto de Articulação:** região em frente ao corpo ou do próprio corpo, onde os sinais são realizados.

- **Movimento:** refere-se à presença ou não de movimento e à forma e direção deste, sendo contemplados os “movimentos internos da mão, do pulso e os direcionais no espaço.” (Klima & Bellugi, 1979).

- **Configuração de mão:** forma que a mão assume na articulação dos sinais.

- **Orientação da mão:** direção que palma da mão aponta na produção do sinal.

- **Expressões não manuais:** “As expressões não-manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco) prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais”. (QUADROS E KARNOPP, 2004)

A combinação dessas estruturas dá origem aos sinais, e estes à formação de sentenças, de modo que esses sinais em contexto “não correspondem necessariamente ao sentido literal das palavras nas línguas orais” (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 34 *apud* BATTISON, 1978).

As línguas de sinais fazem parte do artefato cultural linguístico da cultura surda. Strobel (2008) aborda que há inúmeras definições para cultura, no entanto, etimologicamente, o vocábulo se origina do latim com referência à terra cultivada, e com base no autor Eagleton (2005), por analogia pode-se inferir que a linguagem e identidade são aspectos fundamentais ao falar sobre cultura. Nesse viés, Strobel define que cultura surda é

o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. (STROBEL, 2008, p. 29)

Com isso, Gesser (2010) afirma que o processo de ensino-aprendizagem de Libras envolve a perspectiva da cultura surda, e por sua vez, dos contextos as quais a Libras se insere.

Sacks (1989, p. 23) expõe, no entanto, um cenário histórico de discriminação e isolamento das pessoas surdas e comenta “Que bom seria se houvesse um mundo onde ser surdo não importasse e no qual todos os surdos pudessem desfrutar uma total satisfação e integração!”. O panorama que ele descreve também é uma realidade do Brasil e como forma de tentar reparar esse isolamento dos surdos (sinalizantes da

Libras) devido às barreiras de comunicação, a Lei 10.436/2002, em seu artigo segundo, declara:

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

O decreto 5.626/2005 apresenta como forma de regulamentar a Lei 10.436/2002 várias ações relativas à formação e capacitação de profissionais da área da educação, fonoaudiologia, além de servidores e empregados relacionados ao poder público. Apesar de não direcionar a toda sociedade, evidencia-se que o meio de apoiar o uso e difundir a Libras se dá principalmente através do ensino.

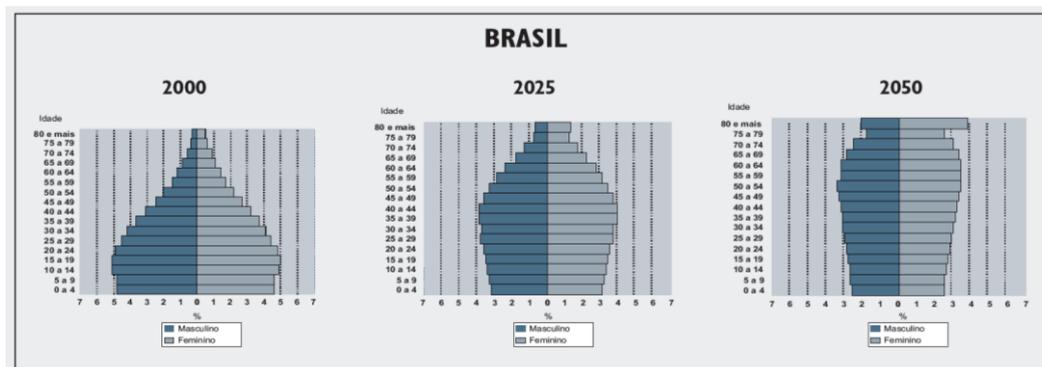
### **2.3 Senescência e Senilidade**

O Ministério da Saúde definiu o envelhecimento como um processo natural, classificando-o como senescência quando há uma “diminuição progressiva da reserva funcional”, mas que em condições normais não causa problemas. Contudo, em condições de sobrecarga, a exemplo de “doenças, acidentes e estresse emocional”, pode ocorrer uma condição patológica que requer assistência e nesse caso classifica-se como senilidade. “Cabe ressaltar que certas alterações decorrentes do processo de senescência podem ter seus efeitos minimizados pela assimilação de um estilo de vida mais ativo” (BRASIL, 2006, p. 8).

Piccoli *et. al.* (2009, p. 307) afirma que não há uma delimitação etária relacionada ao envelhecimento aceita universalmente, no entanto a Organização Mundial da Saúde (OMS) considera que para países desenvolvidos o processo de senescência inicia-se na faixa dos 65 anos, já para países em desenvolvimento, inicia-se na faixa dos 60 anos. Essa diferenciação decorre de fatores que interferem na qualidade de vida dos indivíduos, como “diferenças econômicas, políticas, culturais, sociais e ambientais dos países”.

Ressalta-se que pensando na população em geral o envelhecimento depende de alguns indicadores de saúde, tais como queda de fecundidade e da mortalidade, além do aumento da longevidade, como afirma o Ministério da Saúde. No caso do Brasil, tem-se uma expectativa de envelhecimento populacional progressiva para os próximos anos:

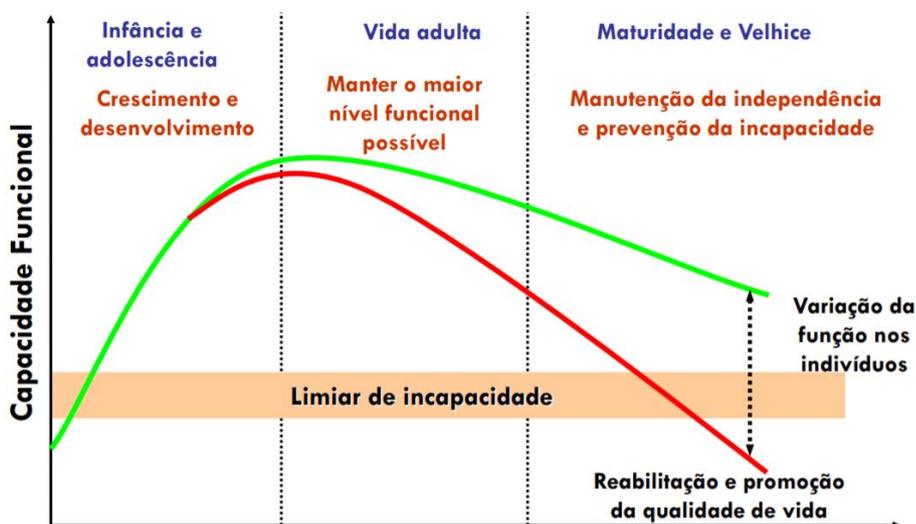
Figura 13 - Envelhecimento da população brasileira, por sexo, nos Anos 2000, 2025 E 2050.



Fonte: IBGE (In: Brasil, 2006, p. 8)

É importante entender que a senescência é um processo natural, que pode acarretar algumas limitações, no entanto faz-se necessário reconhecer as potencialidades, o valor dos idosos e redescobrir novas possibilidades de viver com qualidade. Isso porque “parte das dificuldades das pessoas idosas está mais relacionada a uma cultura que as desvaloriza e limita” (BRASIL, 2006, p. 9). Rosa Neto (2009) argumenta que, apesar de inevitável o desajuste funcional dos idosos, parte desse processo degenerativo dos idosos pode ser modificado com atividades motoras, que podem proporcionar melhora da capacidade funcional do idoso, evitando a perda da independência e autonomia para realização de diversas ações da vida diária.

Figura 14 - Manutenção da capacidade funcional no curso da vida



Fonte: Kalache & Kickbuch (1997; In: OMS, 2005, p. 15)

De acordo com a OMS (2005, p. 17), as pessoas idosas têm um risco de desenvolver algumas doenças crônicas (não-transmissíveis). As principais são: doenças cardiovasculares (tais como doença coronariana), hipertensão, derrame, diabetes, câncer, doença pulmonar obstrutiva crônica, doenças musculoesqueléticas (como artrite e osteoporose), doenças mentais (principalmente demência e depressão), cegueira e diminuição da visão. Estas são as principais causas de morbidade, incapacidade e mortalidade em todas as regiões do mundo. O risco de desenvolver essas doenças é aumentado com fatores como tabagismo, falta de atividade física, dieta inadequada, por exemplo. Assim, muitas das doenças “podem ser evitadas ou pelo menos adiadas” através do estilo de vida do indivíduo ao longo da vida.

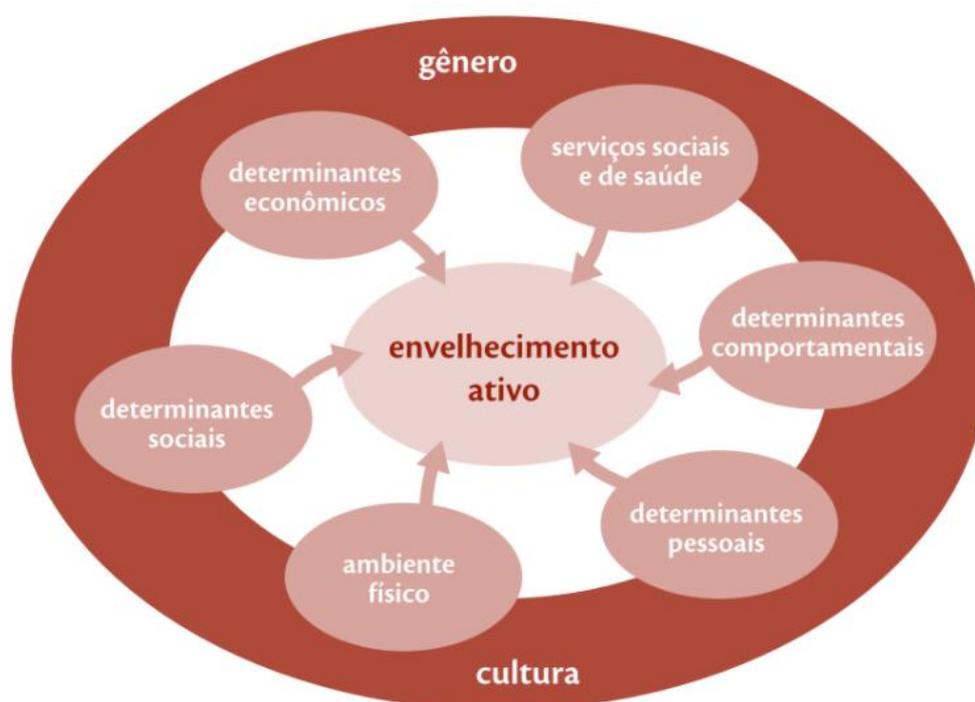
Quanto aos aspectos fisiológicos do envelhecimento, Pereira (2017, p. 1342) explica que dentro da composição corporal toda a celularidade diminui e com isso a musculatura e a força muscular vão diminuindo também, “especialmente as fibras tipo II, de contração rápida, como as encontradas nas mãos”, sendo recomendado pelo Ministério da Saúde, por exemplo, exercícios físicos de força, preferencialmente aqueles atuem na manutenção da capacidade funcional e independência do idoso. Pereira (2017, p. 1342) afirma com base em (Hayflick, 2003) que ocorre uma desordem molecular nas células dos órgãos vitais, no entanto “não envolvendo todas as funções no mesmo grau nem ao mesmo tempo”, e apesar dessa condição ser “universal, declinante e intrínseca” depende de fatores biológicos e comportamentais de cada indivíduo.

O Ministério da Saúde propõe atitudes que podem ajudar na prevenção de doenças e promoção da saúde e por consequência em um envelhecimento saudável e ativo. Essas atitudes são: alimentação saudável, prática corporal/ atividade física e trabalhos em grupo das equipes de Atenção Básica/Saúde da Família, como um “espaço complementar da consulta individual, de troca de informações, de oferecimento de orientação e de educação em saúde” (BRASIL, 2006, p. 20-26).

A OMS (2005, p. 13) define envelhecimento ativo como um “processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas”. Viver um envelhecimento ativo permite ao indivíduo o autoconhecimento das suas potencialidades para “bem-estar físico, social e mental ao longo do curso da vida”. Além disso, permite que os idosos participem ativamente da sociedade, de acordo

com suas “necessidades, desejos e capacidades”, dentro de uma perspectiva de “proteção, segurança e cuidados adequados quando necessário”. Nesse processo, “manter a autonomia<sup>4</sup> e independência<sup>5</sup> durante o processo de envelhecimento é uma meta fundamental”, tendo a participação de uma rede intergeracional e interpessoal, tanto do governo quanto dos familiares, amigos e demais pessoas que cercam o idoso, com o fim de proporcionar qualidade de vida<sup>6</sup> e uma expectativa de vida saudável.

Figura 15 - Os determinantes do envelhecimento ativo



Fonte: OMS (2005, p. 19)

Como este trabalho se relaciona com os fatores que influem na aprendizagem de línguas, será explanado com mais detalhes sobre coordenação motora fina e aprendizagem e memória na perspectiva do idoso.

<sup>4</sup> “Autonomia é a habilidade de controlar, lidar e tomar decisões pessoais sobre como se deve viver diariamente, de acordo com suas próprias regras e preferências”. (OMS, 2005 p.14)

<sup>5</sup> “Independência é, em geral, entendida como a habilidade de executar funções relacionadas à vida diária – isto é, a capacidade de viver independentemente na comunidade com alguma ou nenhuma ajuda de outros”. (OMS, 2005 p.14)

<sup>6</sup> “Qualidade de vida é “a percepção que o indivíduo tem de sua posição na vida dentro do contexto de sua cultura e do sistema de valores de onde vive, e em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações. É um conceito muito amplo que incorpora de uma maneira complexa a saúde física de uma pessoa, seu estado psicológico, seu nível de dependência, suas relações sociais, suas crenças e sua relação com características proeminentes no ambiente” (OMS, 1994). À medida que um indivíduo envelhece, sua qualidade de vida é fortemente determinada por sua habilidade de manter autonomia e independência”. (OMS, 2005 p.14)

### 2.3.1 Coordenação Motora Fina

Estivalet *et al* (2017, p. 439) discorre que “a coordenação motora fina envolve o movimento executado principalmente pelas mãos e dedos, através de uma atividade de movimento pequena com mínimo de força, mas grande precisão ou velocidade”. Silveira (2015, p. 21) define a coordenação motora fina como “um trabalho ordenado de pequenos músculos, que englobam principalmente atividades manuais, digitais, oculares, labiais e linguais”.

Rosa Neto (2009, p. 14-15) explica que a motricidade fina<sup>7</sup> é um dos elementos básicos da motricidade humana e trata-se de uma coordenação dinâmica, em que há uma percepção inicial de exploração/localização, seja pela visão<sup>8</sup>, audição ou tato, e em seguida atividade manual, que pode consistir em movimento de agarrar e manipulação ou reprodução de formas e modelos em uma praxia motora. Envolve “o conjunto dos músculos que asseguram a manutenção dos ombros e dos braços, do antebraço e da mão” responsáveis pelo ato motor e o córtex pré-central para o controle do movimento das mãos e dedos.

Rosa Neto (2009), Bento (2010) e Silveira (2015) elencam algumas atividades que envolvem coordenação motora fina: pegar um pequeno item com o dedo indicador e o polegar; agarrar; tocar; alimentar-se, pegar um objeto e lançá-lo; escrever, desenhar; pintar; recortar; abotoar as próprias roupas; cortar com uma faca, manipular uma agulha; marcar um número de telefone, dentre outras atividades.

Bento (2010 p. 76) define a coordenação motora fina como um processo de refinamento, que se refere à “coordenação dos ossos musculares e das funções neurológicas para produzir pequenos e precisos movimentos”. Ela argumenta ainda que a coordenação motora fina “requer conhecimento e preparo para a execução de uma determinada tarefa. Exige, também, força muscular e a uma coordenação motora normal”. A autora fez uma pesquisa sobre a aquisição de Libras como língua materna de crianças e observou que a motricidade fina é um fator que influencia em como os parâmetros fonológicos da Libras são executados.

Kunst (2017) aponta que o envelhecimento é um processo que ocasiona naturalmente um desgaste fisiológico do organismo e de acordo com Piccoli *et al* (2009, p. 308) pode ocorrer “decréscimo da capacidade motora, redução de força,

---

<sup>7</sup> Sinônimo de coordenação motora fina.

<sup>8</sup> Sentido mais estudado e abordado quando se fala de motricidade fina. Muitos autores inclusive classificam essa coordenação como visuomanual.

flexibilidade, velocidade e níveis de VO<sub>2</sub> máximo”. Nesse sentido, os autores apontam que há consequências quando a motricidade do corpo humano se torna defeituosa: quanto menor é a eficiência do movimento realizado pelo idoso mais gasto de energia haverá, o que pode ocasionar em fadiga corporal e emocional.

Estivalet *et al* (2017) também disserta que o envelhecimento pode acarretar diminuição do desempenho motor e alterações no controle motor. No caso específico da coordenação motora fina, a velocidade de movimentos simples e repetitivos diminui e o controle dos movimentos de precisão é alterado, o que resulta em dificuldade de realizar atividades básicas diárias. No entanto, essa condição se mostra pior nos idosos com um estilo de vida não ativo. Estratégias preventivas são importantes para melhorar a capacidade funcional na realização de atividades diárias, proporcionando independência e qualidade de vida.

### **2.3.2 Aprendizagem e Memória**

Brandão (2004, p. 99) explica que uma das definições mais usuais indica que “a aprendizagem corresponde à aquisição de novos conhecimentos do meio e, como resultado desta experiência, ocorre a modificação do comportamento, enquanto que a memória é a retenção deste conhecimento”. Há três fatores primordiais no estabelecimento da aprendizagem e memória, que são: “aquisição, armazenamento/retenção e a evocação de informações”. Brandão ressalta que:

“De maneira geral, os mecanismos cerebrais da memória e aprendizagem estão também associados aos processos neurais responsáveis pela atenção, percepção, motivação, pensamento e outros processos neuropsicológicos, de forma que perturbações em qualquer um deles tendem a afetar, indiretamente, a aprendizagem e a memória”. (BRANDÃO, 2004, p. 100)

Os estudos evidenciam que de forma geral a aprendizagem ocorre através de uma dinâmica característica do cérebro, nomeada plasticidade cerebral. Brandão (2004, p. 100) a descreve como “alterações funcionais e estruturais nas sinapses (zonas ativas de contato) como resultado de processos adaptativos do organismo ao meio”. As alterações citadas alteram a eficiência sináptica, interferindo na quantidade de impulsos elétricos transmitidos, o que interfere no comportamento. Dessa forma, não se pode afirmar que há um modelo específico de aprendizagem e memória, visto que há mais de uma configuração de plasticidade do sistema nervoso.

De acordo com Brandão (2004) há uma classificação para os tipos de aprendizagem, baseada em experimentos laboratoriais:

- Condicionamento clássico: trata-se de uma associação de estímulos, um estímulo neutro (que não gera respostas) é emparelhado com um estímulo incondicionado (que é natural, instintivo), gerando uma resposta condicionada (que é aprendida). O estímulo neutro anterior se torna condicionado, de forma associada e antecipatória do estímulo incondicionado.

- Condicionamento operante: refere-se a uma associação entre o estímulo e o comportamento, se baseando na probabilidade de ocorrência futura de uma resposta quando ela é seguida de um reforço positivo, negativo ou punição. Isto quer dizer que há um estímulo que provoca um comportamento e a partir deste vem o reforço ou punição, moldando a ocorrência futura de determinada resposta.

- Habituação: relaciona-se com o aprender sobre o estímulo novo (geralmente inócuo) e se habituar com ele: após repetidos contatos com o estímulo, este passa a não ser mais uma novidade e a resposta do indivíduo ao estímulo se torna progressivamente mais fraca.

- Sensibilização: diz respeito ao aprendizado através do contato com um estímulo nocivo, de forma que através desse contato, o indivíduo fortalece seus reflexos defensivos por um período.

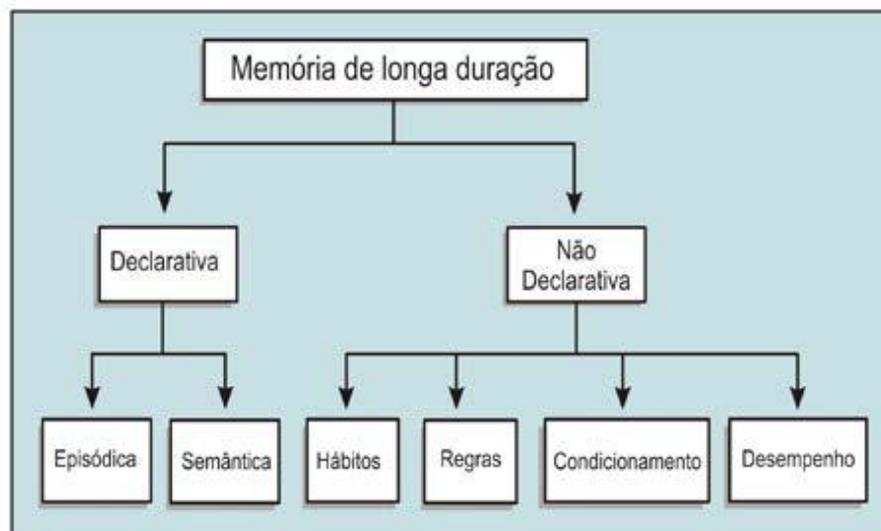
A respeito do armazenamento do conhecimento, Brandão (2004) e Yassuda *et al* (2011) com base nos autores Baddeley (1992) Lamprecht e Leadoux (2004), (Izquierdo, 2002). Gazzaniga e Heatherthon (2005) descrevem que há a ação de vários tipos de memória, sendo que cada um destes se refere a um local específico de processamento no cérebro:

- Memória sensorial: memórias de curtíssima duração, em que através dos sentidos (visão, olfato, paladar, audição e tato) há o registro inicial das informações captadas.

- Memória de curta duração: memórias reversíveis ou temporárias que são divididas em imediata e operacional (ou de trabalho). A imediata se relaciona com a memorização temporária das informações, que se faz presente para execução de tarefas determinadas como memorizar o valor de uma compra enquanto procura-se o dinheiro na carteira. A operacional refere-se à manutenção e processamento de informações simultâneas, como exemplo a resolução de operações aritméticas ou de problemas diários, que exige previsões hipotéticas com base nas informações recebidas.

- Memória de longa duração: memórias que ficam retidas por longos períodos e se dividem em declarativa (explícita) e não declarativa (implícita). A declarativa se refere à memorização consciente e voluntária e se divide em dois subsistemas: episódica (envolve informações caracterizadas por data e espaço físico e geralmente se relaciona a informações novas, é uma memória autobiográfica) e semântica (envolve eventos da vida de uma pessoa, seu conhecimento de mundo, mas sem precisar saber o como e o quanto aquela informação foi armazenada). A não declarativa se refere aos processos automatizados de memorização, ela não requer uma ação consciente e envolve associação de estímulos. Brandão (2004) elucidou de forma visual as subdivisões da memória de longa duração:

Figura 16 - Diversos tipos da memória de longa duração



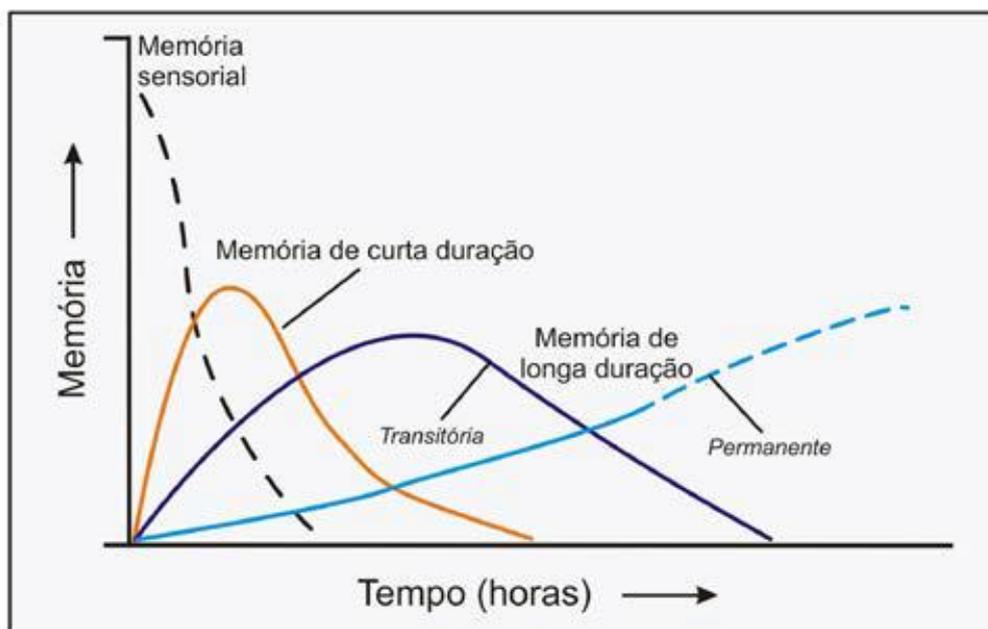
Fonte: Brandão (2004)

Segundo Brandão (2004), durante muito tempo acreditou-se que a aprendizagem e a memória ocorressem em etapas, de modo que inicialmente haveria um contato com um estímulo/conteúdo novo e este iria para a memória de curto prazo. Após uma frequência de contato (repetição mental ou verbal) com aquele estímulo, poderia ocorrer a transferência do conteúdo para a memória de longo prazo. Atualmente, os estudos sobre a plasticidade cerebral apresentam novas evidências: Há sim uma ponte entre a memória de curta e longa duração, em que a repetição periódica de uma tarefa pode ativar módulos neuronais e por sua vez uma síntese proteica, estando relacionada à consolidação do conhecimento. No entanto, não necessariamente toda informação que chega ao cérebro passa por esse processo: “as memórias de curto e longo prazo possuem mecanismos subjacentes distintos e

podem ocorrer paralela ou sequencialmente” (BRANDÃO, 2004, p. 113). Um exemplo é que há mecanismos de bloqueio da memória de curto prazo, que não interferem na de longo prazo.

Na imagem abaixo é possível que assim como os cursos temporais são diferentes, também são dependentes de processos celulares distintos.

Figura 17 - Cursos temporais dos diferentes tipos de memória



Fonte: Brandão (2004, p. 110)

Yassuda *et al* (2011, p. 2048) discorre que de acordo com a perspectiva de Ramon y Cajal (1883), “as memórias seriam alterações estruturais, distintas para cada memória ou tipo de memória, e poderiam ser moduladas pelas emoções, pelo nível de consciência e pelos estados de ânimo”. Brandão (2004) aponta por estudos mais recentes que apesar da complexidade do cérebro humano, é bastante provável que

a memória de curto prazo esteja associada a mecanismos que aumentam a eficiência sináptica, resultando em maior funcionalidade. Por outro lado, na memória de longo prazo o processo de fortalecimento de conexões sinápticas, através da síntese de proteínas, pode implicar a ativação de sinapses previamente latentes. (BRANDÃO, 2004, p. 113)

Importante salientar também que os estudos mostram uma relação da aprendizagem e memória com o sistema límbico:

Conjectura-se que nas áreas sensoriais de associação, os mecanismos neurais envolvidos na retenção de informações por períodos curtos de tempo estariam relacionados às conexões sinápticas das áreas corticais com aferentes não límbicos ao passo que as sinapses de aferentes originários do sistema límbico são essenciais para a formação da memória de longo prazo.

Esta constatação pode estar associada ao conhecimento comum de que as experiências às quais damos pouca importância não são armazenadas na memória, ao passo que as experiências com forte conotação emocional são facilmente lembradas. (BRANDÃO, 2004, p. 116)

Do exposto acima, é possível inferir que a plasticidade cerebral está totalmente associada aos mecanismos de armazenamento do cérebro e, por sua vez, da aprendizagem.

Cardoso *et al* (2015 *apud* Relva, 2005) afirmam que essa característica cerebral de adaptação ao meio, através de alterações sinápticas, dura para a vida toda, o que permite compreender que em qualquer idade o aprendizado é possível. Brandão (2004) também argumenta que os estudos sobre plasticidade cerebral mostraram que uma pessoa não aprende apenas no período crítico (aproximadamente na idade de dois anos até a puberdade), isso porque houve vários casos relatados na literatura, em que indivíduos privados de linguagem e conhecimento conseguiram aprender após o período crítico. No entanto, vale ressaltar, que para isso ocorrer depende também da saúde e preservação cerebral, sendo condições básicas para o aprendizado.

Relativo ao processo de envelhecimento, já foi explicitado que biologicamente há alterações a nível celular e molecular. No âmbito da memória, a formação de novos traços de memória episódica e a retenção e processamento de dados relativos à memória operacional aparentam sofrer afetação, em razão do processo do envelhecimento, relacionadas a modificações neurobiológicas em diversas áreas cerebrais. Contudo, o desempenho da memória é modulado por fatores como saúde, influências ambientais e estilo de vida e as pesquisas apontam que “o envelhecimento cognitivo bem-sucedido pode ser favorecido pela prática de atividades físicas, pela dieta saudável e pela prática de atividades intelectuais e sociais”. Essas atividades se mostraram benéficas em reduzir o ritmo do declínio cognitivo natural ao envelhecimento (YASSUDA *et al* 2011, p. 2054).

## **2.4 O Ensino de Línguas para idosos**

O cenário mundial apresenta um envelhecimento populacional crescente, no entanto, Luise (2014) descreve que atualmente os idosos sofrem discriminações por causa da idade e preconceitos sobre suas capacidades, papéis e contribuições na sociedade. Faz-se necessário, segundo Kunst (2017, p. 284), a construção de um

mundo apto para receber os idosos, “respeitando suas capacidades e dificuldades inerentes a idade”. Martins (2017) aponta que as Universidades têm aberto oportunidades de cursos para os idosos, com objetivo de reinseri-los no contexto social, o que contribui para a formação de uma sociedade intergeracional. O Estatuto do Idoso também prevê essas ações em seu artigo 25:

Art. 25. As instituições de educação superior ofertarão às pessoas idosas, na perspectiva da educação ao longo da vida, cursos e programas de extensão, presenciais ou a distância, constituídos por atividades formais e não formais. (BRASIL, 2003)

Cardoso *et al* (2015) *apud* Gonçalves, 2010) elucidam que uma das formas de manter o cérebro ativo é a busca por atualização, pois culminam em exercícios mentais, que desempenham função importante frente à plasticidade cerebral. No caso de o conteúdo desse exercício mental ser relacionado ao aprendizado de línguas, Martins (2017, p.118-119) coloca que além de um processo mental, a aquisição de uma língua adicional é “um processo social que provém da interação, uma forma de contato entre os membros de uma comunidade que incita o reencontro ou até mesmo a reconstrução da identidade do indivíduo.” É um estímulo ao convívio social e cultural.

Nesse sentido, tem surgido várias pesquisas com relatos de casos a respeito de metodologias utilizadas no ensino de línguas adicionais para idosos, no entanto todas elas voltadas ao ensino de línguas orais. É incipiente ainda os estudos sobre línguas adicionais para idosos.

Martins (2017) descreveu uma experiência de ensino da língua italiana para idosos brasileiros e destacou a relevância da primeira aula ser um momento de fortalecimento de vínculos, com compartilhamento de experiências e motivações, onde o professor expõe sobre sua evolução profissional, com experiências positivas em relação a língua a ser aprendida, e os alunos contam sobre o que os motivaram a iniciar o curso de idiomas. Nesse momento, os alunos podem se sentir motivados e com mais interesse pelo idioma e o professor pode conhecer mais sobre as motivações dos alunos para assim ensinar conforme o perfil dos alunos. Cardoso *et al* (2015) escreveram sobre o ensino de inglês como língua adicional para idosos brasileiros; Kunst (2017) escreveu sobre ensino de espanhol como língua adicional para idosos brasileiros; Афанасьева & Савина (2015) escreveram ensino de inglês como língua adicional para idosos russos: ambos os escritos concordam com esse momento diagnóstico dos alunos, mostrando ser muito benéfico para traçar uma metodologia mais coerente com perfil dos alunos.

Афанасьева & Савина (2015) apontam que é muito importante que os esforços do professor se voltem para fazer com que o aluno se sinta confiante na comunicação oral, isso porque muitos estudantes chegam nas aulas já convencidos que não são capazes, muitas vezes por experiências de fracasso em outros momentos. Martins (2017) também afirma que em sua turma, vários alunos tinham a crença de que já tinham passado da idade de aprender e que não conseguiriam, assim faz-se necessário motivar os alunos com atividades que eles consigam realizar e se sentirem capazes.

Kunst (2017) observa que a escolha dos materiais didáticos deve incluir também o que vai além do livro didático, como exemplo de materiais visuais com ludicidade, músicas na língua a ser aprendida, vídeos de conversação e jogos, pois esses despertam a motivação e interesse dos alunos em um grau mais elevado, de forma que incentive os idosos a participarem e interagirem mais nas aulas. Cardoso *et al* (2015) também defendem que o material didático deve combinar com os interesses dos alunos e para isso argumentam na produção de um customizado, de forma a atender as necessidades dos alunos, de caráter lúdico. Martins (2017) concorda com Cardoso *et al*, em não adotar um livro específico, mas produzir um material personalizado, tendo em vista a dinamicidade da língua e a possibilidade de trazer um insumo didático mais rico, contemplando variedades da língua. Афанасьева & Савина (2015) também defendem a posição de levar aos alunos materiais compostos de recursos visuais e apontam que quando os materiais contemplam recursos mnemônicos e espaços de anotação os idosos reagem muito bem.

Kacetyl & Klímová (2021), no entanto, afirmam que há um consenso em dizer que os idosos não são um grupo homogêneo. Aspectos como os interesses de aprendizagem, necessidades, habilidades, condições de vida, objetivos, entre outros são distintos entre o grupo de alunos. Assim, surge a indagação de como contemplar a todos no ensino. Com base em estudos, os autores sintetizam algumas práticas pedagógicas para tentar atender à realidade diversa dos alunos, que são:

- Criar um ambiente de aprendizagem amigável e agradável;
- Ajustar os métodos de ensino às necessidades individuais dos idosos, levando em consideração suas deficiências auditivas e visuais, bem como o ritmo geral de aprendizagem;
- Usar uma mistura de métodos de ensino receptivos e produtivos;

- Implementar tópicos familiares do interesse do aluno.

No sentido de reconhecer as necessidades individuais dos alunos, observar as dificuldades e habilidades dos alunos se faz necessário. Słowik (2016) aponta por exemplo que parte dos alunos apresentam dificuldades em manusear computador ou navegar pela internet. Martins (2017) já coloca que os alunos adultos têm mais facilidade com o vocabulário e com as estruturas da língua. Essas questões devem ser levadas em consideração na organização da metodologia de ensino.

Outras ações que podem favorecer o ensino, mencionadas pelos autores da literatura encontrada, são as seguintes: Abordar uma perspectiva intercultural, a fim de desmistificar informações equivocadas e inserir os idosos na cultura própria da língua a ser aprendida (MARTINS, 2017); Utilizar a L1 dos alunos quando for necessário, pois os idosos se sentem mais confiantes quando recorrem às suas línguas maternas, o que pode facilitar o processo de aprendizagem no caso desse público (SŁOWIK, 2016); Proporcionar a comunicação constante na língua alvo, tanto com os alunos entre si, quanto entre os alunos e o professor, com o objetivo principal da comunicação, sem focar em corrigir os erros, mas sim em promover aos alunos mais segurança para se comunicarem, com desenvolvimento de mais habilidades relativas à compreensão; Promover momentos de ouvir falas na língua a ser aprendida, com atividades simples relacionadas a situações cotidianas das áreas de interesse dos idosos, para que o aluno possam evoluir nas habilidades de percepção e compreensão; Realizar repetição cíclica dos insumos didáticos, a fim de promover memorização a longo prazo (АФАНАСЬЕВА & САВИНА, 2015); Realizar práticas narrativas e autobiográficas, estimulando os alunos a contar sobre si mesmo, escrever, ler e ouvir histórias, biografias e autobiografias, em uma perspectiva intercultural, estimulando a criatividade, o conhecer novas culturas e identidades, ter contato com a literatura e realizar um exercício reflexivo (LUISE, 2014).

Quanto ao ensino de gramática, os autores apresentam diferentes contribuições: Афанасьева & Савина (2015) apontam que explicar com uma linguagem mais simplificada é o melhor caminho para evitar situações de insegurança e ajudar na memorização. Martins (2017) fala sobre a importância de os alunos compreenderem que não se trata de memorização de estruturas, mas do funcionamento em situações comunicativas. Słowik (2016) argumenta que uma das situações para recorrer a L1 pode ser no momento de explicação da gramática, pois é um anseio dos alunos mais idosos para permitir uma compreensão melhor.

Por fim, vale ressaltar a fala de Kaceti & Klímová (2021), com base em Muñoz (2010), que o aluno mais velho apresenta como vantagem uma maturidade cognitiva, e essa característica pode permitir que os alunos aprendam uma língua adicional em curto prazo, dependendo da quantidade de insumo linguístico e da duração da exposição à essa língua.

### **3 DISCUSSÃO TEÓRICA**

#### **3.1 Ensino de Libras para idosos**

Pensar o ensino de Libras para idosos, exige do docente a escolha de uma abordagem, pois como Almeida Filho (2019) expõe: os professores são orientados por uma abordagem. É necessário esquadrihar que métodos e técnicas se adequarão ao perfil do público para propiciar a aprendizagem. Hall (2011) e Kaceti & Klímová (2021) deixam claro que os alunos são individuais e heterogêneos. Nesse sentido, variáveis, tais como: idade, cognição, língua materna, insumo, domínio afetivo e histórico educacional, devem ser analisadas (GESSER, 2011 *apud* YORIO, 1976).

Nesse contexto, ao pensar no público de idosos, o linguista Yorio sugere que na variável idade, no caso dos adultos, haja atenção nos fatores biológicos (período crítico) e sociais (pressão do grupo, contexto de ensino-aprendizagem da língua adicional). Na revisão da literatura deste trabalho, na seção “Aprendizagem e Memória” (página 48) há evidências de que a preocupação com a idade certa para aprender por conta do período crítico já é uma visão ultrapassada, diante da plasticidade cerebral.

No entanto, Yassuda *et al* (2011) explicam que o idoso pode vir a ter sua memória episódica (relativo à formação de novos traços de memória) e operacional afetadas, o que se torna um fator biológico importante de se levar em consideração. Faz-se necessário não ser tão exigente com os alunos, quanto às situações em que eles apresentem dificuldades de memorização relativas à fatos episódicos novos e sobre o que envolva processamento de informações simultâneas, pois pode estar relacionado ao processo de senescência. Torna-se relevante valorizar e estimular a memória episódica, relativo ao processo de reminiscência e a memória semântica, com a realização de práticas narrativas e autobiográficas como propôs Luise (2014). Também é muito válido utilizar estratégias relacionadas aos tipos de aprendizagem, como o condicionamento, a fim de utilizar a memória implícita, como esquematizou

Brandão (2004). Por fim, a revisão dos conteúdos periodicamente, como forma de repetição cíclica, também se mostra uma ótima estratégia exposta por Афанасьева & Савина (2015). Isso porque a repetição também é eficiente quanto à consolidação na memória de longo prazo.

Ao pensar que a Libras é uma língua, em que os articuladores são as mãos e não o aparelho fonador, entram outros dois fatores biológicos relacionados aos aprendizes idosos: i) a coordenação motora fina, visto que a velocidade de movimentos simples e repetitivos pode diminuir, o controle dos movimentos de precisão pode se alterar, e pode ocorrer uma perda de força muscular; ii) as doenças osteomusculares, como as artrites, que são mais comuns em idosos, e podem causar enrijecimento e dor nos dedos. Nesse sentido, faz-se necessário que seja respeitado o tempo de os alunos conseguirem sinalizar. Caso o aluno esteja com dor, não há problema que ele não sinalize naquele momento e espere quando estiver bem para realizar a prática. É preciso também paciência tanto do docente quanto do discente, pois caso as mãos não apresentem agilidade, eles precisarão de um tempo maior para conseguirem reproduzir os sinais, configurando suas mãos de forma compreensível na Libras.

No quesito social, Yorio, aponta a necessidade de se observar a pressão do grupo social em que o indivíduo está inserido, seja família, amigos ou quem os cerca. No caso dos idosos, há um grande estigma social de apontar o idoso como incapaz, o que deve ser desmistificado na sala de aula. Quanto ao contexto de ensino-aprendizagem da língua adicional, o ambiente se torna um fator a se analisar, pois de acordo com Słowik (2016) os idosos podem apresentar dificuldades em manusear computador ou navegar pela internet, então se o ambiente for virtual, ajudá-los nas questões tecnológicas será essencial. Ainda sobre o contexto, os materiais utilizados (se customizados ou já prontos), o tempo e a quantidade de insumo apresentados deverão ser organizados de forma a despertar motivação e a estimular o aprendizado dos alunos, como também já abordado por vários autores citados na sessão “O Ensino de Línguas para idosos” (página 53). Outros aspectos importantes são: o nível de escolaridade o aluno se encontra e o quanto ele conhece da língua alvo. Essas informações podem orientar qual será o ponto de partida do docente no ensino, como ele vai organizar o material didático e como será organizada a instrução da estrutura da língua, se na língua materna do aprendiz ou na língua alvo, ou ainda, se não será abordado explicitamente.

A variável “domínio afetivo” também deve ser olhada com cuidado, pois influencia totalmente no processo de aprendizagem, como já visto na seção “Aprendizagem e Memória” (página 48). Brandão (2004) aponta que as memórias de longo prazo apresentam associação ao sistema límbico, que é responsável pelas emoções. Assim, é preciso compreender se o aluno está equilibrado emocionalmente, bem como motivado e acolhido, pois esses fatores influenciam na atenção à ministração da aula, na absorção do conhecimento e na consolidação da memória.

Além dos processos biológicos e psicológicos, é necessário também pensar nos sociais. Martins (2017) deixa claro que a aquisição de língua parte da interação e Афанасьева & Савина (2015) ressaltam que deve haver um estímulo constante em situações comunicativas, bem como nas perceptivas e produtivas, de forma a propiciar um ambiente lúdico e intercultural. A Libras é uma língua que parte de uma cultura e identidade surda, como aponta Strobel (2008) e não há como aprendê-la dissociando-a dos aspectos culturais, e nem como aprendê-la dissociando-a da prática constante, pois é necessário ocorrer habituação com os parâmetros fonológicos e com a estrutura linguística. Isso porque como foi apontado na caracterização da Libras: nem sempre a sinalização corresponde literalmente à oralização, tanto em questão vocabular quanto estruturalmente.

Assim, depois da análise de todos esses fatores que devem ser contemplados no ensino de Libras para os idosos, a utilização de uma **abordagem eclética**, que integre a ecológica, a complexa e pontos específicos das demais abordagens a saber, estímulo à comunicação de maneira intercultural, respeito ao tempo de produção dos alunos, promoção de um ambiente agradável de estudos, utilização da gramática e tradução quando necessário, revisão cíclica dos conteúdos, estímulo à produção autônoma do aprendiz, utilização de material lúdico e visual adequado ao perfil dos alunos, entre outras ações, que se classificam em abordagens e métodos diversos, é interessante. A justificativa é que além de trazer um olhar integral e único do aluno e do contexto que ele se insere, também traz sempre desafios para que o aluno seja motivado a tomar decisões no aprendizado e possa se superar a cada dia, de acordo com as suas necessidades.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 Tipo de pesquisa

Gil (2002, p. 17) afirma que uma das razões de se realizar uma pesquisa é o “desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz”. A esse tipo de pesquisa, atualmente, nomeia-se como “aplicada”, relativo à aplicação de conhecimentos para resolução de problemas. Assim, pode-se dizer que a presente pesquisa é de natureza aplicada.

Quanto à abordagem, Severino (2017, p. 89-90) explica que se trata de um “conjunto de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas”, e se classificam em abordagem quantitativa ou qualitativa. Richardson (2012, p. 70) descreve a quantitativa pelo “emprego da quantificação” relativo à coleta de informações e do tratamento delas por meio de técnicas estatísticas. É utilizada com a intenção de garantir precisão de resultados e uma “margem de segurança quanto às inferências”. Já a qualitativa, Richardson (2012 p. 80-90) elucida que trata-se de uma “compreensão detalhada dos significados e características situacionais”, por meio de descrição da complexidade de determinado problema, análise da interação entre variáveis, compreensão e classificação de processos dinâmicos vividos por grupos sociais, de modo a “contribuir no processo de mudança de determinado grupo e proporcionar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos”.

Dessa forma, essa pesquisa pode ser caracterizada como quali-quantitativa, isso porque apresenta característica das duas abordagens: além de analisar o processo de aquisição de uma língua adicional na velhice, buscando compreender as dificuldades e anseios de cada participante, bem como a experiência de cada um ao ser aluno da disciplina Libras na UniSER, também procura verificar a influência da Libras na coordenação motora fina dos idosos, de forma estatística.

Quanto aos objetivos, com base em Gil (2002), essa pesquisa pode ser caracterizada como exploratória, pois em primeira fase buscou-se a realização de pesquisa bibliográfica, a fim de delinear melhor o problema e aprimorar as ideias referentes às possíveis soluções, e como descritiva, pois através de observação direta intensiva e extensiva, houve o empenho de descrever as características do público analisado, a fim de estabelecer relação entre as variáveis do processo de ensino-aprendizagem.

## 4.2 Delimitação do espaço e participantes

O espaço desta pesquisa é o curso Educador Político Social em Gerontologia, com duração de três semestres, do programa de extensão Universidade do Envelhecer (UniSER): Arte de Viver, da Universidade de Brasília (UnB), que está ocorrendo de forma remota, atualmente. O curso citado admite estudantes com idade igual ou superior a 45 anos e possui uma grade curricular diversa: a disciplina Libras, de nível básico, está inclusa nessa grade.

A UniSER atua em vários polos dentro Distrito Federal, sendo que, até o momento, alunos de Samambaia (12 alunos), Guará (33 alunos), Asa Norte (24 alunos), Candangolândia (47 alunos) e uma aluna do polo Estrutural, que participou junto à turma da Asa Norte, já cursaram a disciplina Libras. A quantidade de alunos de cada polo descrito se refere ao que consta na lista de chamada atual, de forma que todos os estudantes foram convidados para responder ao questionário dessa pesquisa e o relato de experiência envolve todas as turmas. Do total de 116 alunos convidados, 77 responderam ao questionário, mas foi considerado apenas 74 respostas válidas, pois 3 dos alunos não chegaram realizar a disciplina na época e estes apenas descreveram no questionário que não participaram.

## 4.3 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de alguns tipos de observação. Esta é definida por Marconi & Lakatos (2017) como “técnica de coleta de dados para conseguir informações que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”.

Foi utilizada a observação direta intensiva, por meio de observação assistemática espontânea, definida por Marconi & Lakatos (2017, *apud* Rudio, 1979, p.35) como uma experiência causal, que não havia pretensão de pesquisa ou planejamento prévio para a observação. As autoras acrescentam ainda ser característica de oportunidades únicas ou raras, mas que pela habilidade do pesquisador, ele sabe o que observar nas diversas situações. Essa observação foi registrada em relato de experiência na próxima sessão deste trabalho.

Além dessa técnica, foi também empregada a observação direta extensiva, por meio de questionário, definido por Marconi & Lakatos (2017) como um instrumento de coleta de dados, constituído por perguntas, que são respondidas pelos participantes

sem a presença do entrevistador. O questionário foi construído com cuidado, com várias revisões e modificações, de forma a conseguir um modelo final que contemplasse variáveis significativas aos objetivos da pesquisa.

#### 4.3.1 Questionário

O questionário empregado nesta pesquisa apresentou um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), sob responsabilidade da autora e do orientador deste trabalho, além do responsável pela comissão de pesquisa, desenvolvimento e inovação (PD&I) da UniSER, com o objetivo de utilizar as informações do grupo de participantes, mas com a preservação do anonimato de todos. Todos os participantes precisaram aceitar o termo antes de iniciar a responder às perguntas. Segue abaixo o modelo do TCLE:

Figura 18 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a \* participar do projeto: ENSINO DE LIBRAS PARA IDOSOS sob responsabilidade dos pesquisadores Ana Karoline Versiane Soares Araújo, Leonardo Pereira e Neemias Santana. O objetivo desta pesquisa é compreender como ocorre o processo de aquisição de uma língua adicional na velhice e verificar a influência da Libras no estímulo e manutenção da coordenação motora fina dos idosos, participantes da Universidade do Envelhecer (UniSER)/ Universidade de Brasília. O (a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a). Os resultados da pesquisa poderão ser publicados posteriormente sem identificação dos participantes. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda dos pesquisadores.

Aceito participar da pesquisa e concordo com o TCLE.

Fonte: Araújo, 2021

Devido à pandemia, o questionário foi feito de forma online, utilizando o aplicativo de gerenciamento de pesquisas da Google (*Google Forms*), e foi enviado para cada aluno via *WhatsApp*. Com isso, o contato da pesquisadora autora deste trabalho ficou disponibilizado a todos os participantes para qualquer esclarecimento.

Abaixo seguem as perguntas utilizadas na pesquisa:

1. Você participou como aluno da disciplina Libras na UniSER?  
( ) Sim  
( ) Não

2. De qual polo você faz parte?

- Asa Norte
- Guará
- Samambaia
- Candangolândia

3. Marque a opção referente à sua idade:

- De 45 a 49 anos
- De 50 a 59 anos
- De 60 a 69 anos
- De 70 a 79 anos
- De 80 a 89 anos
- A partir de 90 anos

4. Seu sexo é:

- Feminino
- Masculino

5. Você apresenta alguma doença ou deficiência?

Descrição: O objetivo dessa pergunta é identificar se a sua condição física ou de saúde pode ser um fator que influencie na sua aprendizagem ou no seu desenvolvimento motor.

- Sim
- Não

6. Se você respondeu "sim" para a pergunta anterior escreva qual(is) é (são).

7. Você pratica atividade física?

- Sim
- Não

8. Você já teve contato com a Libras antes da disciplina da UniSER?

- Sim
- Não

9. Ao ter o primeiro contato com a Libras, você sentiu que fosse incapaz de aprender?

- Sim
- Não

10. Você acompanhou todas as aulas de Libras?

- Sim
- A maioria
- Não, frequentei apenas algumas vezes

11. Você fez todas as atividades práticas da disciplina?

- Sim
- Não fiz as atividades práticas
- Fiz a maioria
- Fiz apenas algumas

12. Quais foram suas principais dificuldades no começo? Marque abaixo todas as alternativas que te contemple.

- Dedos enrijecidos
- Movimento das mãos
- Velocidade dos movimentos
- Formatos que as mãos precisavam assumir
- Memorização
- Expressões faciais e corporais
- Produção de frases na estrutura da Libras
- Não tive dificuldades
- Outros

13. O material de apoio (vídeos, imagens e textos) te ajudou a progredir no aprendizado?

- Sim
- Não
- Não usei os materiais

14. A forma como o conteúdo foi ministrado te contemplou?

- Sim, consegui compreender e me senti motivado(a) no aprendizado.
- Não, não me senti contemplado(a) e fiquei desmotivado(a).
- Outros

15. Se a sua resposta foi "não" para a pergunta anterior, você tem sugestões de modificação? Escreva abaixo, caso tenha sugestões.

16. Ao final da disciplina, você percebeu melhora das dificuldades? Marque abaixo todas as alternativas que te contemple.

- Dedos mais flexíveis.
- Facilidade de memorização.
- Habituação com a reprodução dos sinais e construção de frases em Libras.
- Mais segurança nas expressões faciais e corporais.
- Mais agilidade nas mãos.
- Mais precisão nos formatos que as mãos precisam assumir.
- Não tive melhoras.
- Outros.

17. Como você praticou durante o semestre que cursou a disciplina?

18. Você se sentiu satisfeito(a) com o seu progresso na prática de Libras? Sentiu melhoras em algum movimento das mãos, relacionado às suas atividades diárias? Comente abaixo a sua experiência.

Observação: Nas respostas “Outros”, o participante tem a possibilidade de escrever a resposta que considere adequada.

#### **4.4 Análise de dados**

Com a coleta de dados finalizada, houve o processo de seleção, codificação e tabulação, descritos por Marconi & Lakatos (2017) como processos necessários antes da análise de dados. Relativo ao questionário, ele foi construído com bastante cuidado e muitas revisões para que os dados coletados realmente fossem os necessários: essa etapa apontou que os dados colhidos eram os suficientes para a pesquisa. Na codificação, houve a categorização dos grupos com idade até 59 anos<sup>9</sup> (Grupo A) e dos grupos a partir de 60 anos (Grupo B) para ser possível perceber melhor os resultados dos idosos, que se constituem o alvo dessa pesquisa. Além disso, foram separadas as respostas quantitativas e qualitativas, já que o objetivo deste trabalho não é transformar todas as respostas em quantitativas, mas sim analisar de ambas as perspectivas. Na etapa da tabulação, todos os dados foram dispostos em tabela, utilizando planilhas do *Excel*, para facilitar a análise dos dados.

Posteriormente, foram montados tabelas e gráficos, com o objetivo de compreender a relação das variantes com a aquisição de língua adicional sinalizada e fazer o teste da hipótese relacionada a influência da Libras na coordenação motora fina dos idosos. Com todos os dados do questionário dispostos de maneira clara e ordenada e com o relato de experiência pronto, as atividades de análise e interpretação foram realizadas na tentativa de compreender as relações estatísticas e esclarecer o significado dos dados obtidos, vinculando-os ao referencial teórico encontrado.

### **5 RELATO DE EXPERIÊNCIA**

No segundo semestre de 2020 a UniSER teve pela primeira vez a disciplina de Libras, nível básico, no curso “Educador Político Social em Gerontologia”, nas turmas dos polos Samambaia e Guará. Devido à pandemia do novo coronavírus, o semestre ocorreu em modalidade remota (utilizando a plataforma *Meet*), inédito para a UniSER, e a duração do período letivo foi reduzida. O semestre, que geralmente inicia-se em agosto, começou em outubro, também em razão da pandemia: foi um período de

---

<sup>9</sup> De acordo com a OMS (2005) os indivíduos de 45 até 59 anos podem ser classificados como grupo de meia-idade.

incertezas e adaptações. Assim, ocorreu de 05/10/2020 a 18/12/2020 e ambas as turmas tiveram 11 aulas de Libras. O polo Guará tinha aula às quintas-feiras das 15h00min às 16h00min e o polo Samambaia às quartas-feiras no mesmo horário. Ambas as turmas tiveram a disciplina no primeiro semestre do curso.

No primeiro semestre de 2021, a disciplina de Libras, nível básico, foi ofertada novamente de forma remota, dessa vez para os polos Candangolândia e Asa Norte. O semestre pôde iniciar no período certo, devido todos os alunos e professores já estarem ambientados com o novo modelo, indo de 01/03/2021 a 09/07/2021 para a Asa Norte (estavam no segundo semestre do curso) e de 22/03/2021 a 09/07/2021 para a Candangolândia, por ser uma turma de primeiro semestre e terem um atraso de início por conta de matrículas e ambientação tecnológica por parte dos estudantes. Assim, Asa Norte e Candangolândia tiveram, respectivamente, 19 e 14 encontros na disciplina de Libras. O polo Asa Norte tinha aulas às terças-feiras das 15h00min às 16h30min e o polo Candangolândia às quintas-feiras, no mesmo horário. Isso porque foi deliberado que no primeiro semestre de 2021 haveria o aumento de 30 minutos em cada aula.

Os quatro polos tiveram pontos em comum e divergências, de acordo com os perfis dos alunos e do ambiente que estavam inseridos, que será discorrido, a partir de agora, por assuntos considerados principais nesse relato:

1. **Plano de Ensino:** O plano de ensino (ver apêndice) foi o mesmo aplicado para todas as turmas, a única modificação feita foi em relação ao cronograma de aulas, de acordo com número de encontros de cada polo. O plano de ensino foi organizado levando em consideração o processo de envelhecimento, tendo em vista o perfil dos participantes e a adequação ao curso que estavam inseridos. Durante as aulas havia diferenças metodológicas de uma turma para outra, pois cada aluno apresenta necessidades diferentes, mas a base do conteúdo foi a mesma em todos os polos: o ensino se deu por aulas temáticas, com ensino contextualizado por situações reais e autênticas das vivências dos estudantes, de forma a contemplar os vocabulários dentro de frases e diálogos.
2. **Interesse na Libras:** Quando os alunos ingressam no curso Educador Político Social em Gerontologia eles não recebem uma grade fechada dos três semestres, pois é mutável. Na grade do curso têm disciplinas do tronco base, que todos os alunos têm em algum momento do curso, e as disciplinas do tronco integrador, que são matérias que eles podem vir a ter ou não, e Libras é

uma delas. Assim, os alunos sabem que podem ter alguma disciplina de línguas, que pode ser Libras, mas não é uma certeza: depende das disponibilidades dos professores e da organização do semestre. Dessa forma, quando se fala de interesse é algo relativo. Os alunos foram questionados se já tiveram contato com a Libras e as respostas foram variadas em todos os polos: a maioria respondeu que não, mas parte deles expôs que acha lindo e apresentaram vontade de aprender; outros externaram um sentimento de incapacidade para aprender uma língua sinalizada e alguns raros alunos manifestaram algum contato com surdos ou com a Libras, como no polo Samambaia, que uma aluna se apresentou como mãe de surdo e outra aluna, no mesmo polo, se apresentou como prima de surdo; e em todos os polos, havia alguns que já tiveram contato com a Libras, ou por terem feito curso básico em alguma instituição ou por terem sido professores em escolas inclusivas. Assim, o interesse deles de aprender Libras, de forma geral, foi sendo construído com o passar das aulas, com o conhecimento da língua, visto que não foi uma escolha inicial deles ter a disciplina.

3. **Quantidade de alunos nas turmas:** Como cada polo tinha uma quantidade de alunos variada, a dinâmica de aulas se modificava de uma turma para a outra. Em 2020, enquanto na Samambaia o número de alunos variava entre 9 e 12, o que permitia tempo de sobra para aplicação de mais exercícios de revisão e conteúdo de curiosidades dos alunos; no Guará, o tempo era sempre apertado: havia entre 30 e 40 alunos a cada aula e quase todos bastante participativos, o que deixava as aulas muito ricas, mas sempre com o término em cima do horário ou passando um pouco. Em 2021, isso novamente ocorreu: na Asa Norte, havia entre 20 e 25 alunos participando, e na Candangolândia, variava entre 40 e 50 alunos. Assim, a experiência se repetiu: na Asa Norte, havia tempo suficiente para novas atividades no planejamento, e na Cadangolândia o tempo de aula ficava bastante apertado para ministrar todo o conteúdo. Importante ressaltar que a UniSER abre a cada semestre 100 vagas para os polos disponíveis, no entanto, nem todos os alunos efetuam matrícula e muitos desistem durante o curso, por isso o número tão variável entre cada turma.
4. **Cultura surda:** Não há como desvincular língua de cultura, portanto, nas aulas de todos os polos foram apresentados diversos artefatos culturais do povo surdo, bem como leituras e filmes que retratassem a cultura surda, para que os

alunos pudessem compreender a cultura e a forma de estruturar a língua que estavam aprendendo. Nas turmas do Guará e Samambaia, infelizmente não houve tempo hábil para convidar surdos para participarem das aulas, foi um semestre corrido, o que inviabilizou organizar aulas com convidados, no entanto, vários vídeos de surdos sinalizando foram apresentados a eles. Na Asa Norte, houve oportunidade para levar duas convidadas: uma surda e outra surdocega, que puderam contar suas histórias e dialogar em Libras com os alunos. A mesma convidada surdocega que participou na Asa Norte também aceitou participar de um encontro da Candangolândia, que foi muito proveitoso para os alunos idosos.

5. **Interação virtual:** Como o objetivo principal da disciplina é que os alunos sejam capazes de se comunicarem, foi solicitado a eles várias atividades em duplas ou trios para interagirem com diálogos em Libras através de videochamadas, seja por *WhatsApp* ou plataformas como *Meet* e *Zoom*. Era pedido também que sempre após as chamadas houvesse a escrita de um relatório apontando as evoluções e as dificuldades das práticas. A formação das duplas ou trios foi deixada a cargo dos alunos, no entanto, em todos os polos houve alunos tímidos, que necessitaram da intermediação da docente para formar o grupo de interação. As videochamadas foram bastante proveitosas, os alunos relataram que puderam compartilhar conhecimentos uns com os outros, rir dos erros e vibrar com as conquistas da aprendizagem juntos, além de ser um momento de interação social com colegas, com formação de amizades, já que de forma remota isso se torna mais difícil de ocorrer naturalmente. A fim de ter uma interação com o grupo todo de cada polo, com compartilhamento de materiais e de assuntos referentes à Libras, os alunos da Samambaia sugeriram a criação de um grupo de *WhatsApp* com todos os alunos da turma e realmente foi muito bom e cumpriu com o objetivo, tanto que nos demais polos a ideia também foi aderida e os grupos foram criados. Todos os grupos foram mantidos abertos para o envio de mensagens por qualquer pessoa, com exceção do polo Candangolândia: pela grande quantidade de alunos e participação ativa da maioria, alguns alunos começaram a sentir dificuldade de acompanhar o grupo. Com isso, ele foi configurado com restrições e os únicos que passaram a ter a liberdade de enviar mensagens foram a docente e a estagiária da disciplina. Assim, ocorria apenas envio de materiais e toda

interação por parte dos alunos passou a ser feita pelo grupo geral de interação da UniSER, o que não deixou de também ser proveitoso.

6. **Dificuldades com a tecnologia:** Algumas atividades da disciplina referiam-se a realizar autograções de vídeo com apresentação em Libras. Nessas atividades, parte dos alunos relataram dificuldades de manusear a câmera de seus aparelhos celulares e de enviar para o e-mail da disciplina o trabalho produzido. Isso, porque algumas vezes o tamanho do vídeo excedia a quantidade máxima do e-mail e alguns não tinham habilidade de salvar em alguma nuvem para realizar o envio. Para resolver esses problemas, alguns recorreram a ajuda dos familiares e outros contaram com a ajuda de colegas, que tinham habilidades de manuseio tecnológico: alguns alunos se disponibilizaram a fazer videochamada, realizar a gravação pelo outro lado da tela e posteriormente fazer o envio. Quando não era possível o envio pelo e-mail, eles enviavam através do *WhatsApp*, como forma alternativa. Ao fim, todos conseguiam entregar os trabalhos, através de apoios mútuos.
7. **Forma de aplicação dos conteúdos:** Como a quantidade de aulas que cada turma teve diferiu e o plano de ensino aplicado foi o mesmo, o cronograma de cada polo sofreu modificações de acordo com a necessidade. Nos polos Guará e Samambaia, por causa da quantidade reduzida de aulas e do menor tempo de aula por semana, foi necessário aplicar aulas assíncronas e o tema escolhido para isso foi o vocabulário de calendário. Para motivar os alunos de assistirem essas aulas que não eram ao vivo, um trabalho foi passado, em que os alunos precisavam sinalizar a data do aniversário apenas com aquele material e enviar: não houve dificuldades e os alunos conseguiram realizar a atividade com êxito. Alguns apresentaram alguns erros paramétricos, mas que foram corrigidos com facilidade nas aulas síncronas. Quanto aos polos Asa Norte e Candangolândia, foi possível ter todas as aulas de forma síncrona. O plano de ensino contemplou várias revisões dos conteúdos e contextualização dos conteúdos novos com os antigos, no entanto, algumas vezes os alunos solicitavam mais revisões, por acontecer de esquecerem alguns vocabulários. Para ajudar nisso, uma estratégia que deu certo foi fazer relações mnemônicas com os sinais: os alunos faziam as associações e se recordavam depois com mais facilidade. Além disso, nas atividades e exercícios em sala, as situações comunicativas propostas foram baseadas em informações pessoais dos

alunos, o que os ajudavam a consolidar melhor o conhecimento. As devolutivas das atividades foram feitas via e-mail e ao vivo, de forma que os erros deles não foram enfatizados. O foco se deu no estímulo a sinalizarem corretamente: não se utilizou na sala frases como: “você está errado, precisa corrigir”. Para correção, era pedido que os alunos repetissem a forma adequada com a instrução da docente, e eles sinalizavam até acertarem, recebendo elogios ao conseguirem, reforçando assim os acertos e estimulando eles a sempre treinarem com espelhos para se autocorrigirem.

8. **Material didático:** Foi construído um material didático personalizado, com slides visuais e vídeos de apoio para revisarem o que haviam aprendido. No entanto, surgiram alguns problemas: alguns alunos, por utilizarem celulares pequenos para assistirem a aula, não conseguiam ver o slide junto com a sinalização da professora. Assim, a melhor maneira encontrada de ministrar a aula foi utilizar slides apenas para falas teóricas e debates sobre a comunidade surda. No momento da prática retirava-se o slide. Quanto ao material de apoio, sempre que havia a finalização de um conteúdo na aula síncrona, era feito o envio de vídeos com resumos dos sinais vistos e de como realizar as atividades, ao grupo de *WhatsApp* do polo. A maioria dos alunos gostou muito de estudar e revisar com esses materiais, no entanto, alguns relataram que não conseguiam memorizar apenas vendo e que necessitavam de escrever, então foram criando suas próprias estratégias de estudo. Uma aluna da Asa Norte escrevia a descrição de todos os sinais e conseguia memorizar com eficiência, outros alunos adotaram a ação e conseguiram ter êxito. Muitos questionavam a falta de um material didático em forma de apostila, com fotos dos sinais, mas depois compreenderam que a foto não mostra o movimento e que visualizar os vídeos traz mais fidedignidade ao que estão estudando.
9. **Uso da Língua Materna em sala:** A língua materna dos alunos, no caso, a língua portuguesa do Brasil, foi utilizada de forma simultânea à Libras para introduzir os conteúdos novos de forma contrastiva (Libras – Língua Portuguesa). Além de dar mais segurança aos alunos, servia como estratégia para suprir a falta do slide com os significantes visuais, que não era colocado nos momentos de prática, como já foi exposto acima. Quando os estudantes já estavam se habituando com o vocabulário da aula e com a estrutura gramatical inerente à formação de frases, interações comunicativas eram estimuladas em

Libras, com perguntas sinalizadas para eles responderem e com atividades que exigiam a compreensão das frases. Na prática das atividades em duplas, também era pedido que não falassem em português, mas que focassem na Libras para conseguirem compreender um ao outro, apenas sinalizando. Apesar da estrutura gramatical da Libras ser diferente da língua portuguesa, eles conseguiam produzir discursos em Libras respeitando a estrutura, com sucesso.

10. **Necessidade afetiva:** Alguns alunos, em todos os polos, demonstraram uma necessidade de afeto e atenção: as atividades eram passadas e eles sempre realçavam a ideia de que não conseguiam memorizar ou que não eram capazes de realizar os sinais. Discursos motivadores em coletivo não os faziam pensar diferente da ideia que já tinham formado de serem incapazes. No entanto, ao entrar em contato com esses alunos no particular, eles informaram que não estavam acompanhando os materiais de apoio e não tinham persistência de tentar realizar as atividades com estudo e pesquisa. Foi conversado com eles, com carinho, para que realizassem uma tentativa e se não conseguissem estaria tudo bem, mas que tentassem. Nas aulas, eles começaram a ser chamados mais vezes para sinalizar e sempre com espaço para eles exporem suas dúvidas, receios e conquistas. Ao final, eles conseguiram realizar todas as atividades com louvor. Precisavam apenas de um pouco de carinho e atenção para se esforçarem na disciplina.
11. **Dificuldades relatadas:** Durante as aulas, as principais dificuldades levantadas pelos estudantes foram dedos enrijecidos e dificuldade de memorização. Por isso, sempre pediam para que as aulas fossem devagar e com revisões cíclicas. No entanto, com o passar do tempo, muitos começaram a comentar que com a prática dos exercícios (que era sempre estimulada a fazerem) estavam conseguindo, que já sentiam os dedos mais flexíveis e mais facilidade em memorizar os vocabulários, além de mais coordenação motora em outras atividades diárias. Uma aluna do polo Samambaia, inclusive, relatou que havia feito uma cirurgia há alguns anos e isso restringiu seus movimentos de uma das mãos, contudo, com a prática da Libras ela começou a sentir seus movimentos mais soltos, menos restritos. Na atividade de produção final, foi solicitado aos alunos que gravassem um vídeo se apresentando com o uso de todos os vocabulários vistos no semestre, além de assistirem a um vídeo de

um surdo sinalizando para responderem algumas perguntas de compreensão: todos que se submeteram a realizar os trabalhos tiveram bons rendimentos. Apesar disso, houve também uma parcela pequena de alunos que não se sentiram confiantes e confortáveis para realização das práticas e solicitaram atividades mais teóricas: a escolha deles foi respeitada.

Ao final do curso, é comum que os alunos digam que querem continuar e que gostariam que não fosse apenas um semestre. Em síntese, pode-se dizer que apesar de todas as dificuldades dos alunos ao longo do semestre, todos foram se adaptando, desenvolvendo estratégias de estudo e conseguiram um ótimo rendimento.

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados recolhidos serão analisados nesse espaço conforme a ordem das perguntas que foram feitas questionário, apresentando relações entre as variáveis.

### 6.1 Devolutiva dos questionários

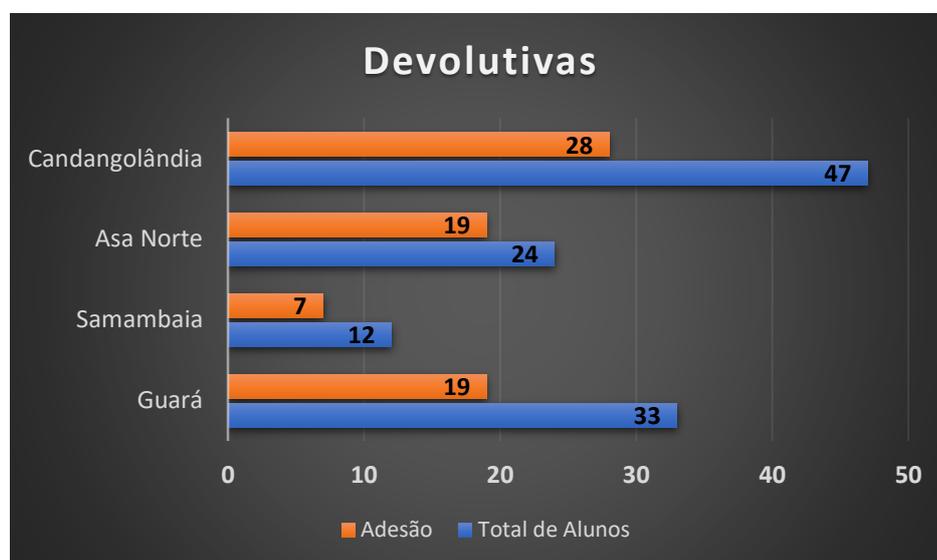
O questionário foi enviado aos 116 alunos dos polos Guará, Samambaia, Asa Norte e Candangolândia da UniSER. Houve devolutiva de 66% – 77 alunos – no entanto, apenas 64% de respostas válidas, somando em 74 alunos, isso porque 3 alunos, que responderam, não haviam participado da disciplina na época e por isso não somam com dados à pesquisa. Marconi & Lakatos (2017) afirmam que, em média, a devolutiva dos questionários alcança 25%, dessa forma, considera-se que nesta pesquisa a adesão teve as expectativas superadas. Ao categorizar por polo, a adesão ao questionário expressa-se assim:

Tabela 1 - Devolutivas dos questionários por polos

<b>Devolutivas</b>	
<b>Guará</b>	57,57%
<b>Samambaia</b>	58,33%
<b>Asa Norte</b>	79,16%
<b>Candangolândia</b>	59,57%

Fonte: Araújo (2021)

Figura 19 - Gráfico das devolutivas ao questionário, categorizado por polos



Fonte: Araújo (2021)

Houve também a participação de uma aluna do polo Estrutural na turma da Asa Norte. A disciplina não foi oferecida para o polo dela, mas lhe foi dada a oportunidade pelo seu grande interesse em cursar Libras. Em razão dela ser a única aluna do polo dela a participar não foi acrescentado ao gráfico das devolutivas das turmas, acima.

A UniSER é um espaço que aceita alunos com idade a partir de 45 anos. Isso significa que não há apenas alunos idosos, mas também de meia-idade. Para melhor análise, as faixas etárias foram agrupadas em 2 (dois) grupos, sendo: Grupo A, referente a 45 até 59 anos (meia-idade) e Grupo B, a partir de 60 anos (idosos).

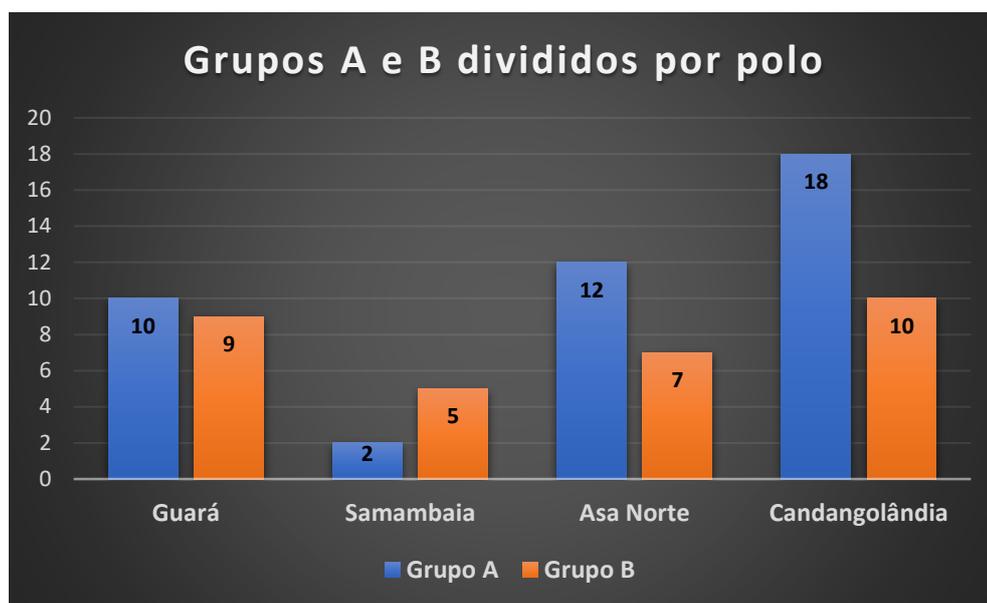
Tabela 2 - Quantidade de alunos por faixa etária

Idade	Grupo	Nº da Amostra		%	
De 45 a 49 anos	A – Meia-Idade	6	38	8,1%	51,4%
De 50 a 59 anos		32		43,2%	
De 60 a 69 anos	B - Idosos	31	36	41,9%	48,6%
De 70 a 79 anos		4		5,4%	
De 80 a 89 anos		1		1,4%	
A partir de 90 anos		0		0%	
<b>Total Geral</b>		<b>74</b>		<b>74</b>	

Fonte: Araújo (2021)

Percebe-se que apenas em Samambaia o número de idosos supera o número de pessoas de meia-idade.

Figura 20 - Gráfico dos grupos A e B divididos por polo

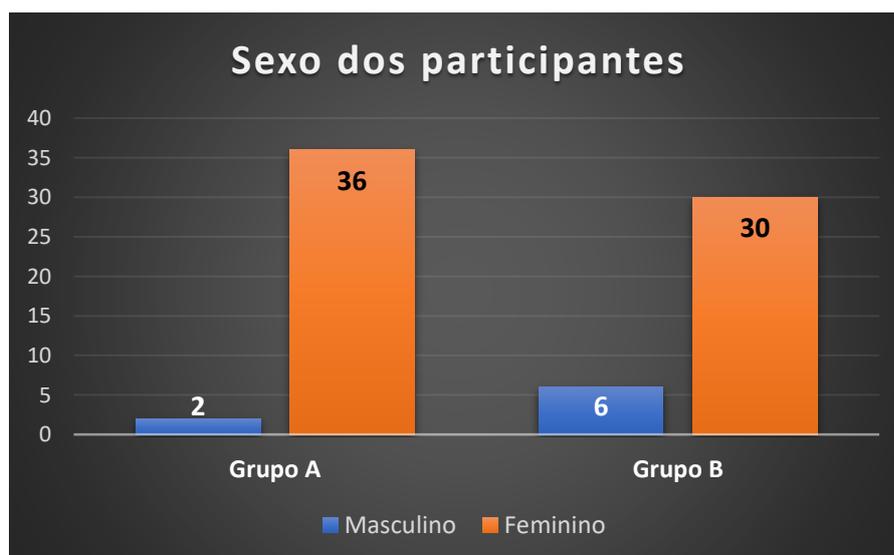


Fonte: Araújo (2021)

## 6.2 Sexo dos participantes

Quanto ao sexo dos participantes, é possível perceber que, quanto no grupo A tanto no B, o maior número de estudantes é de mulheres. Os resultados dos itens analisados, referentes ao questionário, foram semelhantes entre os dois públicos.

Figura 21 - Gráfico quantitativo do sexo dos participantes de cada grupo



Fonte: Araújo (2021)

### 6.3 Condição física e de saúde

Foi questionado aos participantes se eles apresentavam alguma doença ou deficiência. O objetivo foi verificar se alguma condição física ou de saúde poderia impedir a melhora das dificuldades iniciais apresentadas por eles. Dentre os 74 alunos, 12 responderam positivo (sendo 50% do grupo A e 50% do grupo B) para essa pergunta, com as descrições das seguintes condições:

Tabela 3 - Descrição das doenças ou deficiências apontadas pelos participantes

Grupo A	Grupo B
Hipertensão	Hipertensão
Diabetes	Diabetes
Mobilidade reduzida na perna esquerda	Labirintite
Miopia	Problemas auditivos
Astigmatismo	Artrite reumatoide
Sinusite	Restrições em punhos e dedos
Enxaqueca	
Dor na coluna	
Dor nos joelhos	
Artrose	

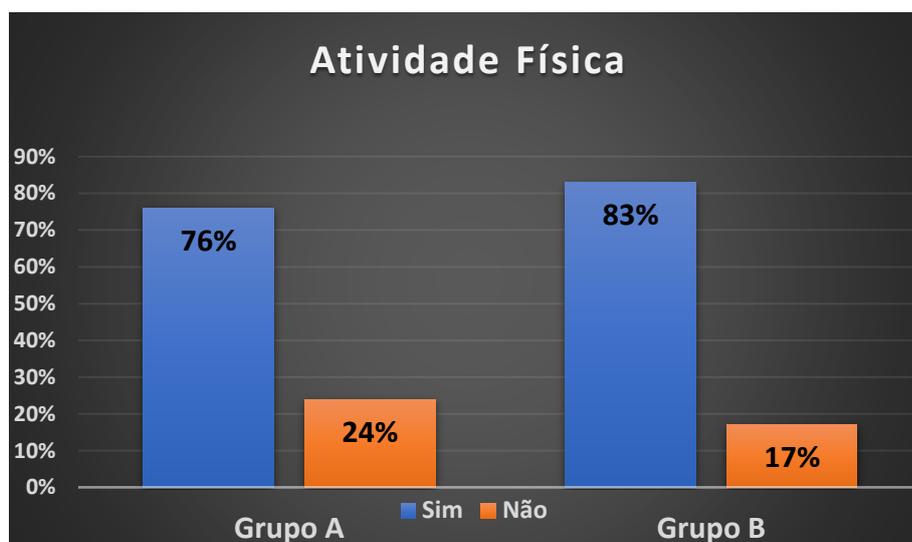
Fonte: Araújo (2021)

As análises mostram que nenhuma das condições impediu de os alunos apresentarem melhoras em algum grau: a única aluna que não marcou melhoras relacionadas à Libras escreveu que apresentou melhoras nas atividades diárias.

### 6.4 Prática de atividade física

Quanto à prática de atividades físicas, quanto o grupo da meia-idade tanto o dos idosos tem maioria dos sujeitos ativos, como se pode ver no gráfico abaixo:

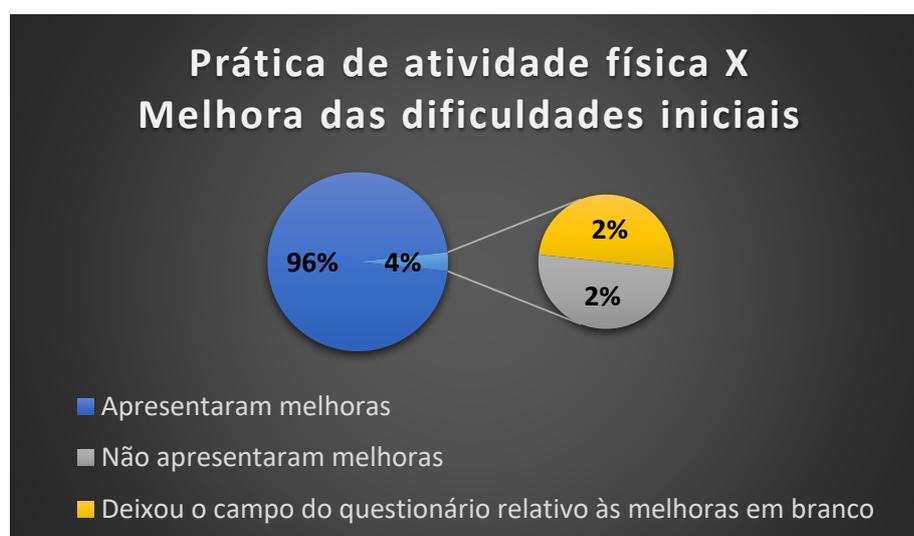
Figura 22 – Gráfico dos grupos A e B relacionado à prática de atividade física



Fonte: Araújo (2021)

Ao relacionar essa prática com as melhoras que os alunos apresentaram ao final do semestre, afirma-se que 96% dos alunos tiveram bons resultados ao final: dos 59 alunos que praticam atividades físicas, 57 apresentaram melhoras de suas dificuldades iniciais ou progresso em algum aspecto que não tinham dificuldade, 1 aluna (grupo B) relatou não ter melhoras das dificuldades iniciais, a saber, dificuldade de memorização, e 1 aluno (grupo B) deixou em branco o campo de preenchimento relativo às melhoras.

Figura 23 - Gráfico demonstrativo da relação entre a prática de atividade física e a melhora das dificuldades iniciais

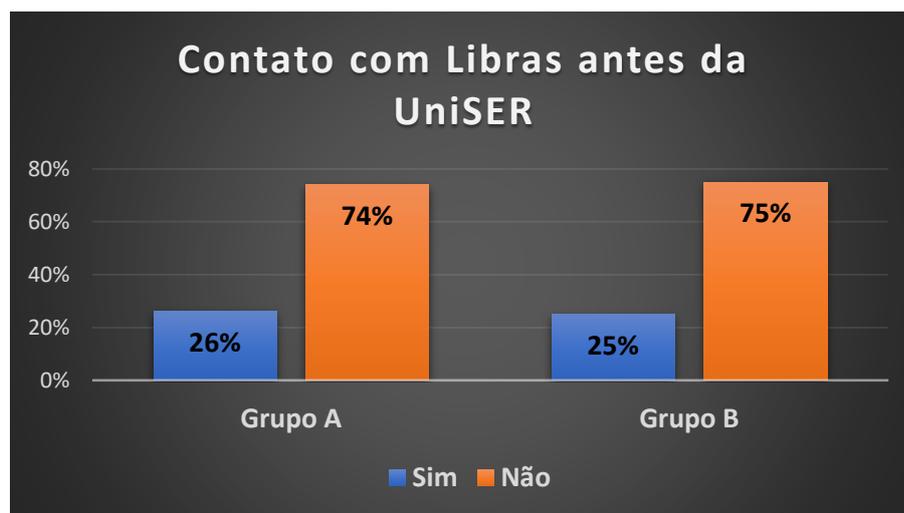


Fonte: Araújo (2021)

## 6.5 Contato com a Libras antes da UniSER

No questionário foi perguntado se os participantes já haviam tido contato com a Libras antes da UniSER. Em ambos os grupos, a quantidade que não teve contato antes da UniSER foi mais elevada.

Figura 24 - Gráfico dos grupos A e B relacionado ao contato com a Libras antes da UniSER



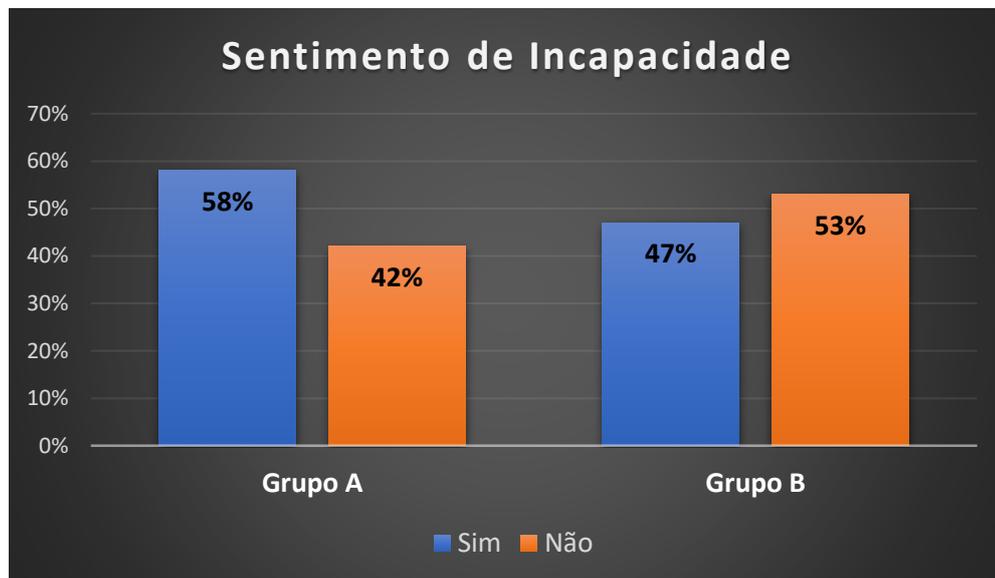
Fonte: Araújo (2021)

Ao relacionar esse aspecto com as dificuldades iniciais, afirma-se que o fato de ter contato com a Libras antes da UniSER não indicou mais facilidade inicial, comparado aos alunos que nunca tiveram contato. Isso porque todos, tanto do grupo A quanto do grupo B, que relataram não ter tido dificuldades iniciais também não tiveram contato com a Libras anteriormente.

## 6.6 Sentimento de incapacidade mediante o primeiro contato com a Libras

Relativo ao sentimento de incapacidade, mediante a um primeiro contato com a Libras, ao analisar os dados, percebe-se que esse sentimento foi mais prevalente no grupo de meia-idade. Ao relacionar essa variável com a pergunta que foi feita aos alunos sobre se sentirem contemplados e motivados, afirma-se que 100% dos alunos que não se sentiram capazes no início, posteriormente se sentiram contemplados e motivados com a metodologia proposta.

Figura 25 - Gráfico dos grupos A e B relacionado ao sentimento de incapacidade mediante ao primeiro contato com a Libras

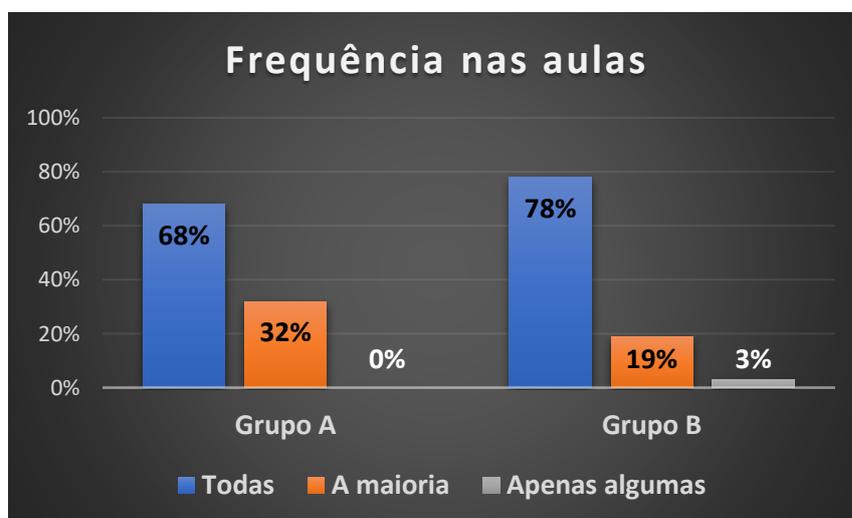


Fonte: Araújo (2021)

## 6.7 Frequência nas aulas

De todos os alunos que responderam ao questionário, a maioria relatou que manteve boa frequência nas aulas, estando presente em todas ou na maioria delas. Apenas uma aluna do grupo B relatou infrequência. A mesma aluna relatou não sentir melhoras das dificuldades iniciais, que pode tender a uma relação direta entre frequência e desenvolvimento.

Figura 26 - Gráfico dos grupos A e B relacionado à frequência nas aulas

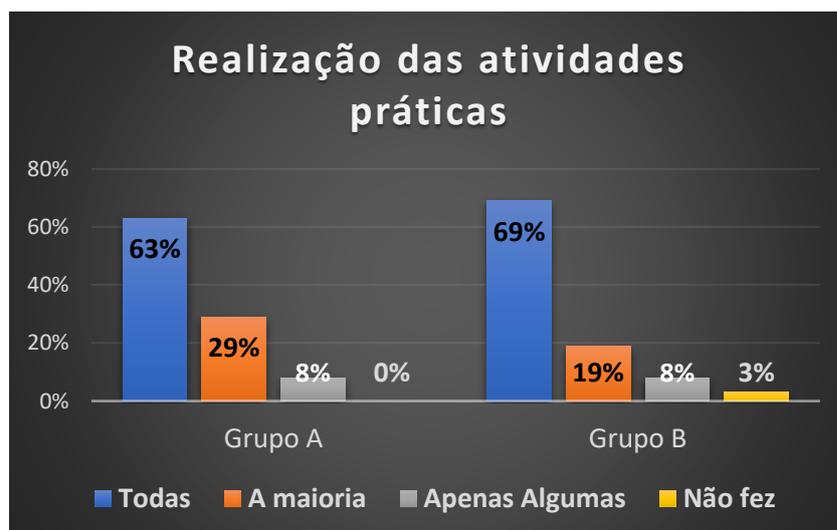


Fonte: Araújo (2021)

## 6.8 Realização das atividades práticas

Geralmente a realização das atividades práticas é o propulsor para que os alunos treinem a Libras além da sala de aula. A maioria dos alunos de ambos os grupos realizou todas ou a maioria das atividades, como pode se ver no gráfico.

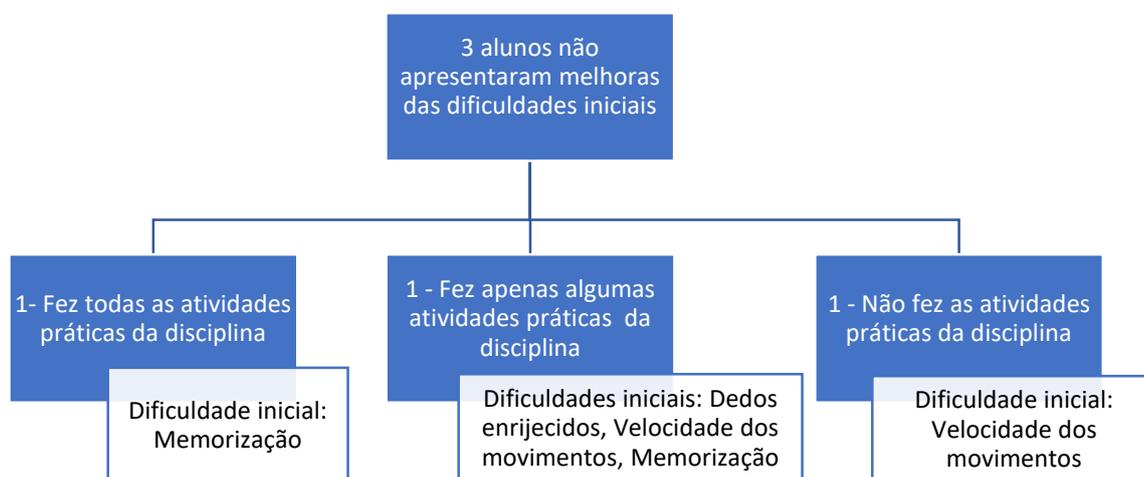
Figura 27 - Gráfico dos grupos A e B relacionado à realização das atividades práticas



Fonte: Araújo (2021)

Ao relacionar a assiduidade na realização das atividades com a melhora das dificuldades iniciais, percebe-se que dentre os 3 alunos que não apresentaram melhora (ambos do grupo B), apenas uma aluna fez todas as atividades. Dentre os demais, um fez apenas algumas e o outro não fez as atividades.

Figura 28 - Relação visual entre as variáveis: melhoras das dificuldades iniciais e realização das atividades práticas



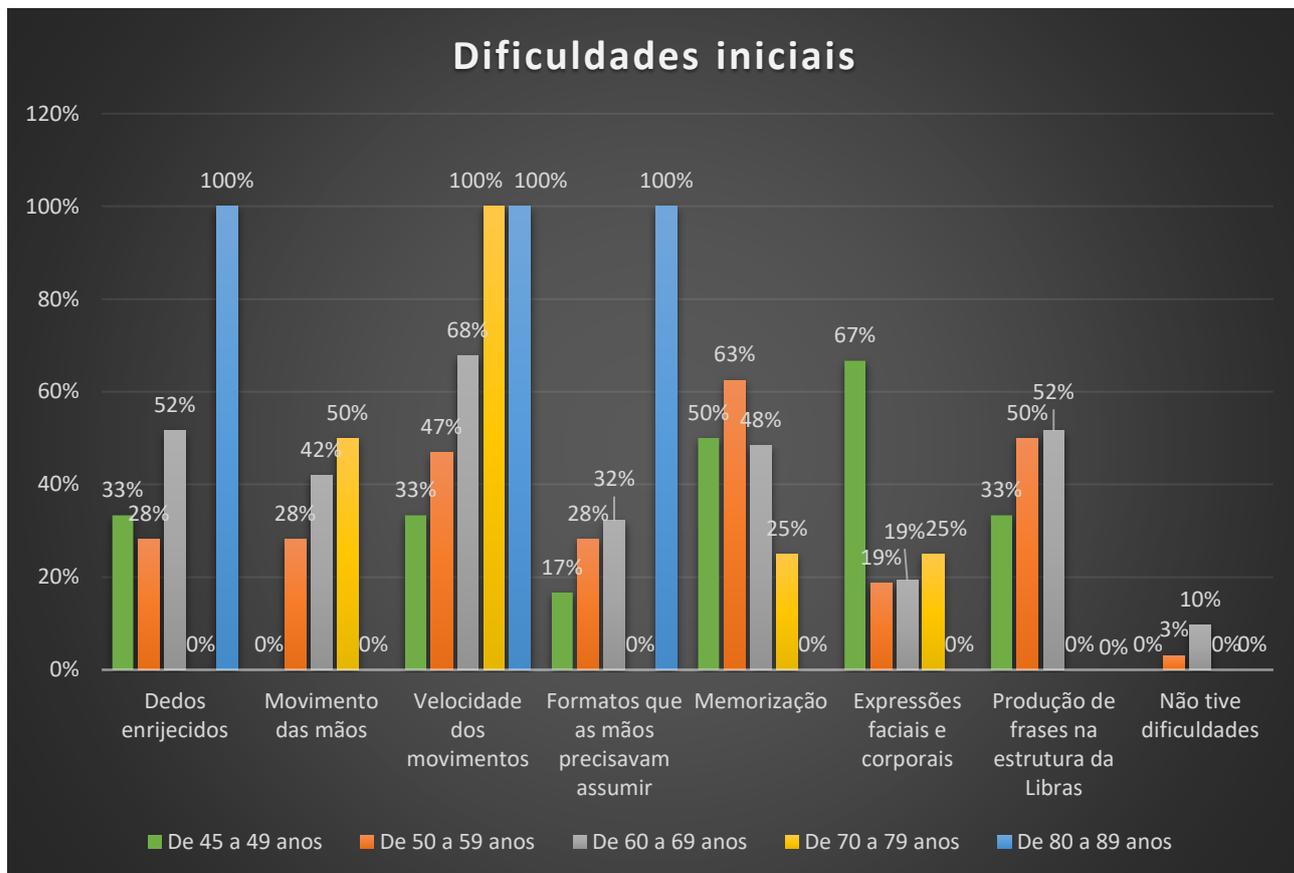
Fonte: Araújo (2021)

Conclui-se então que 67% dos alunos que não apresentaram melhoras das dificuldades iniciais não tiveram assiduidade na realização das atividades práticas.

### 6.9 Relação entre as dificuldades iniciais e as melhoras ao final da disciplina

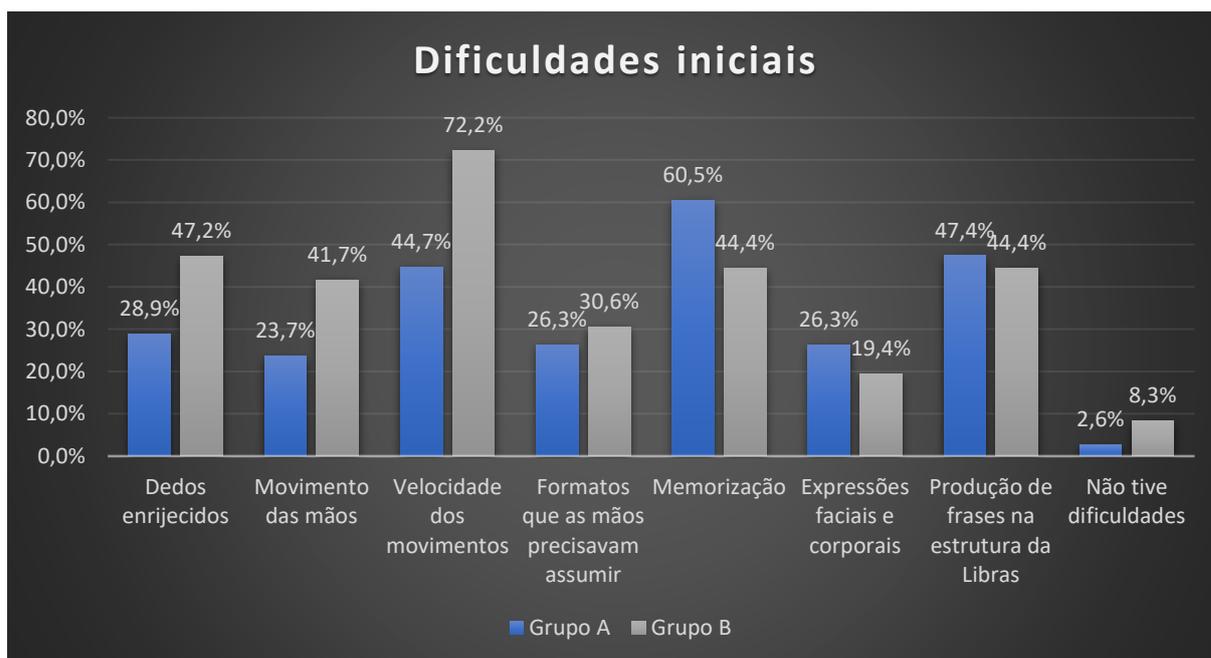
O questionário apresentou, para marcação, itens de dificuldades iniciais e de melhoras após a participação na disciplina de Libras. Para demonstrar, de forma geral, foram construídos gráficos percentuais. O cálculo destes foram realizados considerando como universo de respostas a quantidade de pessoas inseridas em cada faixa-etária ou grupo. Relativo às dificuldades, o primeiro gráfico expõe as dificuldades por cada faixa de idade e o segundo indica as dificuldades de acordo com os grupos A e B.

Figura 29 – Gráfico das dificuldades iniciais apresentadas pelos alunos, categorizado por idades



Fonte: Araújo (2021)

Figura 30 - Gráfico dos grupos A e B relacionado às dificuldades iniciais



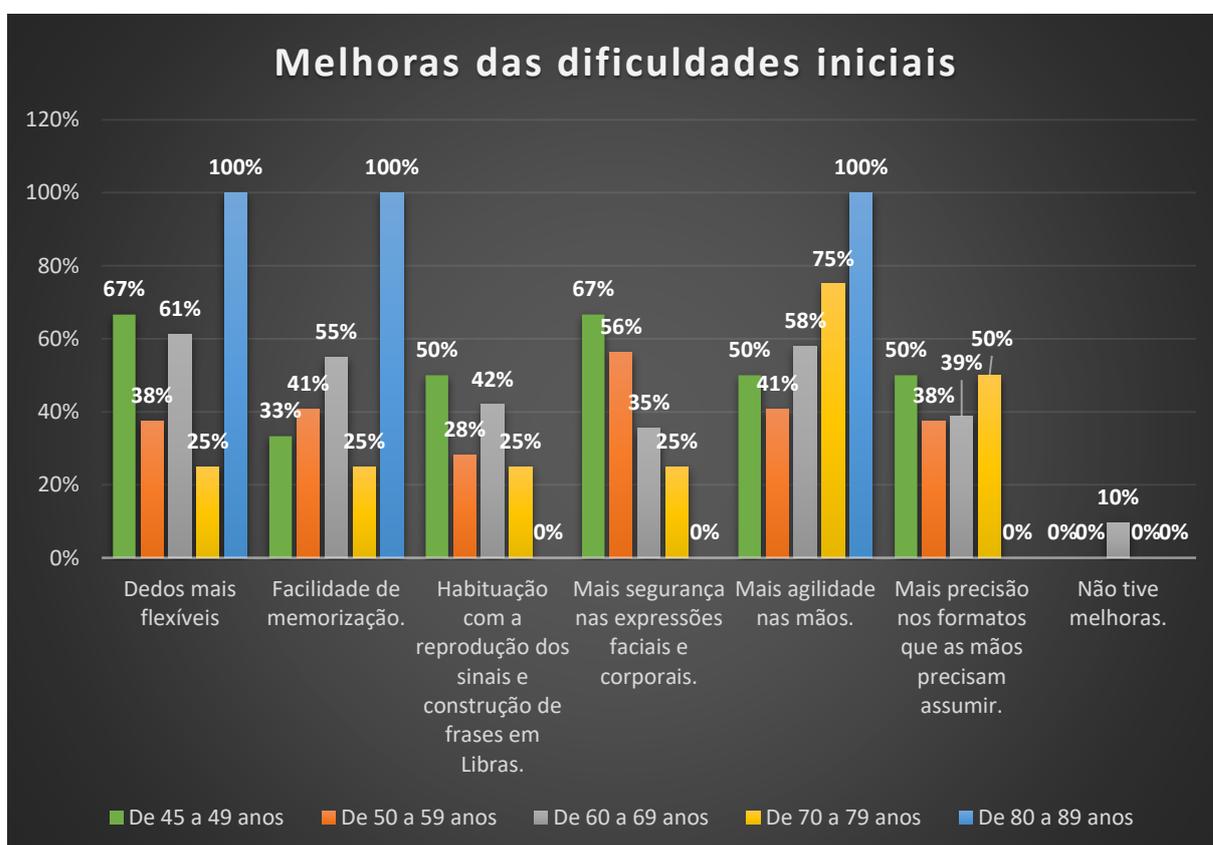
Fonte: Araújo (2021)

Além das dificuldades descritas no gráfico, uma participante do grupo B, marcou o campo “outros”, descrevendo ter apresentado dificuldade em gravar vídeos, o que demonstra relação com as dificuldades tecnológicas, também percebidas no relato de experiência.

Depreende-se que apesar de ambos os grupos apresentarem determinados percentuais para todos os itens de dificuldade, há alguns aspectos que se mostram mais acentuados dependendo do grupo de idade. No grupo A, as seguintes dificuldades se mostram em maior destaque: memorização, produção de frases na estrutura da Libras e expressões faciais e corporais, ambos aspectos mais voltados à área da linguagem; no grupo B as dificuldades mais acentuadas foram: dedos enrijecidos, movimento das mãos, velocidade dos movimentos e formatos que as mãos precisavam assumir, ambos aspectos que se voltam mais à capacidade e coordenação motora.

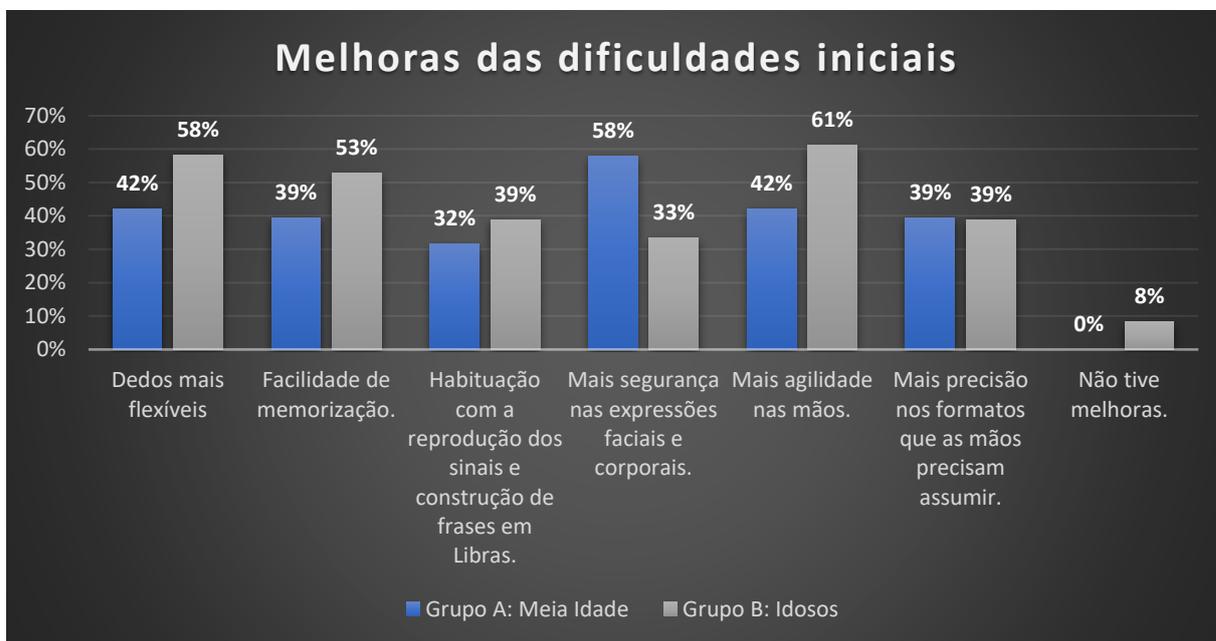
Quanto às melhoras, seguem três gráficos: o primeiro elucida as melhoras por cada faixa de idade; o segundo, mostra as melhoras de acordo com os grupos A e B; por fim, o terceiro gráfico relaciona as variáveis de dificuldades e melhoras:

Figura 31 – Gráfico das melhoras das dificuldades iniciais apresentadas pelos alunos, categorizado por idades



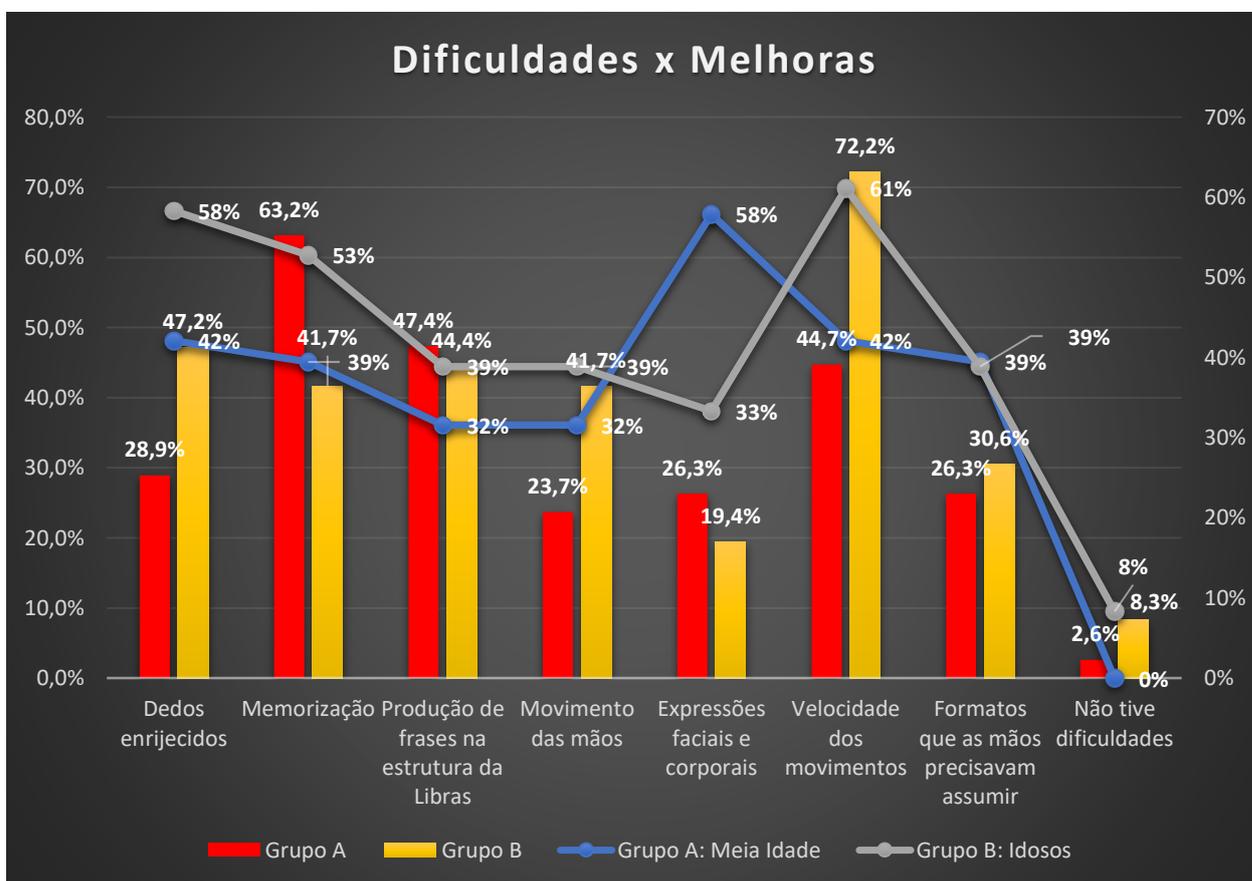
Fonte: Araújo (2021)

Figura 32 - Gráfico dos grupos A e B relacionado às melhoras das dificuldades iniciais



Fonte: Araújo (2021)

Figura 33 - Gráfico contrastivo entre as dificuldades e as melhoras dos grupos A e B



Fonte: Araújo (2021)

Neste último gráfico, as barras vermelhas e amarelas referem-se às dificuldades apresentadas pelos grupos e as linhas azul e cinza referem-se às melhoras das dificuldades, considerando as seguintes relações:

1. Dedos enrijecidos x Dedos mais flexíveis;
2. Dificuldade de memorização x Facilidade de Memorização;
3. Dificuldade com a produção de frases na estrutura da Libras x Habituação com a reprodução dos sinais e construção de frases em Libras;
4. Dificuldade no movimento das mãos x Habituação com a reprodução dos sinais e construção de frases em Libras;
5. Dificuldade com as expressões faciais e corporais x Mais segurança nas expressões;
6. Dificuldade com a velocidade dos movimentos x Mais agilidade nas mãos;
7. Dificuldade nos formatos que as mãos precisavam assumir x Mais precisão no formato que as mãos precisam assumir;
8. Não tive dificuldades x Não tive melhoras.

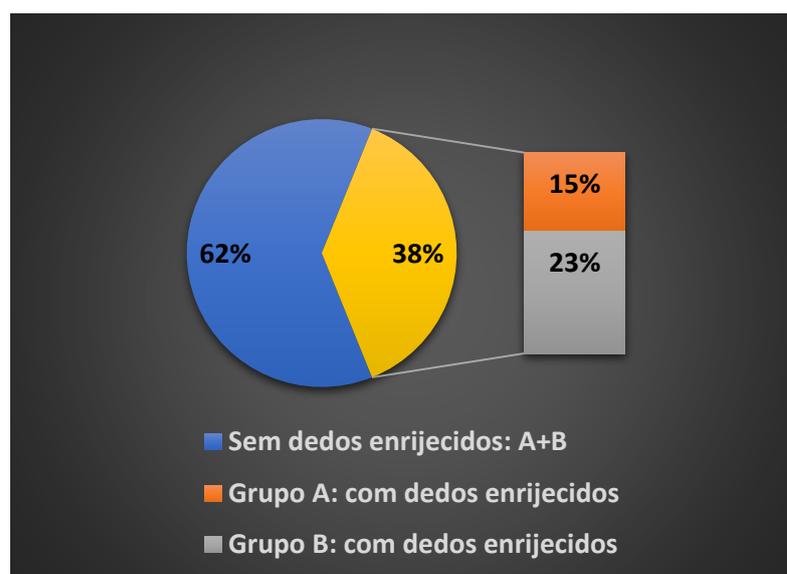
Relativo às melhoras, não houve o mesmo padrão das dificuldades iniciais: o grupo dos idosos apresentou índices importantes de melhoras tanto nos quesitos relacionados à área da linguagem, quanto nos correspondentes à motricidade e chegou a superar grupo de meia-idade na maioria dos itens, com exceção das expressões faciais e corporais. Neste ponto específico o grupo A teve uma melhora mais acentuada do que o grupo B, no entanto, para ambos os grupos, a porcentagem de pessoas com melhora superou a quantidade de pessoas que apresentaram dificuldade. Ressalta-se que diversos alunos marcaram melhoras de dificuldades que não haviam relatado anteriormente, sendo assim uma progressão ou expansão de suas habilidades.

Com o objetivo de fazer uma análise mais apurada de cada relação descrita em dificuldades iniciais e melhoras após a realização da disciplina Libras, segue em subseções, um detalhamento maior de cada relação feita.

### 6.9.1 Dedos enrijecidos X Dedos mais flexíveis

Ao analisar os grupos A e B juntos (universo de 74 pessoas), tem-se que 62,2% não apresentavam dedos enrijecidos como dificuldade inicial, contra 37,9% com dedos enrijecidos. Deste total que apresentou dificuldade a sua maioria estava dentro do grupo B, referente aos idosos.

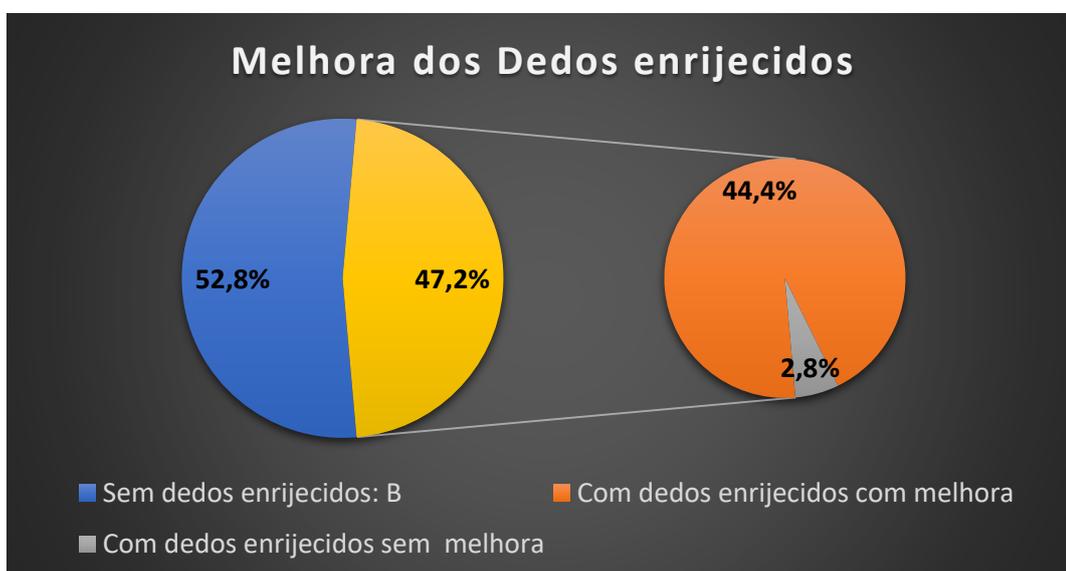
Figura 34 - Gráfico da quantidade de alunos, em porcentagem, dos grupos A e B juntos, relativo aos dedos enrijecidos como dificuldade inicial



Fonte: Araújo (2021)

Ao analisar somente o Grupo B, referente aos idosos, o gráfico mostra que há importante melhora das dificuldades iniciais:

Figura 35 - Gráfico relativo à melhora dos dedos enrijecidos do grupo B



Fonte: Araújo (2021)

Para o grupo B, dentre os 47,2% que apresentaram a dificuldades, 44,4% apresentaram melhoras. Isso significa que ao considerar como universo apenas os que tiveram a dificuldade, tem-se que 94,1% afirmou ter dedos mais flexíveis. No grupo A, ao fazer a mesma análise o percentual se modifica para 81,8%. Dentre os participantes que não relataram essa dificuldade houve também uma porcentagem de melhora, como pode se ver na tabela abaixo:

Tabela 4 - Relação dos grupos entre a dificuldade dedos enrijecidos e a melhora dedos mais flexíveis

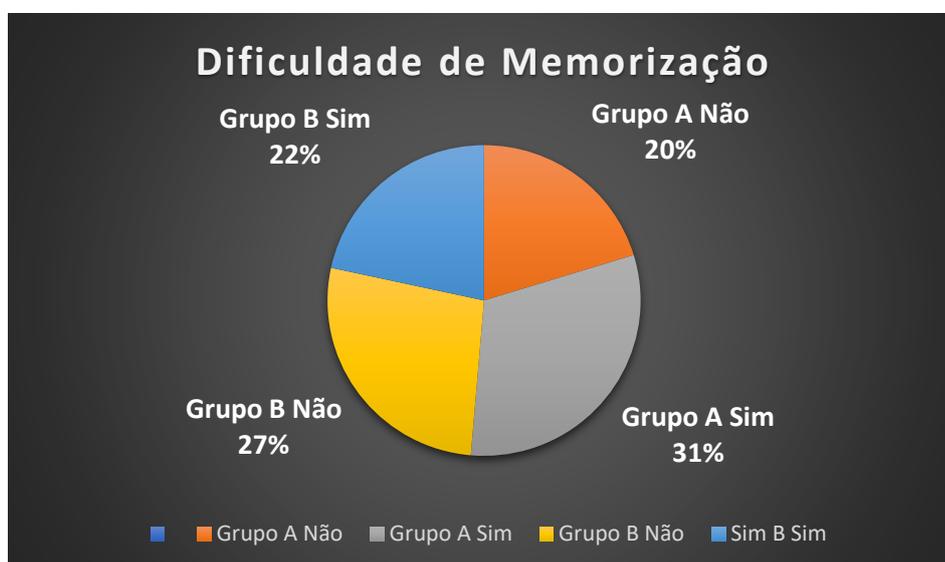
Amostra	Dedos mais flexíveis
A: Meia Idades sem dedos enrijecidos com melhora	25,9%
A: Meia Idades com dedos enrijecidos com melhora	81,8%
B: Idosos sem dedos enrijecidos com melhora	26,3%
B: Idosos com dedos enrijecidos com melhora	94,1%

Fonte: Araújo (2021)

### 6.9.2 Dificuldade de memorização x Facilidade de memorização

Ao analisar a dificuldade de memorização dos grupos de meia idade (A) e dos idosos (B), em relação ao universo de participantes que responderam ao questionário, observa-se que para o primeiro grupo, 31% afirmam notar esta dificuldade, enquanto no segundo grupo este percentual já se reduz para 22%.

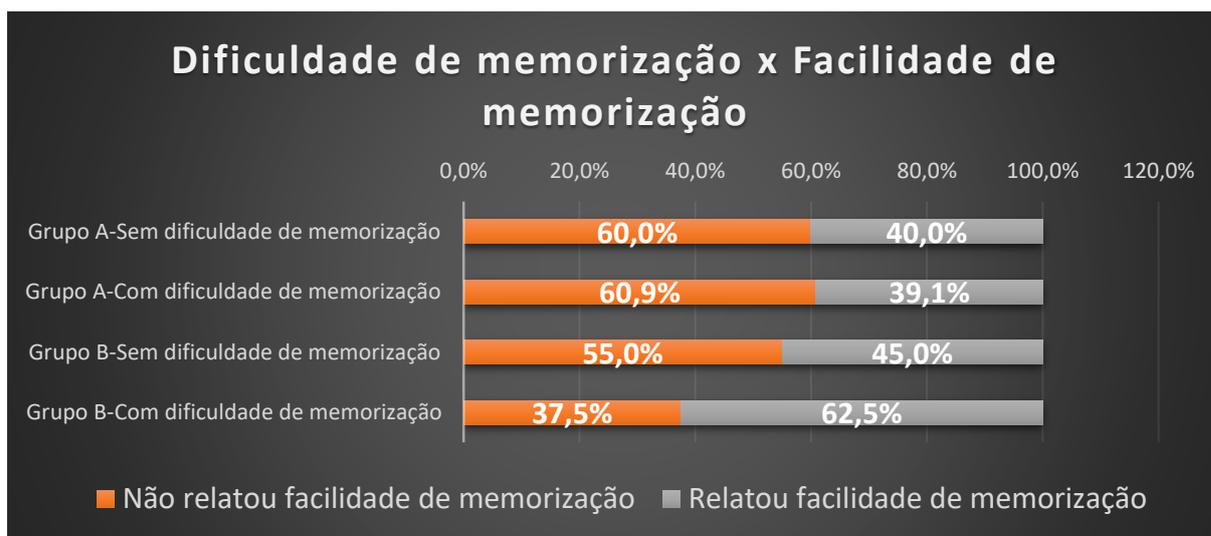
Figura 36 - Gráfico relacionado à dificuldade de memorização dos grupos A e B



Fonte: Araújo (2021)

A análise da relação entre dificuldade inicial de memorização e facilidade de memorização mostra que: no Grupo A, dentre os participantes que afirmaram ter dificuldade de memorização no início, 39,1% tiveram uma facilidade de memorização ao final. No grupo B, o percentual de idosos com dificuldades de memorização que afirmaram notar melhoras foi de 62,5%.

Figura 37 - Gráfico que relaciona a dificuldade de memorização com a melhora facilidade de memorização entre os alunos do grupo A e B



Fonte: Araújo (2021)

Nessa relação, também pode-se inferir que no grupo A, a quantidade de participantes, que não tinham dificuldades e melhoraram suas capacidades, supera a quantidade daqueles que apresentaram a dificuldade e melhora posterior.

### 6.9.3 Dificuldade na produção de frases na estrutura da Libras x Habituação com a reprodução dos sinais e construção de frases em Libras

Entre os participantes do questionário, 45,9% reconheceram ter dificuldade na produção de frases na estrutura da Libras, deste total o grupo dos idosos representa 22% e o de meia-idade, 24%, como pode ser visto no gráfico abaixo:

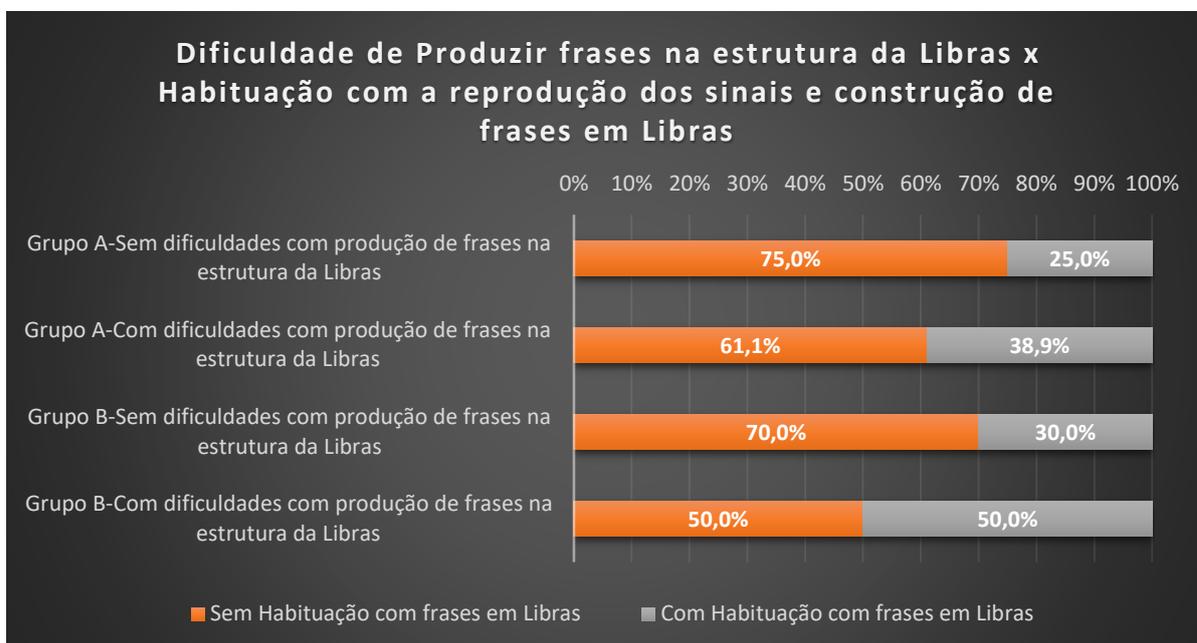
Figura 38 - Gráfico relacionado à dificuldade na produção de frases em Libras dos grupos A e B



Ao relacionar a dificuldade de produção de frases na estrutura da Libras e a habituação com a reprodução dos sinais e construção de frases em libras, observa-se que para o Grupo A, 75% dos que não tinham dificuldades no início permaneceram assim, visto que não relataram progresso a mais. Este percentual reduz quando há o reconhecimento da dificuldade no início: dentre os que tiveram a dificuldade, 38,9% apresentaram melhoras.

Já para o grupo dos idosos, 30% dos que não reconheceram a dificuldade apresentaram melhora reconhecida ao final do período analisado; e para aqueles que relataram a dificuldade inicial, o percentual de melhora aumenta para 50% dos participantes. O gráfico abaixo apresenta os percentuais em todos os grupos:

Figura 39 - Gráfico da relação entre a dificuldade em produzir frases na estrutura da Libras e a melhora de habituação com a reprodução dos sinais e construção de frases em Libras, dos grupos A e B



Fonte: Araújo (2021)

#### 6.9.4 Dificuldade no movimento das mãos x Habituação com a reprodução dos sinais e construção de frases em Libras

Quanto à dificuldade no movimento das mãos, no universo dos 74 participantes, os dados demonstram que 32% apresentaram dificuldade nesse aspecto.

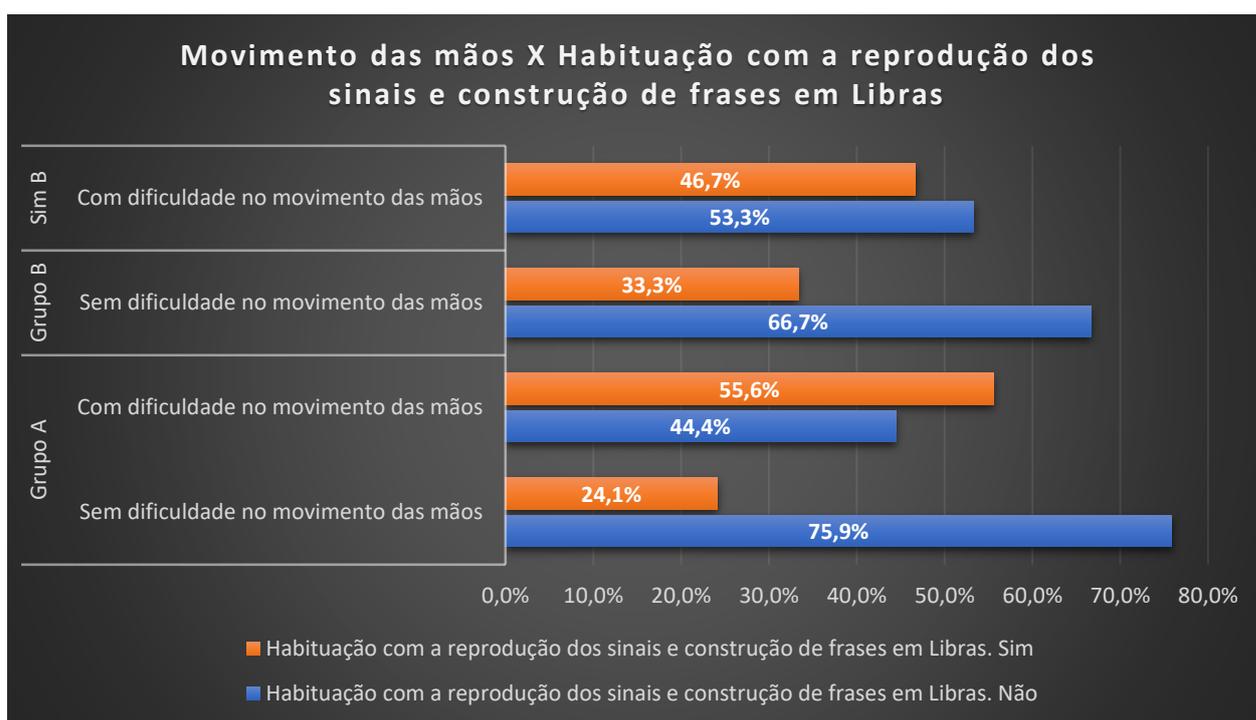
Figura 40 – Gráfico relacionado a dificuldade inicial de movimento nas mãos dos grupos A e B



Fonte: Araújo (2021)

Dentro dessa porcentagem dada no gráfico anterior, ao fazer uma análise entre os grupos A e B e relacionar a dificuldade movimento das mãos e a habituação com a reprodução dos sinais e construção de frases, para aqueles que já apresentavam dificuldade no grupo A, se observa uma melhora de 55,6%. No grupo B, esse número abaixa para 46,7%.

Figura 41 - Gráfico contrastivo entre as dificuldades no movimento das mãos e a habituação com a reprodução dos sinais e construção de frases em Libras, dos grupos A e B



Fonte: Araújo (2021)

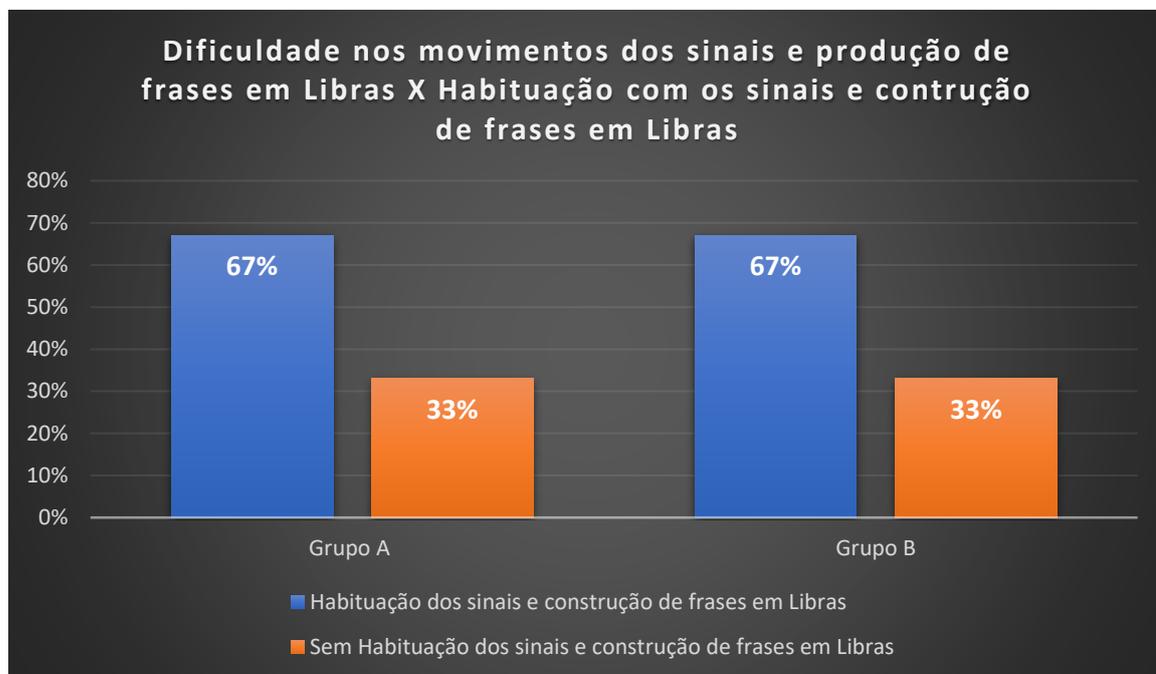
### 6.9.5 Dificuldade no movimento dos sinais e produção de frases em Libras X Habituação com a reprodução dos sinais e construção de frases em Libras

A seção 6.9.3 apresentou uma relação entre a dificuldade inicial movimento dos sinais e a melhora habituação com a reprodução dos sinais e construção de frases em Libras. Já a 6.9.4 abordou a dificuldade inicial produção de frases em Libras, relacionando com a mesma melhora da seção 6.9.3. Agora será analisado em conjunto, em razão dessa melhora apresentar tanto o ato motor quanto o cognitivo.

Dos 74 participantes do questionário, tem-se que 16% apresentaram ambas as dificuldades. Ao considerar esses 16% como universo, tem-se que 50% são do grupo A e 50% do grupo B. Quando se relaciona com as melhoras, ambos os grupos

apresentam o mesmo resultado e percebe-se que este se mostra mais favorável aqui, do que nas análises anteriores, em que as variáveis não estavam somadas.

Figura 42 - Gráfico que apresenta a relação entre as dificuldades iniciais, movimento dos sinais e produção de frases em Libras, e a habituação com os sinais e construção de frases em Libras, dos grupos A e B

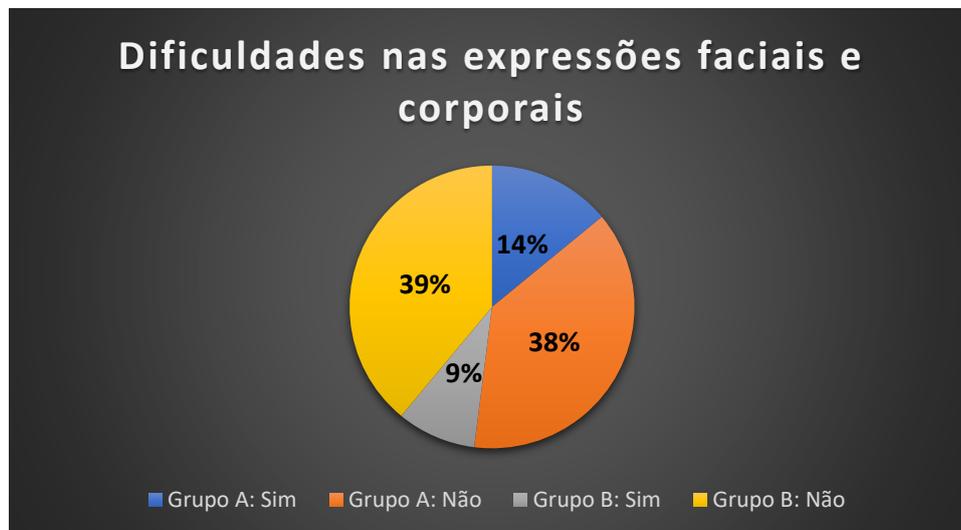


Fonte: Araújo (2021)

#### 6.9.6 Dificuldade nas expressões faciais e corporais x Mais segurança nas expressões faciais e corporais

Considerando o universo de todos os participantes que responderam a esse questionário, a dificuldade em realizar expressões faciais e corporais foi declarada por 23% dos alunos, sendo que 14% estão no Grupo A e 9% no Grupo B.

Figura 43 - Gráfico relacionado às dificuldades de expressões faciais e corporais dos grupos A e B



Fonte: Araújo (2021)

Quando relacionada a dificuldade nas expressões faciais e corporais com mais segurança nas expressões faciais ao final, no grupo de meia idade, 64,3% dos que declararam não ter dificuldades iniciais, apresentaram mais segurança após a aprendizagem; já para os que declararam apresentar a dificuldade no início, metade apresentou mais segurança ao final da disciplina. Quanto ao Grupo B, dos idosos, dentre os que relataram não ter dificuldade com as expressões no começo, 31% apresentaram melhora das expressões; este percentual dos que apresentaram melhora é maior quando analisado os que afirmaram ter dificuldades iniciais, sendo 42,9%.

Figura 44 - Gráfico que relaciona a dificuldade nas expressões faciais e corporais e mais segurança nas expressões faciais e corporais



Nessa relação, depreende-se que aqueles com mais facilidade de realizar expressões faciais e corporais se desenvolveram ainda mais, no grupo A, mas este padrão não é observado no grupo B. Neste, os que mais se desenvolveram foram os que tinham dificuldades.

### 6.9.7 Dificuldade na velocidade dos movimentos x Mais agilidade nas mãos

Ao se analisar a relação entre a velocidade dos movimentos com a melhora na agilidade das mãos, observou-se que no Grupo A, a maioria dos participantes não observava a dificuldade na velocidade dos movimentos das mãos, porém essa realidade muda quando o grupo em análise são os idosos (grupo B), onde 72%, do universo de 36 participantes, relatam notar esta dificuldade inicial, como apresentado na tabela a seguir.

Tabela 5 - Relação entre a dificuldade inicial de velocidade dos movimentos e a melhora de mais agilidade nas mãos

ANÁLISE	Dificuldade na Velocidade dos movimentos		Mais Agilidade das Mãos	
	Não	Sim	Não	Sim
Grupo A	Não	21	12	9
	Sim	17	10	7
Grupo B	Não	10	5	5
	Sim	26	9	17
<b>Total</b>		74	36	38

Fonte: Araújo (2021)

No grupo A, apesar de haver melhoras para os que relataram a dificuldade, esta não supera aos que não relataram mais agilidade nas mãos. Fato interessante é que alguns participantes que não apontaram dificuldade na velocidade das mãos, preencheram como melhora mais agilidade nas mãos, em ambos os grupos, o que reflete novamente em progressão ou expansão das capacidades já existentes.

Especificamente no grupo B é possível observar mais agilidade nas mãos, de forma mais acentuada, para os participantes que relataram dificuldade inicial na velocidade dos movimentos, como mostra o gráfico:

Figura 45 - Gráfico que relaciona a dificuldade na velocidade dos movimentos com mais agilidade nas mãos, do grupo B



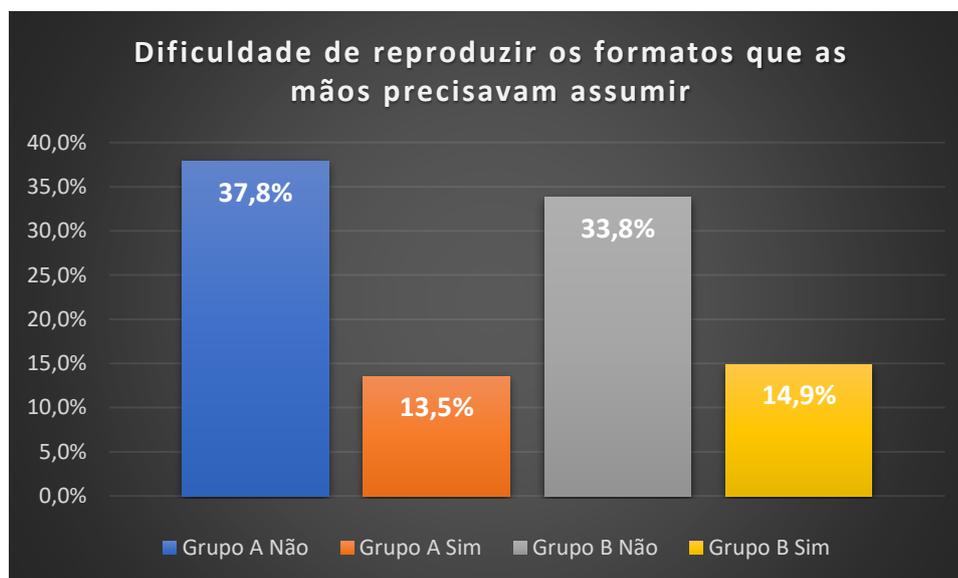
Fonte: Araújo (2021)

Ao considerar o universo de 26 participantes com dificuldade, os 17 participantes que apresentaram mais agilidade representam 65%.

#### 6.9.8 Dificuldade nos formatos que as mãos precisavam assumir x Mais precisão no formato que as mãos precisam assumir

Considerando o universo dos 74 alunos, ao observar a dificuldade de reproduzir os formatos que as mãos precisavam assumir, relativos aos sinais, notou-se que a maioria dos participantes não apresentou essa dificuldade, porém o grupo B apresenta mais dificuldade que o grupo A, como demonstra o gráfico abaixo.

Figura 46 - Gráfico relacionado à dificuldade de reproduzir os formatos que as mãos precisavam assumir



Fonte: Araújo (2021)

Ao relacionar a dificuldade dos formatos que as mãos precisavam assumir com a maior precisão no formato das mãos, foi possível verificar que: considerando como universo os 14,9% do grupo dos idosos, que disseram ter a dificuldade de reproduzir os formatos das mãos, destes, 63,6% conseguiram observar uma melhora na precisão nos formatos das mãos. Este fato não se repete quando se analisa o Grupo A, onde dos 13,5% que apresentaram a dificuldade, somente 30% apresentam melhora, como pode se observar na tabela abaixo:

Tabela 6 - Relação entre a dificuldade no formato que as mãos precisavam assumir e a melhora de mais precisão nesses formatos

Dificuldade de reproduzir os formatos que as mãos precisavam assumir		Mais precisão nos formatos que as mãos precisam assumir	
		Não	Sim
Não	37,8%	57,1%	42,9%
Sim	13,5%	70,0%	30,0%
Não	33,8%	72,0%	28,0%
Sim	14,9%	36,4%	63,6%

Fonte: Araújo (2021)

### 6.9.9 Não tive dificuldades x Não tive melhoras

De todos os 74 entrevistados, observou-se que 4% não relataram dificuldades iniciais no aprendizado de Libras, e dentre esses 1,4% fazem parte do grupo B, como pode se observar na tabela abaixo:

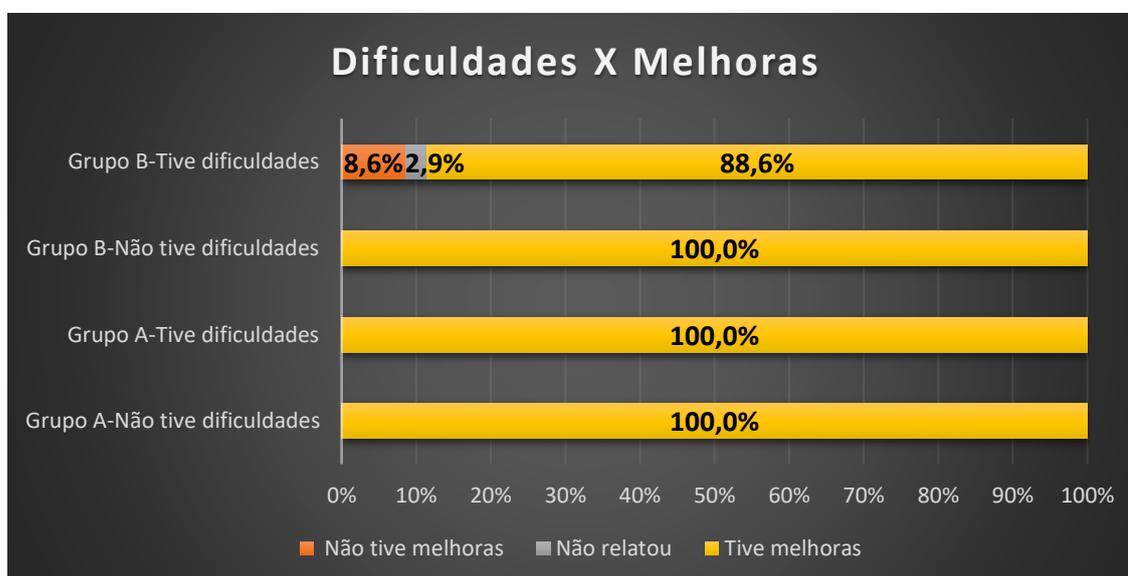
Tabela 7 - Quantitativo percentual relacionado às dificuldades e melhoras dos grupos A e B

Nº/Quant.	Dificuldades	Não tive melhoras	Tive melhoras
<b>Grupo A- Não tive dificuldades</b>	2,7%	0,0%	100,0%
<b>Grupo A- Tive dificuldades</b>	48,6%	0,0%	100,0%
<b>Grupo B- Não tive dificuldades</b>	1,4%	0,0%	100,0%
<b>Grupo B-Tive dificuldades</b>	47,3%	8,6%	91,4%

Fonte: Araújo (2021)

Ao analisar o Grupo A observou-se que 100% dos que afirmaram ter ou não dificuldades iniciais apresentaram melhoras. Já para os participantes do Grupo B, este padrão se repete apenas para os que não tiveram dificuldade. Para os que relataram dificuldades, 8,6% não relataram melhoras, como se pode observar no gráfico abaixo:

Figura 47 - Gráfico relacionado às dificuldades e melhoras dos grupos A e B



Fonte: Araújo (2021)

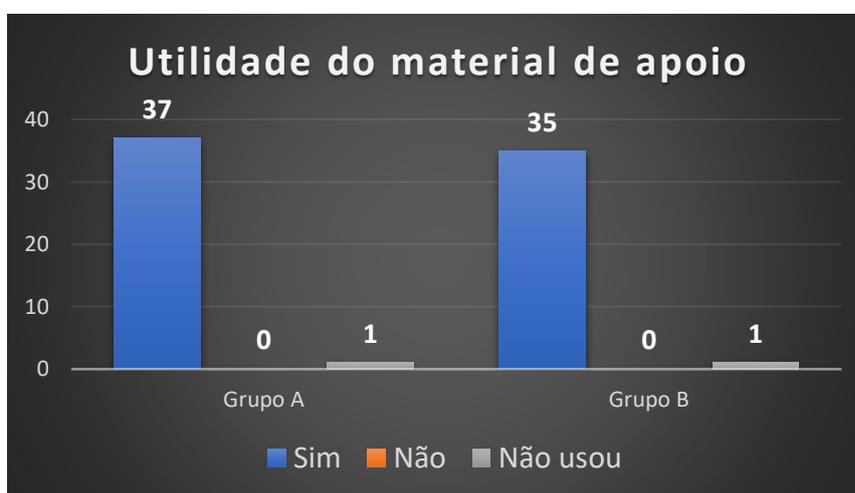
Tendo em vista as relações feitas acima, afirma-se que apesar de nem todos terem suas melhoras relacionadas às suas dificuldades, a maioria conseguiu progresso em algum aspecto e muitos tiveram avanços em itens que não tinham dificuldades antes.

Dentre as 74 pessoas que responderam ao questionário, 70 participantes assinalaram algum item de melhora, 1 (grupo B) não relatou se houve ou não melhoras e os outros 3 (ambos do grupo B) não apresentaram melhoras, sendo que 1 dentre esses, apesar de marcar que não teve melhora das dificuldades iniciais, afirmou sentir melhoras no uso das mãos em suas atividades diárias. Como foi abordado na seção 6.7 e 6.8 deste trabalho, a não melhora em alguns casos dos citados pode ter associação com a infreqüência e falta de assiduidade da realização das atividades.

### 6.10 Material de apoio

A fim de ajudar os alunos com o estudo visual da Libras a cada tema estudado, vídeos em Libras, slides e materiais com instruções eram encaminhados aos estudantes. Para verificar se é eficaz para o aprendizado, também foi perguntado no questionário se o material de apoio os auxiliou. Do universo de 74 alunos, 2 não utilizaram os materiais; e não houve respostas negativas relativas ao auxílio. Através disso, verifica-se que o material de apoio auxiliou 97% dos alunos, se mostrando eficiente.

Figura 48 - Gráfico da quantidade de alunos entre grupo A e B que se sentiram auxiliados pelo material de apoio



Fonte: Araújo (2021)

### 6.11 Adaptação dos alunos à metodologia utilizada

Foi questionado se os alunos se sentiram contemplados com a metodologia e, por sua vez, motivados. No grupo A, 100% dos alunos afirmaram que sim. No grupo B, 34 alunos, que corresponde à 94% do grupo, afirmaram que se sentiram contemplados e motivados, 1 aluno respondeu que não se sentiu contemplado, por

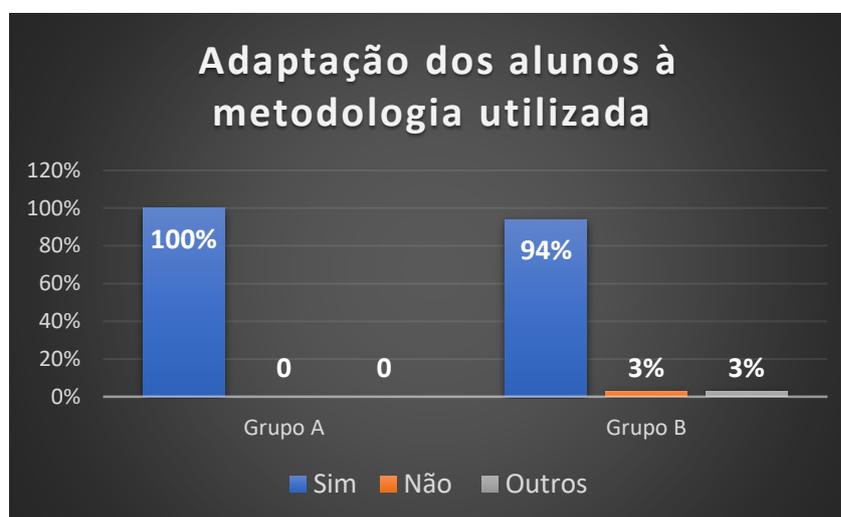
conta de as aulas serem remotas e outra aluna marcou o campo outros, com a seguinte resposta:

1. Achei um pouco difícil e fiquei nervosa com os movimentos. (Justificativa: Acho que tivemos pouco tempo de aprendizagem)

Apesar do relato de dificuldade, a mesma aluna disse ter tido melhoras relativas à sua capacidade motora.

Depreende-se que a forma como as aulas foram conduzidas contemplaram e motivaram a maioria, como pode ser visto no gráfico abaixo:

Figura 49 - Gráfico relacionado aos alunos do grupo A e B que se sentiram contemplados e motivados com a metodologia de ensino



Fonte: Araújo (2021)

## 6.12 Treino durante o semestre

No questionário, a pergunta “Como você praticou durante o semestre que cursou a disciplina?” foi aberta, para que os alunos ficassem livres para discorrer como fizeram, já que cada pessoa pode desenvolver uma maneira diferente de estudar.

Desde o primeiro dia de aula, eles foram estimulados a praticarem em casa com treinos na frente do espelho, autograções e videochamadas para interação com colegas, com o intuito de consolidarem o conhecimento. Também foi pedido que eles buscassem a forma de estudo que eles se identificassem mais. Com as respostas do questionário é possível identificar as diferentes maneiras que eles encontraram para estudar.

Como forma de analisar as respostas recebidas, elas foram categorizadas em itens principais que as contemplam, de forma que alguns alegaram utilizar mais de um tipo de estratégia de estudo, dentre as elencadas abaixo:

1. Interação com colegas, família e outras pessoas do convívio social, o que inclui contato com surdos sinalizantes que encontravam em algum lugar;
2. Treino através apenas da realização das atividades práticas da disciplina;
3. Observação, com recorrência, dos vídeos de revisão, enviados como material de apoio, e das aulas gravadas somado à repetição da sinalização vista nos materiais.
4. Autogravação de vídeos;
5. Treinos em frente ao espelho;
6. Uso de aplicativos;

Não há como inferir que determinada prática foi melhor que outra, pois em todas as formas apontadas houve melhoras consideráveis para os alunos.

### 6.13 Experiência dos alunos

A última questão do formulário pediu para que os alunos comentassem sobre suas respectivas experiências, relatando se sentiram satisfação com seus progressos na prática de Libras e se houve melhoras em suas habilidades motoras relacionadas às suas atividades diárias. Essa pergunta foi aberta para deixar um espaço livre para os alunos se expressarem sobre suas experiências na disciplina e para verificar se a melhora das atividades diárias, que envolvem o uso das mãos foi significativa, a ponto de perceberem e escreverem como algo que os marcou.

Dentre as diversas respostas, categorias foram criadas para contemplar todas as experiências relatadas. A tabela abaixo pode ser lida em sua forma vertical combinando os itens de respostas dadas pelos participantes.

Tabela 8 - Respostas dos alunos quanto à suas experiências

Resposta	Combinações														
	X	X	X	X		X		X	X	X		X		X	X
Satisfação com o progresso	X	X	X	X		X		X	X	X		X		X	X
Melhoras nas habilidades motoras relacionadas às atividades diárias.		X	X	X				X	X	X		X		X	
Melhora das habilidades cognitivas.			X					X				X			

Alívio de dores articulares das mãos.				X													
Sem percepção de melhora nas atividades diárias que envolvem o uso das mãos.					X	X											
Descontentamento com o curto período da disciplina e vontade de continuar os estudos em Libras.							X		X								
Mais sensibilidade, empatia e interesse pela comunidade surda e pelo uso da Libras.								X		X	X				X		
Surpresa com suas habilidades e capacidades ao conseguir se expressar em Libras.												X	X				
Capacidade de compreensão e expressão de discursos em Libras.			X					X							X		
Motivação para outras pessoas do convívio aprenderem Libras.																X	
Sem percepção de progresso no uso da Libras por não estar imerso na comunidade surda.																	X

Fonte: Araújo (2021)

A resposta aberta, segundo Marconi & Lakatos (2017) possibilita uma investigação mais profunda, e isso se mostra verídico já que algumas das respostas dadas alunos não haviam sido contempladas no questionário. A visão dos alunos permite novos ângulos de pesquisa no que se refere ao aprendizado de Libras por estudantes em processo de envelhecimento. O alívio de dores articulares das mãos, através da prática de Libras, por exemplo, se revela como um aspecto importante de benefício para aprendizes, visto que de acordo com a OMS (2005) é comum o acometimento de doenças osteomusculares em idosos, e em algumas delas causam dores articulares nas mãos. Verificar se a Libras pode ser uma atividade motora importante no alívio dessas dores torna-se relevante.

Grande parte dos aprendizes relataram satisfação com seus progressos na disciplina. O mais interessante é que relativo às três pessoas que marcaram não sentir

melhoras de suas dificuldades iniciais, em pergunta anterior, todas apontaram satisfação com seus progressos e dentre elas, uma aluna relatou sentir melhoras nos movimentos de suas mãos relacionado às atividades diárias, ou seja, apesar de não verificar isso em sua prática de Libras, conseguiu perceber em suas atividades diárias. A respeito da melhora dos movimentos das mãos relacionado às atividades diárias, alguns dos alunos especificaram se tratar de mais agilidade e mais habilidade com os dedos. Uma aluna relatou inclusive melhoras em sua escrita. Nesse sentido ainda, outra aluna especificou que ocorreram melhoras, mas que na época da disciplina elas se mostravam mais evidentes, o que traz uma nova reflexão quanto a necessidade de ter uma continuidade da prática.

As respostas: Melhora das habilidades cognitivas; Mais sensibilidade, empatia e interesse pela comunidade surda e pelo uso da Libras; Capacidade de compreensão e expressão de discursos em Libras; e Motivação para outras pessoas do convívio aprenderem Libras são alguns dos objetivos da disciplina de Libras. Assim, verificá-los nas respostas dos alunos evidencia que estes foram atingidos. Quanto à surpresa que alguns sentiram ao ver suas habilidades e capacidades em conseguir se expressar em Libras relaciona-se ao sentimento de incapacidade que muitos sentiram inicialmente. Ao perceberem que eram capazes, se sentiram surpresos e motivados.

A disciplina de Libras, ofertada aos alunos da UniSER, se dá em apenas um semestre do curso e nesse período o ensino se volta ao nível iniciante, com objetivo de os estudantes conseguirem compreender e se expressar dentro de uma comunicação com vocabulário básico em Libras. Nesse sentido, vários alunos apontaram um descontentamento com o curto período da disciplina, motivados a ter uma continuação dos estudos em Libras. Isso é bom e reflete o interesse dos aprendizes.

Por fim, quanto àqueles que i) não tiveram percepção de melhora nas atividades diárias que envolvem o uso das mãos ou ii) não tiveram percepção de seus progressos com o uso da Libras por falta de imersão na comunidade surda, há considerações importantes. Ao analisar aqueles que se enquadram no primeiro aspecto citado, verifica-se duas situações específicas para os participantes: não apresentaram dificuldades motoras inicialmente e as melhoras seguiram esse padrão, ou apresentaram dificuldades motoras iniciais, houve melhoras na prática de Libras, mas sem percepção de influência nas atividades diárias.

No que se refere ao segundo aspecto, foi apenas um participante que respondeu dessa forma, mas sua fala é bastante pertinente, pois se ele não tem oportunidade de interagir em Libras com a comunidade surda, medir seu progresso se torna difícil. É muito importante que ocorra o uso da língua de fato. Nas aulas, sempre foi levado muito insumo linguístico que refletissem a cultura surda, e as atividades práticas se baseavam, em maioria, na interação. Em algumas das turmas, convidados surdos estiveram presentes por algumas vezes para se comunicar com os alunos. Este é um pontapé inicial para estimular o uso da língua e através disso houve relatos, neste questionário, de alunos que conseguiram se comunicar com surdos que encontravam no dia a dia. A busca pela imersão torna-se necessária para manutenção e ampliação do conhecimento.

#### **6.14 Conclusão das análises**

A aquisição de uma segunda língua sinalizada exige não só das funções cognitivas para ocorrer o aprendizado, mas também das funções motoras. Como já relatado na revisão da literatura deste trabalho, Piccoli *et al* (2009), Estivalet *et al* (2017) e Rosa Neto (2009) afirmam que o envelhecimento causa diminuição da capacidade motora. Flexibilidade, velocidade dos movimentos, reprodução de formas e controle dos movimentos são alguns dos aspectos da coordenação motora fina que podem sofrer degenerações através do envelhecimento. Diante das análises feitas fica claro que a senescência é um fator que influi na sinalização em Libras. Isso porque o grupo dos idosos apresentou mais dificuldades nos aspectos referentes à motricidade fina do que o grupo da meia-idade.

No entanto, o Ministério da Saúde (2006), a OMS (2005), e Estivalet *et al* (2017) afirmam que o envelhecimento ativo pode melhorar a capacidade funcional do idoso. Uma das ações que pode ajudar no envelhecimento ativo é a prática de exercícios físicos, que também foi um item de análise desta pesquisa, apontando para uma relação de bons resultados no que diz respeito à melhora das dificuldades iniciais diante dessa prática.

Rosa Neto (2009) também coloca que atividades motoras auxiliam nesse processo. Nesse sentido, as análises aqui feitas entre as dificuldades iniciais e as melhoras denotam um quantitativo significativo de estudantes com melhoras em todos os aspectos de coordenação motora fina, citados no primeiro parágrafo, e dessa forma se considerar apenas os resultados obtidos no questionário, a hipótese dessa

pesquisa parece ser assertiva, apontando que prática da Libras influencia no estímulo e manutenção da coordenação motora fina dos idosos, podendo assim, o uso da Libras ser uma atividade motora que contribui para o envelhecimento ativo.

Outro fator importante analisado através do questionário é a memorização, apontada por Yassuda et al (2011) como um processo que também é alterado pela senescência. Nesse sentido, Luise (2014) explica que é necessário utilizar estratégias que combinem com o funcionamento de memória dos idosos, para assim ter sucesso na aprendizagem. O ensino precisa considerar os fatores que envolvem o processo de envelhecimento, para que as abordagens e os métodos sejam adequados ao público idoso. Ao verificar as análises desse item do questionário, percebe-se que o grupo de idosos apresentou quantidade significativa de participantes com melhora.

Por fim, acrescenta-se que a metodologia utilizada no processo de ensino-aprendizagem, com vistas a estimular, ajudar e sensibilizar os alunos, além do esforço dos próprios estudantes em praticar e realizar as atividades propostas constituem-se como ações necessárias para o sucesso na aprendizagem de língua e melhoras das dificuldades motoras ou cognitivas.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ensino de Libras para idosos é um tema ainda incipiente, mas de suma importância. Isso porque a população está envelhecendo e é necessário que haja um cenário propício para o envelhecimento ativo, pois este se constitui como base para qualidade de vida dos idosos. O aprendizado de línguas proporciona exercícios mentais e manutenção das funções cognitivas, através da plasticidade cerebral. Já as atividades motoras contribuem para a preservação da capacidade funcional dos idosos. Nesse sentido, essa pesquisa surge de forma relevante para verificar se o aprendizado de Libras também é abarcado nessas atividades motoras. Caso sim, aprender uma língua adicional sinalizada se torna importante tanto em benefícios cognitivos quanto motores, contribuindo em dose dupla para o envelhecimento ativo. A benfeitoria também atinge a comunidade surda, cuja língua utilizada é a Libras, visto que ainda se constitui como minoria linguística dentro Brasil, enfrentando diariamente barreiras de comunicação. Assim, quanto mais pessoas aprenderem a se comunicar em Libras, mais acessibilidade terá na sociedade.

Como problema de pesquisa, algumas perguntas foram feitas: que dificuldades podem ser encontradas pelos idosos no processo de aprendizagem de uma língua

adicional? Na busca por proporcionar um ensino adequado, quais metodologias didáticas podem ser eficazes para que essa aquisição ocorra? Por meio da revisão de literatura, discussão teórica e das observações diretas intensivas e extensivas, que se configuram em relato de experiência e questionário, foi possível responder às duas questões.

Quanto à primeira pergunta, faz necessário considerar o processo de senescência, que influencia tanto o processo de aprendizado, relativo aos tipos de memória, quanto o desenvolvimento motor, relativo à coordenação motora fina, no caso de a língua adicional ser sinalizada. Esses processos biológicos desencadeiam, respectivamente, dificuldade de memorização e dedos enrijecidos, dificuldade na realização, controle e velocidade dos movimentos das mãos, bem como a dificuldade na reprodução de formas manuais. Há alguns casos também de alunos com enfermidades, como as osteomusculares, que podem causar dor nas mãos. Somado às características inerentes ao envelhecimento, há também as dificuldades voltadas à área da linguagem, de entender a estrutura linguística e cultural da língua a ser aprendida e conseguir compreender e se expressar por ela. Como foi colocado na pergunta, a aprendizagem é um processo e depende de diversos fatores, inclusive do ambiente, de forma que se o ensino for remoto, considera-se também as dificuldades tecnológicas desse público e a individualidade de perfis de cada um, que podem apresentar outras dificuldades além das descritas.

Quanto à segunda pergunta, foi possível perceber na revisão da literatura uma vasta quantidade de abordagens de ensino de línguas adicionais orais e algumas voltadas para as línguas de sinais. Cada uma com tentativas de propor o método mais adequado para ocorrer o aprendizado. No entanto, verifica-se que não há uma homogeneidade de alunos. Cada um apresenta necessidades diferentes, que influem na absorção do conhecimento. Para cada público, faz-se necessário conhecer suas especificidades e partir daí traçar estratégias para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra da maneira mais adequada. Pensar então em uma abordagem eclética parece ser uma opção interessante para o ensino de idosos. Utilizar base ecológica para se considerar os diversos ecossistemas – natural, mental e social – seguindo a lente da abordagem complexa, que prima pelo ensino em contextos autênticos, com oferecimento de insumos, que servem como oportunidades para os alunos agirem com autonomia, sendo agentes criativos de seus aprendizados é interessante. Combinado a isso, usar recursos das diversas abordagens existentes,

selecionando os métodos que melhor se adequam ao contexto da turma, configura-se na posição defendida neste trabalho, como já foi tratado também na discussão teórica.

Respondidos os problemas de pesquisa, foca-se agora na hipótese, que é a seguinte: a prática de Libras promove influências no estímulo e manutenção da coordenação motora fina dos idosos. Através da análise de dados do questionário e das observações feitas no relato de experiência, a hipótese tende sim a ser verídica e assertiva, visto que a quantidade de idosos com melhoras, após ter cursado a disciplina de Libras, em cada item motor analisado, superou o quantitativo das dificuldades iniciais. No entanto, como essa pesquisa é pioneira, cabe ainda realizar avaliações motoras como forma de aprofundar as análises e trazer resultados com base em testes e escalas motoras. Como conclusão das análises feitas aqui, tem-se que através da Libras houve porcentagem significativa de dedos mais flexíveis, facilidade de memorização, habituação com a reprodução dos sinais e construção de frases em Libras, mais segurança nas expressões faciais e corporais, mais agilidade nas mãos e mais precisão nos formatos que as mãos precisam assumir.

Dado o exposto, afirma-se que os objetivos deste trabalho foram alcançados. Os aspectos inerentes ao processo de aquisição de uma língua adicional na velhice foram descritos por meio de i) revisão bibliográfica e discussão teórica sobre abordagens, métodos e técnicas para ensino de língua adicional e sobre os processos de envelhecimento relacionados ao aprendizado e desenvolvimento motor; ii) relato de experiência do ensino de Libras no curso de extensão Educador Político Social em Gerontologia do programa Universidade do Envelhecer (UniSER): Arte de Viver, da Universidade de Brasília (UnB); iii) identificação das dificuldades mais recorrentes apresentadas pelos aprendizes idosos no desenvolvimento da Libras; iv) verificação da influência da Libras no estímulo e manutenção da coordenação motora fina dos idosos. Tudo isso com vistas na contribuição ao ensino de Libras para o público idoso. A metodologia utilizada foi eficiente e abre-se aqui espaço para reflexão, continuação e aprofundamento da pesquisa, pois este é um tema atual e relevante para a sociedade.

## **8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Contribuições a uma Abordagem do Ensino de Línguas na perspectiva da Linguística Aplicada. Universidade de Brasília, Brasília, 2020, 34p.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; FARIA, M. Modelo de ensino, aprendizagem e da formação por abordagem e competências. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, Brasília, p. 1-5, 2019.

BENTO, N. A. Os parâmetros fonológicos: configuração de mãos, ponto de articulação e movimento na aquisição da língua brasileira de sinais - um estudo de caso. 2010. 143 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras e Linguística, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

BRANDÃO, M. L. As bases biológicas do comportamento: introdução à neurociência. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 2004. 223p. ilus. ISBN 85-12-40630-5

BRASIL. Constituição (2003). Lei nº 10741, de 01 de outubro de 2003. Estatuto do Idoso. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde; Secretaria de Atenção à Saúde; Departamento de Atenção Básica. Envelhecimento e saúde da pessoa idosa. Brasília; 2006. (Cadernos de Atenção Básica, n. 19).

CARDOSO, J. S.; RIBAS, A. K. A. G.; SILVA, K. C.; GOUVÊA, N. A. D.; COSTA, S. C. S. Aprendizagem de idiomas na terceira idade: muito além de um passatempo. In: BAALBAKI, A.; CARDOSO, J.; ARANTES, Poliana; BERNARDO S.(org.). LINGUAGEM: teoria, análise e aplicações. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras da Uerj, 2015. 682 p.

COUTO, H. H. do; COUTO, E. K. N. N. do. A Ecolinguística e o estudo das línguas de sinais: língua, linguagem e sinais domésticos. Revista Diálogos (RevDia), "Edição comemorativa pelo Qualis B2", v. 6, n. 2, mai.- ago., 2018.

ESTIVALET K.M.; MACEDO T.L.; CORAZZA S.T. Motricidade Fina e Lateralidade de Idosos. Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional – REVISBRATO, v.1, n.4, p. 438-446, 2017. <https://doi.org/10.47222/2526-3544.rbto12346>.

FERREIRA-BRITO, L. Por uma gramática das línguas de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

GARNER, M. Ecologia da língua como teoria linguística. Ecolinguística: Revista brasileira de ecologia e linguagem (ECO-REBEL), [S. l.], v. 1, n. 2, p. 65-78, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/10064>. Acesso em: 21 ago. 2021

GESSER, A. Metodologia de ensino em LIBRAS como L2. Florianópolis: Ed.UFSC, 2010.

GIL, A. C., Como elaborar projetos de pesquisa - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.  
HALL, G. Exploring English Language Teaching: Language in Action. New York: Routledge. 2011.

KACETL, J.; KLÍMOVÁ, B. Third-Age Learners and Approaches to Language Teaching. Education Sciences, [S.L.], v. 11, n. 7, p. 310, 22 jun. 2021. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci11070310>.

KUNST, M. H. OS DESAFIOS DE MINISTRAR AULAS PARA IDOSOS(AS). Olhar de Professor, [S.L.], v. 20, n. 2, p. 283-290, 2017. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/olharprofr.v.20i2.0008>.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica – 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

LUISE, M.C. Terza età ed educazione linguistica. Narrazione e letterature come spazio per la memoria, la saggezza e la creatività. LEA – Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente, n. 3, 2014.

MARTINS, S. C. Relato de uma experiência de ensino de língua italiana para a terceira idade: desconstruindo concepções e arquitetando uma nova visão de mundo. Trabalhos em Linguística Aplicada, [S.L.], v. 56, n. 1, p. 117-137, abr. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/010318135182200381>.

MENEZES JORDÃO, C. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 14, núm. 1, jan-mar/2014, p. 13-40. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil. ISSN: 1676-0786. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339831530002>.

MOREIRA, M. A. Metodologias de pesquisa em ensino. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Envelhecimento ativo: uma política de saúde. Tradução Suzana Gontijo. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005. [Título original: Active age-ing: a policy framework]

PAIVA, V.L.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). Tendências contemporâneas em Letras. Campo Grande: Editora da UNIDERP, p. 127-140, 2005.

PEREIRA, S.R.M. In: FREITAS, E.V., PY, L. (Org). Tratado de geriatria e gerontologia. Cap. 14 – Fisiologia do Envelhecimento. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.

PICCOLI, J. C. J.; SANTOS, G. A.; FERRAREZE, M. E.; HAAS JUNIOR, W. Parâmetros motores e envelhecimento: um estudo de idosos de 60 a 83 anos de ivoti, rs. Revista Textos & Contextos Porto Alegre, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 306-318, jul./dez. 2009.

PIMENTA, N.; QUADROS, R. M. Coleção Curso de Libras. 5 ed. rev. e atualizada. Porto Alegre: Editora Pallotti, 2013.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

RICHARDSON, R. J. et al. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. Ed. – 14. Reimpr. - São Paulo: Atlas, 2012.

ROSA NETO, F. et al. *Manual de avaliação motora para a terceira idade*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROSA NETO, F.; LIPOSCKI, D. B.; TEIXEIRA, C. A. A. Estudo dos parâmetros motores em idosos com idades entre 70 e 79 anos pertencentes aos grupos da terceira idade da prefeitura de São José, SC. Lecturas Educación Física y Deportes, ano 10, n. 92, 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd92/idosos.htm>. Acesso em: outubro de 2021.

ROSA, F. GESTÃO COMPARTILHADA DE DADOS APLICADA NA AVALIAÇÃO MOTORA DE IDOSOS. 84 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Gestão da Informação, Universidade Estadual de Santa Catarina, Santa Catarina, 2019.

SCHMITZ, J. R. Linguística aplicada e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 36, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3921>. Acesso em: 5 out. 2021.

SEVERINO, A. J., Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico] – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Ed 08 – Estudos Linguísticos 2011/02.

SILVEIRA, M. M. Desempenho cognitivo, estado emocional, qualidade de vida e habilidade motora manual de idosos participantes de oficinas de informática (Tese de Doutorado). Instituto de Geriatria e Gerontologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015.

SŁOWIK, A. Different Perspectives on the Use of L1 in: Teaching English to the Elderly. Journal Of Education Culture and Society, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 199-216, 10 set. 2016. Foundation Pro Scientia Publica. <http://dx.doi.org/10.15503/jecs20162.199.216>.

WILCOX, S.; WILCOX P. P. Aprender a ver: o ensino da língua de sinais americana com segunda língua. Tradução: Tarcísio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.

YASSUDA, M. S.; VIEL, T. A.; SILVA, T. B. L.; ALBUQUERQUE, M. S. In: FREITAS, E.V., PY, L. (Org). Tratado de geriatria e gerontologia. Cap. 132 – Memória e Envelhecimento: Aspectos Cognitivos e Biológicos. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

АФАНАСЬЕВА, Л.С.; САВИНА, Т.В. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОЖИЛЫМ ЛЮДЯМ В РАМКАХ КОНЦЕПЦИИ LIFELONG LEARNING (обучение в течение всей жизни). Вестник РУДН: серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания, Новосибирск, Россия, n. 4, p. 140-145, 2015.

## APÊNDICE A

### PLANO DE ENSINO

\_° SEMESTRE DE 202\_

Unidade:

**Período Letivo:**

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

**Professores:** Ana Karoline Versiane Soares Araújo

**E-mail:** [librasuniser@gmail.com](mailto:librasuniser@gmail.com)

**Disciplina:** Libras

**Carga Horária:** ( X ) 30h      ( ) 60h

**Módulo**

( ) Tronco Base      ( X ) Tronco Integrador

**Semestre no Fluxograma**

\_° Semestre

**Horário/ Modalidade:** Quinta-feira

( X ) 15h às 16h30 – Modalidade Remota

( ) 14h às 17h30 – Modalidade Presencial

#### 2. EMENTA

- Aquisição de segunda língua (nesse caso a Libras), considerando as relações entre a memória, a cultura e a velhice.
- Princípios básicos do funcionamento da Língua Brasileira de Sinais voltado para o público idoso.
- Cultura e Identidade surda, de forma a promover e estimular a integração social.
- Estrutura linguística em contextos comunicativos (frases e diálogos), com abordagens que promovam a mente ativa.
- Vocabulários da Libras contextualizados às vivências dos adultos e idosos.

#### 3. ABORDAGEM

Tendo em vista a relação entre o processo de envelhecimento e a qualidade de vida, o ensino de uma nova língua será abordado não só com base na gramática, mas também focando a comunicação em contexto. O público idoso terá a oportunidade de se comunicar e expressar em Libras, promovendo inclusão e a integração social na comunidade surda. Além disso, a aprendizagem de uma nova língua possibilita uma ginástica mental, contribuindo para a uma mente ativa e saudável. Mais especificamente o aprendizado de

uma língua de sinais também contribui para a manutenção das habilidades motoras, o que é muito bom para a qualidade de vida. Nessa abordagem o aluno será um atuante em sua formação, de modo que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo.

#### **4. OBJETIVOS**

**Geral:** Compreender e se expressar em Língua de Sinais Brasileira a nível básico, promovendo um desenvolvimento linguístico e cultural de adultos e idosos da comunidade.

##### **Específicos:**

##### **Objetivos cognitivos**

- Entender a importância do aprendizado de uma nova língua para um envelhecimento saudável.
- Compreender como é a estrutura de funcionamento da Libras.
- Conhecer sobre a cultura e a identidade surda.

##### **Objetivos psicomotores**

- Desenvolver habilidades para compreensão e conversação em Libras.
- Aprender a sinalizar de forma contextualizada.
- Aplicar conhecimentos teóricos da Libras na prática da sinalização.

##### **Objetivos afetivo-emocionais**

- Promover e estimular a integração social entre diferentes culturas.
- Praticar ações de empatia com a comunidade surda.
- Ser consciente da educação como um instrumento para aquisição de novos conhecimentos e como mantenedora de uma memória ativa.

##### **A disciplina deverá permitir ao discente:**

- Reconhecimento da sua plasticidade cerebral e da importância de seu protagonismo na promoção de um envelhecimento saudável.
- Integração social com a comunidade surda através da conversação e compreensão em Libras.
- Desenvolvimento de habilidades relacionadas à percepção e atenção visual, coordenação motora.
- Despertamento de interesse quanto à cultura do povo surdo.

#### **5. HABILIDADES E COMPETÊNCIAS**

Perceber a atividade de aprendizagem com um papel essencial na qualidade de vida de adultos e idosos; Desenvolver percepção, atenção visual e coordenação motora; Compreender e empregar a estrutura linguística da Libras em conversações com outras pessoas usuárias de Libras; Entender e usar o léxico aprendido, no diálogo com a comunidade surda; Memorizar os vocabulários e estruturas gramaticais aprendidas; Reconhecer a necessidade de entendimento e comunicação entre os povos de diferentes culturas; Atuar em diferentes situações de interação orais e/ou escritas, respeitando as diferenças culturais do povo surdo; Reconhecer o surdo como sujeito cultural linguístico; Interagir por meio da Libras.

## 6. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- ⇒ A importância de aprender Libras;
- ⇒ Noções gerais da gramática de Libras, características da língua, seu uso e variações regionais;
- ⇒ Parâmetros da Libras (Configuração de mão, Direcionalidade, Ponto de Articulação, Movimento e Expressões faciais e corporais);
- ⇒ Cumprimentos;
- ⇒ Alfabeto manual e datilologia;
- ⇒ Números cardinais e quantitativos;
- ⇒ Pronomes;
- ⇒ Breve introdução aos aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez;
- ⇒ Aspectos peculiares da cultura e identidades das pessoas surdas;
- ⇒ Alguns vocabulários (Cores, família, calendário, tempo.);
- ⇒ Adjetivos;
- ⇒ Verbos simples.

## 7. ESTRATÉGIAS DE ENSINO E RECURSOS DIDÁTICOS

**Estratégias de sensibilização** – Exibição e debate de filmes (Seu nome é Jonas, A família Bélier, o Milagre de Anne Sullivan) e vídeos relacionados à Libras.

- **Estratégias formativas** – Aulas expositivas e interativas, respeitando o tempo de aprendizado de cada um, com apresentação de ilustrações a fim de consolidar o conhecimento; Relatos de vivências dos idosos para melhor contextualização dos conteúdos; Atividades em grupo (produção de diálogos em Libras).

- **Estratégias procedimentais** – Atividades de aplicação dos vocabulários aprendidos em frases de contextos diversos; Interação em grupo das produções realizadas.

- **Estratégias atitudinais** – Debate crítico e reflexivo sobre a importância da inclusão e do reconhecimento do surdo como sujeito cultural e linguístico e sobre a total capacidade da aquisição de uma nova língua na idade adulta.

- **Estratégias avaliativas** – Atividades de compreensão linguística, contendo sinalizações em Libras para serem traduzidas para o português; Atividades práticas individuais e em grupo, utilizando autografações e treinos com espelho; Estudos dirigidos.

- **Estratégias devolutivas** – Feedback coletivo das atividades, com revisão dos conteúdos aprendidos, para melhor consolidação do conhecimento.

\* Todas as estratégias serão desenvolvidas com recurso audiovisual por meio da plataforma Google Meet.

## 8. ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO

- Presença na Disciplina;
- Interação nas aulas;
- Atividades individuais;
- Atividades em grupo;
- Estudos dirigidos.
- Avaliação da Disciplina;
  - Construir um relato pessoal em língua de sinais brasileira contando alguma experiência vivida e de que forma a disciplina contribuiu para a sua formação.

## 9. REFERÊNCIAS

### BÁSICA:

PIMENTA, N.; QUADROS, R. M. Curso de LIBRAS 1 – Iniciante. 3 ed. rev. e atualizada. Porto Alegre: Editora Pallotti, 2008.

BRITO, Lucinda Ferreira. Por uma gramática de línguas de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia, 1995

QUADROS, Ronice Muller de e KARNOPP. Língua Brasileira de Sinais – estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

### COMPLEMENTAR:

SACKS, Oliver W. Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

## 10. ORIENTAÇÕES AOS ACADÊMICOS

1. A frequência do aluno será registrada com uma tolerância máxima de 15 minutos do início da aula.
2. Poderão ocorrer mudanças de horários e/ou conteúdos programados no cronograma de acordo com a necessidade dos professores, da coordenação ou em acordo prévio com os acadêmicos.
3. Aprovação mediante 75% de presença na disciplina.