



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

EDUARDA SORATO DE SOUZA

MARCOS MENDONÇA

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LIBRAS:
DESENVOLVIMENTO COM BASE NA TEORIA DE CONCILIAÇÃO DE METAS**

Tubarão

2020



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

EDUARDA SORATO DE SOUZA

MARCOS MENDONÇA

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LIBRAS:
DESENVOLVIMENTO COM BASE NA TEORIA DE CONCILIAÇÃO DE METAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa.

Profª. Dra. Suelen Francez Machado Luciano (Orientadora)

Tubarão

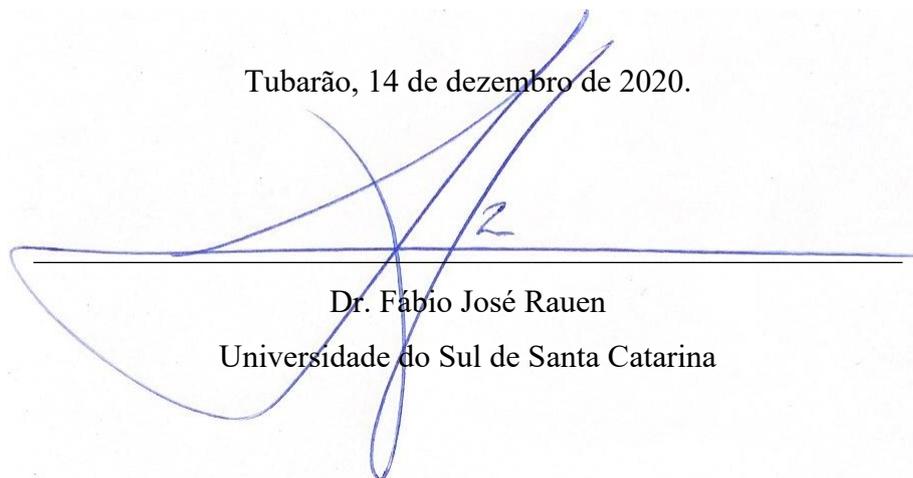
2020

EDUARDA SORATO DE SOUZA
MARCOS MENDONÇA

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LIBRAS:
DESENVOLVIMENTO COM BASE NA TEORIA DE CONCILIAÇÃO DE METAS**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado à obtenção do título de Licenciados em Letras Língua Portuguesa em 7 de dezembro de 2020 por banca formada pelos professores Suelen Francez Machado Luciano (presidente da sessão), Fábio José Rauen (avaliador) e Esian Borges Pedro (avaliadora); e foi aprovado em sua versão final em 14 de dezembro de 2020 pela professora Suelen Francez Machado Luciano (orientadora) e pelo professor Fábio José Rauen (professor da Unidade de Aprendizagem Trabalho de Conclusão de Curso II), que assina a presente declaração representando os avaliadores e a Coordenação do Curso de Graduação em Letras Língua Portuguesa da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 14 de dezembro de 2020.



Dr. Fábio José Rauen
Universidade do Sul de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, inicialmente, à professora Esian Borges que, por meio dos seus ensinamentos, aproximou-nos da educação inclusiva e despertou-nos uma paixão pela comunidade surda, bem como nos proporcionou todo o aparato teórico sobre a Língua Brasileira de Sinais.

À Júlia Rodrigues, que nos auxiliou no processo de desenvolvimento da narrativa da história “A Teia da Aranha”, e à ilustradora Lara Nunes, que deu cor e vida aos personagens da história.

Ao professor Ricardo Ribeiro, que, gentilmente, deu-nos suporte no desenvolvimento dos *flashcards* e ao seu aluno Lucas, que serviu de inspiração para a criação do personagem principal da história.

A nossa orientadora Suelen Francez, que – com muita paciência e dedicação – nos guiou não só no percurso teórico da nossa pesquisa, mas também nos fez enxergar os nossos potenciais. Aproveitamos este momento, também, para agradecê-la por ter aceitado e abraçado o nosso desafio, com muito empenho e, principalmente, amor. Sua orientação foi fundamental para que o nosso sonho tornasse realidade.

Ao professor Fábio Rauen, autor da Teoria de Conciliação de Metas, que, de forma atenciosa, auxiliou-nos no embasamento teórico.

Aos nossos pais, que nos concederam a vida e a base para conquistarmos nossos sonhos.

Aos amigos que a graduação nos apresentou e que serão lembrados para sempre em nossas memórias, em especial: Éricka Marinho, Fernanda Ramos e Jaqueline da Silveira. Nosso muito obrigado pela amizade.

Aos professores que, de modo geral, contribuíram para a nossa formação, não só acadêmica, como também profissional e pessoal.

E, por fim, ao universo, que nos permitiu conhecer pessoas incríveis e nos possibilitou momentos mágicos. Nossa eterna gratidão!

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi desenvolver uma sequência didática para o ensino de vocabulário de cores em Libras para ouvintes. Para tanto, criamos uma história infantil escrita e ilustrada, intitulada “A Teia da Aranha”, na qual uma aranha consegue colorir suas teias, antes exclusivamente brancas, a partir da ajuda de Lucas, um menino surdo. A sequência didática consistiu em contação da história, apresentação de vocabulário de cores em Libras, utilizando como base a narrativa, exercício de fixação de vocabulário por meio de ditado e aplicação de jogo de perguntas e respostas na plataforma Kahoot. Do ponto de vista teórico, conforme Rauen (2013), os procedimentos foram concebidos como um plano de ação intencional em direção à conciliação da meta Q de ensinar esse vocabulário. A sequência foi aplicada pela plataforma Zoom a uma turma de oitavo semestre do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade do Sul de Santa Catarina. Os resultados sugerem que as atividades foram capazes de desenvolver de forma atrativa e lúdica o vocabulário das cores em Libras entre os participantes.

Palavras-chave: Sequência didática. Ensino de Libras. Teoria de Conciliação de Metas. Plano de ação intencional.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo desarrollar una secuencia didáctica para la enseñanza del vocabulario de los colores en Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para oyentes. Para ello, creamos una historia infantil escrita e ilustrada, titulada “A Teia da Aranha”, en la cual una araña logra colorear sus telarañas, que antes eran exclusivamente blancas, con la ayuda de Lucas, un chico sordo. La secuencia didáctica consistió en la narración de la historia, presentación del vocabulario de los colores en LIBRAS, utilizando la narrativa como base, la realización de una actividad de fijación de ese vocabulario por medio de un dictado y el empleo de un juego de preguntas y respuestas en la plataforma Kahoot. Desde el punto de vista teórico, según Rauen (2013), los procedimientos fueron diseñados como un plan de acción intencional en dirección a la conciliación de la meta Q de enseñar dicho vocabulario. La secuencia fue empleada a través de la plataforma Zoom a una clase del octavo semestre del curso de Letras – Lengua Portuguesa de la Universidade do Sul de Santa Catarina. Los resultados sugieren que las actividades fueron capaces de desarrollar, de una manera atractiva y lúdica, el vocabulario de los colores en LIBRAS entre los participantes.

Palabras-clave: Secuencia didáctica. Enseñanza de LIBRAS. Teoría de Conciliación de Metas. Plan de acción intencional.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema básico para auto e heteroconciliação de metas	20
Figura 2 – Capa e contracapa da história.....	25
Figura 3 – Páginas 5 e 10 do livro “A Teia da Aranha”.....	26
Figura 4 – <i>Flashcards</i> da cor verde e vermelho.	26
Figura 5 – <i>Frame</i> da contação de história.	30
Figura 6 – <i>Frame</i> da exposição dos <i>flashcards</i>	30
Figura 7 – <i>Frame</i> da sala de espera para a realização do questionário.	31
Figura 8 – <i>Frame</i> da aplicação do questionário.	32
Figura 9 – Placar geral do questionário realizado pelo Kahoot.....	32

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	LIBRAS	10
3	TEORIA DE CONCILIAÇÃO DE METAS.....	13
4	PLANO DE AÇÃO INTENCIONAL	24
5	CONCLUSÃO.....	33
	REFERÊNCIAS	35
	APÊNDICE – LIVRO “A TEIA DA ARANHA”	37

1 INTRODUÇÃO

Esta proposta de estudo surgiu a partir de uma disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais) feita durante a graduação. As aulas não só despertaram nosso interesse pelo ensino de Libras, mas também nos instigaram a questionar aspectos relacionados as metodologias de ensino, partindo da premissa de que o cenário educacional atual demanda que novas estratégias sejam utilizadas para que o ensino-aprendizagem se torne mais atrativo e mais efetivo.

Com base nesse contexto, objetivo desta pesquisa é desenvolver uma sequência didática para o ensino de vocabulário de cores em Libras para ouvintes. A sequência didática consiste em: desenvolvimento do livro infantil “A Teia da Aranha”; contação da história; apresentação de vocabulário de cores em Libras, utilizando como base a narrativa; exercício de fixação de vocabulário por meio de ditado; aplicação de um jogo de perguntas e respostas na plataforma “Kahoot!”¹. A sequência foi aplicada pela plataforma Zoom² a uma turma de oitavo semestre do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Do ponto de vista teórico, conforme Rauen (2013), a sequência pode ser tomada como um plano de ação intencional em direção à conciliação da meta Q de ensinar, de forma atrativa e lúdica, o vocabulário de Libras para ouvintes. Segundo o autor, guiado por uma meta, o indivíduo fixa o efeito Q , busca a melhor hipótese com um menor custo de processamento para alcançar esse efeito Q e, na sequência, checa possíveis conciliações dessas consecuições com a meta Q original.

Para dar conta dessa demanda, esse trabalho de conclusão de curso foi dividido em cinco capítulos. No capítulo dois, apresentamos noções gerais sobre Libras. No capítulo três apresentamos a teoria de conciliação de metas. No capítulo quatro, descrevemos e explicamos o plano de ação intencional. No quinto e último capítulo, tecemos as considerações finais de nosso estudo.

¹ Trata-se de uma plataforma que possibilita a criação de jogos, do tipo quiz, para fins educativos. Para mais informações, acesse: <https://kahoot.com/schools-u/>

² Refere-se à plataforma utilizada para as aulas remotas dos estudantes da Universidade do Sul de Santa Catarina durante a pandemia da COVID-19. Para saber mais sobre esse recurso, acesse: <https://zoom.us/pt-pt/meetings.html>

2 LIBRAS

De acordo com Gesser (2009), Libras surgiu a partir da necessidade dos indivíduos surdos de se expressarem e de se comunicarem. Contudo, a concepção de Libras como língua é recente³, como também o acesso à língua de sinais na escola⁴, uma vez que, segundo o autor, ela era vista apenas como um “modo” de comunicação entre surdos. Nesse sentido, a surdez era tratada preconceituosamente apenas como deficiência, pois o termo era “construído na perspectiva do déficit, da falta, da anormalidade” (GESSER, 2009, p. 67).

Conforme Picone (2019, p. 3):

No ano de 2002, a publicação da Lei Federal número 10.436, conhecida como Lei da Libras, foi intensamente comemorada pelas pessoas surdas no Brasil, pois não só deu visibilidade e legitimidade a Libras como língua no país como também colocou em evidência o reconhecimento das pessoas surdas enquanto cidadãs brasileiras, tendo reconhecida sua língua, cultura e modos de vida próprios.

Sobre a aquisição da linguagem, conforme Quadros (1997), cada indivíduo é dotado de uma capacidade linguística, e os estímulos fornecidos pelo meio externo exercem forte influência sobre seu desenvolvimento linguístico. A autora afirma que, independente da língua, o contato é essencial para o progresso linguístico.

Do mesmo modo, Dizeu e Caporali (2005) afirmam que a partir da aquisição de uma língua a criança passa a construir sua subjetividade, pois ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade, trocando ideias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo.

Desse modo, em um contexto no qual se discute a acessibilidade, torna-se importante pensar em estratégias que visem a uma educação inclusiva, dando visibilidade e valorizando a língua de sinais como língua.

Portanto, a concepção de Libras como língua ultrapassa aspectos relacionados apenas a ideia limitadora de comunicação, uma vez que estão embutidas questões relacionadas à valorização social, histórica, cultural e individual do sujeito. Neste sentido, a inserção do aluno surdo na sala de aula deve estar vinculada à premissa de torná-lo cidadão e preservar sua identidade.

³ A Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua- (BRASIL, 2002).

⁴ Em 22 de dezembro de 2005, o decreto nº 5.626 “regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 [...] e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000”- (BRASIL, 2005).

No que se refere à inserção do aluno surdo no cenário escolar brasileiro, Quadros (1997) afirma que a educação dos surdos, no Brasil, apresenta-se dividida em duas fases: educação oralista e educação bimodal. A educação oralista considera que o indivíduo surdo é um deficiente auditivo e, com isso, acredita que a melhor maneira de comunicação para um surdo é a língua oral. Ao ignorar a língua de sinais, a educação oralista acaba por desprezar “questões relacionadas à cultura e sociedade surda.” (QUADROS, 1997 p. 23). Contudo, com o reconhecimento da língua de sinais como um meio legal de comunicação e expressão, determinou-se que o surdo tinha o direito legal de ser bilíngue e, além disso, de ter como língua materna a língua de sinais. A partir disso, surge a concepção de educação bimodal, que vê o surdo como representante de uma sociedade e de uma cultura específica, a surda.

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal. (STROBEL, 2009, p. 47).

A educação bimodal aceita que o aluno surdo tenha acesso à língua de sinais como língua materna por meio do percurso educacional básico, e, a partir dela, aprenda os demais conteúdos vigentes do ensino regular. Isso permite ao aluno o acesso a tudo que é conectado à língua, principalmente, a cultura.

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-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. (STROBEL, 2009, p. 27).

Entretanto, Dizeu e Caporali (2005, p. 585) defendem que há o predomínio de uma “visão oralista sobre a língua de sinais e sobre surdez”, o que impossibilita a efetiva integração social do surdo.

Embora a premissa mais forte que sustenta o oralismo seja a integração do surdo na comunidade ouvinte, ela não consegue ser alcançada na prática, pelo menos pela grande maioria de surdos. Isso acaba refletindo, principalmente, no desenvolvimento de sua linguagem, sendo então o surdo silenciado pelo ouvinte, por muitas vezes não ser compreendido. (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 585).

Ainda neste sentido, as autoras afirmam que “muitos profissionais que trabalham com surdos têm uma visão sobre a língua de sinais como uma forma de comunicação, não

atribuindo a ela o status de língua e considerando-a apenas uma alternativa para os surdos que não conseguiram desenvolver a língua oral” (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 584-585).

Assim, cabe destacar que a utilização da língua de sinais, dentro do âmbito escolar, viabiliza reconhecimento e a valorização da comunidade surda. Contudo, trata-se de uma construção social ainda em processo e, para isso, é necessário que métodos de ensino e aprendizagem sejam desenvolvidos em prol de um objetivo universal: uma escola acessível para todos.

Pensando na necessidade de desenvolver estratégias que visam a uma educação inclusiva, desenvolvemos e aplicamos uma sequência didática com alunos ouvintes⁵, com diferentes estratégias metodológicas para o ensino-aprendizagem de Libras. Apresentar Libras a ouvintes é um passo essencial para o reconhecimento e a valorização da cultura, da história e da comunidade surda.

Nesse sentido, no capítulo seguinte, desenvolveremos uma sequência didática a fim de tornar o ensino-aprendizagem de vocabulário de cores em Libras mais significativo. No que se refere ao arcabouço teórico, utilizaremos a Teoria de Conciliação de Metas (RAUEN, 2013), que defende que o indivíduo, guiado por uma meta, abduz, com base nas suas preferências e habilidades, a hipótese abdutiva antefactual que ele julga ser mais relevante para atingi-la.

⁵ Inicialmente, o desejo era aplicar a sequência didática em turma com alunos surdos. Contudo, em virtude da pandemia da COVID-19, optou-se por aplicar com estudantes do curso de Letras.

3 TEORIA DE CONCILIAÇÃO DE METAS

Nesta pesquisa, assumimos que a elaboração de uma sequência didática para ensinar o vocabulário de cores em Libras consiste num plano de ação intencional em direção à consecução de uma meta de ensinar vocabulário das cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica. Na teoria de conciliação de metas (RAUEN, 2013), um plano de ação intencional pode ser descrito e explicado em quatro estágios, a saber: [1] projeção da meta, [2] elaboração, [3] execução e [4] checagem de pelo menos uma hipótese abdutiva antifactual.

A seguir, esses estágios serão descritos tendo como base o objeto desse estudo.

O primeiro estágio, então, consiste em projetar a meta.

[1] O indivíduo i projeta uma meta Q em t_1 , tal que:

a) t_1 representa o tempo da projeção da meta Q ; e

b) a meta Q é um estado futuro ainda não existente em t_1 . (RAUEN, 2013, p. 192).

No caso, a formulação da meta refere-se, em algum grau, à emergência cognitiva da intenção de o professor ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica.

[1'] O professor i projeta a meta Q de o professor i ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica em t_1 .

Essa formulação evidencia que o desenvolvimento de uma sequência didática descrita e explicadas em termos de um plano de ação intencional se inicia em t_1 , que se refere ao momento em que a meta Q de ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica é projetada. O *output* desse estágio pode ser representado no seguinte esquema:

[1]	Q	ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica, professor
-----	---	--------------------------------------------------------------------------------------------

O segundo estágio consiste em formular pelo menos uma *hipótese abdutiva antifactual* para atingir a meta Q .

[2] O indivíduo i abduz uma hipótese abdutiva antifactual H_a para atingir a meta Q em t_2 , tal que:

- a) t_2 representa o tempo da formulação da hipótese abdutiva antifactual H_a ;
- b) t_2 sucede t_1 ;
- c) a hipótese abdutiva antifactual H_a corresponde a uma formulação do tipo “Se P , então Q ”, de modo que P é uma ação antecedente e Q é um estado consequente;
- d) no escopo da hipótese abdutiva antifactual H_a , a meta Q é admitida pelo indivíduo i como um estado consequente;
- e) no escopo da hipótese abdutiva antifactual H_a , uma ação antecedente P é admitida pelo indivíduo i como pelo menos provavelmente suficiente para atingir o estado consequente Q ;
- f) a hipótese abdutiva antifactual H_a é a primeira formulação consistente com o princípio de relevância, pois é aquela de menor custo de processamento diante do efeito fixo futuro projetado pelo estado consequente Q ;
- g) simultaneamente, a hipótese abdutiva antifactual H_a é tomada pelo indivíduo i como a inferência à melhor⁶ solução plausível para atingir o estado consequente Q . (RAUEN, 2013, p. 193).

Com base nessa formulação, ainda que de forma incompleta, tem-se que:

[2a] O professor i abduz a melhor hipótese abdutiva antifactual H_a para atingir a meta Q de ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica em t_2 .

O *output* da formulação (2a) está incompleto porque não identifica a ação antecedente P admitida pelo professor como pelo menos provavelmente suficiente para atingir o estado consequente Q de ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica. Para dar conta dessa lacuna, consideramos arbitrariamente para efeitos de exposição a hipótese de que a memória enciclopédica do professor (seu *corpus* de crença) contém somente a suposição S_{1-2} a seguir:

- S_1 – Elaborar uma sequência didática com diferentes estratégias possibilita ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica.
- S_2 – Utilizar apenas o quadro branco possibilita ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica.

Sugere-se, aqui, que a escolha da melhor hipótese abdutiva antifactual H_a no escopo restrito das suposições factuais S_{1-2} decorre do atendimento de pelo menos quatro critérios. Primeiro, a hipótese H_a pode ser mapeada por uma formulação hipotética “Se P , então Q ”, de maneira que a execução de P implica o alcance de Q . O segundo considera que a hipótese H_a é associada à formulação “Se P , então Q ”, em que P é suficiente para Q . O terceiro e o quarto critérios operam juntos, indicando que o indivíduo formulará a hipótese abdutiva H_a que é a

⁶ Em textos mais recentes, Rauen tem adotado a expressão “inferência à consecução ótima”.

melhor solução para atingir Q e é a primeira suposição compatível com o princípio de relevância.

Neste contexto, a suposição S_I é mais plausível, já que, tendo fixado a meta Q de ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica, utilizar apenas o quadro branco consiste numa metodologia tradicionalista. Assim, elaborar uma sequência didática com diferentes estratégias para ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica seria a melhor solução, pois ela atende a todos os quatro critérios: a) S_I deixa-se mapear numa formulação hipotética, uma vez que “se o professor utilizar diferentes estratégias, então ensinará de forma atrativa e lúdica; b) S_I é uma ação plausível de ser considerada pelo professor como pelo menos provavelmente suficiente para atingir a meta Q ; c) S_I converte-se numa hipótese que, dentre o conjunto restrito S_{I-2} de suposições, é aquela de mais baixo custo de processamento diante do efeito fixo de ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica; e d) S_I converte-se numa hipótese que atende ao critério de melhor solução.

Portanto, a hipótese abductiva antifactual H_a que se comporta como melhor solução (mais relevante, pertinente ou plausível) neste contexto é a de que:

[2b] O professor i abduz que se o professor elaborar uma sequência didática com diferentes estratégias, então o professor ensinará as cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica.

O *output* de [2b] (plano de ação intencional⁷) pode ser representado desta forma:

[1]	Q		ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica, professor
[2]	P	Q	elaborar uma sequência didática com diferentes estratégias, professor ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica, professor

O terceiro estágio consiste na provável execução da ação antecedente P:

[3a] O indivíduo i executa P para atingir Q em t_3 , ou
[3b] O indivíduo i não executa P para atingir Q em t_3 , tal que:

- a) t_3 representa o tempo da execução da ação antecedente P no contexto da formulação hipotética “Se P , então Q ”;
- b) t_3 sucede t_2 ;
- c) [3b] é o modelo de inação pressuposto por [3a];

⁷ Conforme Bratman (1989), tomamos a intenção como um plano de ação em prol de uma meta.

d) A inação pode ser voluntária ou involuntária. (RAUEN, 2013, p. 195).

A descrição considera que: a) há um tempo próprio t_3 da execução da ação; b) t_3 sucede a formulação da hipótese abduativa antifactual H_a ; c) o modelo positivo no qual a ação P é executada, por definição, pode fazer emergir o modelo negativo no qual a ação P não é executada; e d) apesar da plausibilidade da hipótese, há contextos onde a ação não é possível ou, mesmo sendo possível, não é executada.

Dado que o professor elaborou a sequência didática com diferentes estratégias, o *output* ativo desse estágio (ação intencional) pode ser representado desta forma:

[3'] Professor i elaborou uma sequência didática com diferentes estratégias para o professor i ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica em t_3 .

O *output* ativo do terceiro estágio pode ser visto a seguir:

[1]		Q		ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica, professores
[2]	P	Q	elaborar uma sequência didática com diferentes estratégias, professor	ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica, professor
[3]	P		O professor elabora uma sequência didática com diferentes estratégias	

Ao quarto estágio, por fim, cabe checar dedutivamente a formulação hipotética:

[4a] Considerando-se [2] Se P , então Q e [3a] P , o indivíduo i checa a consecução Q' em t_4 ; ou,

[4b] Considerando-se [2] Se P , então Q e [3b] $\neg P$, o indivíduo i checa a consecução $\neg Q'$ em t_4 , tal que:

a) t_4 representa o tempo da consecução da meta Q ;

b) t_4 sucede t_3 .

c) (4a) é o modelo de consecução da ação P de [3a] e (4b) é o modelo de consecução da inação $\neg P$ de [3b];

d) Q' representa o resultado da ação P de [3a] e $\neg Q'$ representa o resultado da inação $\neg P$ de [3b];

e) Q' ou $\neg Q'$ é uma realidade em t_4 ⁸. (RAUEN, 2013, p. 196).

⁸ Conforme Rauen (2013, p. 202), “a expressão Q' destaca que a consecução da meta é sempre em alguma medida diferente de sua projeção”.

Na checagem, o indivíduo avalia ou monitora o resultado da ação antecedente P no escopo dedutivo da formulação “Se P , então Q ”, de forma que, no cenário ativo que estamos descrevendo (Q ; Se P , então Q ; P), o professor avalia que elaborar uma sequência didática com diferentes estratégias viabiliza o ensino das cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica. O *output* do quarto estágio pode ser visto a seguir:

[4a] O professor i checa a consecução do ensino das cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica em t_4 .

Esquemáticamente:

[1]		Q		ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica, professores
[2]	P	Q	elaborar uma sequência didática com diferentes estratégias, professor	ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica, professor
[3]	P		O professor elabora uma sequência didática com diferentes estratégias	
[4]		Q'		O professor ensina vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica, professores

É precisamente nesse estágio que emergem os conceitos de *conciliação de metas* e de *confirmação de hipóteses*. Por conciliação de metas, define-se a situação na qual o estado Q' do ambiente em t_4 satisfaz a, coincide com ou corresponde à meta Q em t_1 , isto é, o resultado da ação P (meta externa) é semelhante a ou congruente com o resultado projetado pelo indivíduo i (meta interna). Considerado esse conceito, podem ser observadas quatro possibilidades.

- a) Numa *conciliação ativa* (1a), o indivíduo i executa a ação P no contexto da hipótese abdutiva H_a , e a realidade Q' em t_4 , como esperado, concilia-se com a meta Q em t_1 . O professor elabora uma sequência didática com diferentes estratégias e ensina as cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica;
- b) Numa *inconciliação ativa* (1b), o indivíduo i executa a ação P no contexto da hipótese abdutiva H_a , mas a realidade $\leftarrow Q'$ em t_4 não se concilia com a meta Q em t_1 . O professor elabora uma sequência didática com diferentes estratégias e não ensina as cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica, porque as aulas estão suspensas em virtude da pandemia, por exemplo.

- c) Numa *conciliação passiva* (1c), o indivíduo i não executa a ação P no contexto da hipótese abdutiva H_a , mas a realidade Q' em t_4 , mesmo assim, concilia-se com a meta Q em t_1 . O professor não elabora uma sequência didática com diferentes estratégias, e, mesmo assim, ensina as cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica, porque os alunos gostam muito dele.
- d) Numa *inconciliação passiva* (1d), por fim, o indivíduo i não executa a ação P no contexto da hipótese abdutiva H_a , e, a realidade $\leftarrow Q'$ em t_4 , como esperado, não se concilia com a meta Q em t_1 . O professor não elabora uma sequência didática com diferentes estratégias e não ensina as cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica.

Essas opções podem ser resumidas na figura 1 a seguir.

Figura 1 – Possibilidades de consecução de metas

Estágios	(1a) Conciliação Ativa	(1b) Inconciliação Ativa	(1c) Conciliação Passiva	(1d) Inconciliação Passiva
[1]	Q	Q	Q	Q
[2]	P Q	P Q	P Q	P Q
[3]	P	P	$\neg P$	$\neg P$
[4]	Q'	$\neg Q'$	Q'	$\neg Q'$

Fonte: (RAUEN, 2014, p. 11).

Cabe destacar que, no caso em questão, há uma conciliação ativa, pois o professor elaborou a sequência didática e, pelo menos hipoteticamente, ensinou o vocabulário de cores em Libras para ouvintes de maneira atrativa e lúdica. Assim, a hipótese abdutiva antifactual H_a foi confirmada.

Por confirmação de uma hipótese, define-se a situação na qual o estado da realidade Q' em t_4 satisfaz a, coincide com ou corresponde à hipótese abdutiva antifactual H_a em t_2 , ou seja, o resultado da ação P reforça a hipótese abdutiva antifactual H_a de que a ação antecedente P causa o estado consequente Q . Cabe ressaltar que a avaliação dessa hipótese abdutiva antifactual depende do grau de confiança ou de força que o indivíduo atribui à conexão entre a ação antecedente e o estado consequente, sugerindo haver uma gradação que vai do nível categórico, mais forte, passando pelos níveis bicondicional, condicional e habilitador, intermediários, e chegando ao nível tautológico, mais fraco.

Quando categórica $P \Leftrightarrow Q$ ⁹, cuja tabela verdade retorna “verdade” somente quando P e Q são verdadeiros, a hipótese abdutiva antifactual é suficiente, necessária e certa, admitindo apenas conciliações ativas (1a). No caso, a sequência didática é suficiente, necessária e certa para atingir a meta de ensinar vocabulário de cores em Libras de maneira atrativa e lúdica.

Quando bicondicional $P \leftrightarrow Q$, a hipótese é suficiente e necessária, mas não certa, admitindo-se também inconciliações passivas (1d). Hipóteses abdutivas categóricas se revelam bicondicionais nas inexecuções de P , quer em problemas involuntários ou dilemas voluntários. Aplicando ao nosso contexto, por conta da pandemia da Covid-19, a hipótese de elaborar uma sequência didática enfraqueceu, tornando-se suficiente e necessária, mas não certa.

Quando condicional $P \rightarrow Q$, a hipótese é suficiente, mas não necessária. Nesse caso, há um novo enfraquecimento da força da hipótese abdutiva, porque o indivíduo passa a admitir também as conciliações passivas (1c). Aqui, a hipótese de elaborar uma sequência didática perde muita força e nota-se que a meta Q pode ser atingida por outro caminho.

Quando habilitadora $P \leftarrow Q$, a hipótese é necessária, mas não suficiente, viabilizando inconciliações ativas (1b), mas não conciliações passivas (1c). Trata-se de uma ação P que habilita, mas não garante a consecução Q . No caso, a hipótese de elaborar uma sequência didática habilita, mas não garante que a meta Q de ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica seja atingida.

Quando tautológica $P - Q$, a hipótese não é suficiente ou necessária, modelando situações nas quais todas as consecuições são possíveis. Diante de todos os empecilhos, perde-se a crença do atingimento da meta Q e tudo se torna possível.

A tabela de verdade da figura 2, a seguir, resume essas gradações de força.

Figura 2 – Tabela de verdade para a modulação de hipóteses abdutivas antifactuais

Conciliações	Proposições		Categórica $P \Leftrightarrow Q$	Bicondicional $P \leftrightarrow Q$	Condicional $P \rightarrow Q$	Habilitadora $P \leftarrow Q$	Tautológica $P - Q$
	P	Q					
(1a) Conciliação Ativa	V	V	V	V	V	V	V
(1b) Inconciliação Ativa	V	F	F	F	F	V	V
(1c) Conciliação Passiva	F	V	F	F	V	F	V
(1d) Inconciliação Passiva	F	F	F	V	V	V	V

Fonte: Rauen (2014, p. 13).

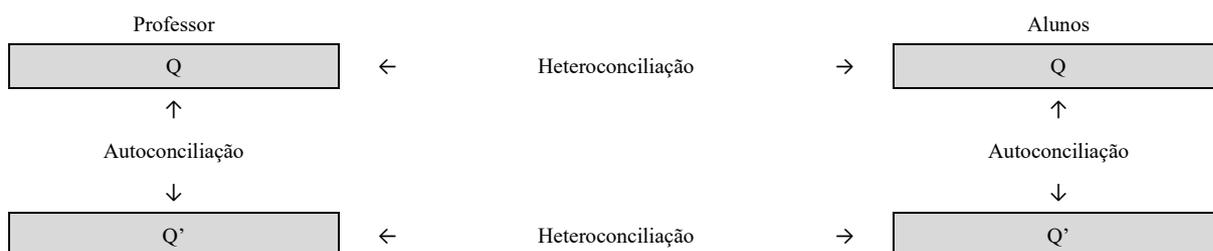
⁹ Rauen (2013, 2014) propõe \Leftrightarrow como um símbolo lógico que captura a conexão suficiente, necessária e certa entre os termos da proposição. A tabela verdade para esse símbolo é semelhante àquela de $P \wedge Q$, uma vez que $P \Leftrightarrow Q$ compartilha com a conjunção a certeza, pelo menos aparente ou provisória, da verdade de seus termos integrantes, embora dela se diferencie na proporção em que se insere numa formulação sintética.

Vale destacar que, do ponto de vista do professor, elaborar a sequência didática, a rigor, habilita, mas não garante um ensino atrativo e lúdico. Não, há, portanto, garantia de êxito, uma vez que isso depende não apenas do professor, mas da percepção, do engajamento, das preferências e das habilidades dos alunos.

Neste ponto, faz-se importante distinguir as noções de auto e heteroconciliação de metas. De acordo com Rauen (2014), há uma autoconciliação de metas quando o indivíduo sozinho checa se uma determinada ação antecedente permite atingir o estado consequente. Em cenários de autoconciliação, o indivíduo não precisa mobilizar outros indivíduos para conciliar suas metas. Todavia, quando o concurso de outros atores é necessário para essas conciliações, é necessário heteroconciliar metas.

Conforme Rauen (2013, 2014) o esquema básico de auto e heteroconciliações de metas pode ser visto na figura 3 a seguir:

Figura 1 – Esquema básico para auto e heteroconciliação de metas



Fonte: Adaptado de Rauen (2015).

Como vimos, a teoria de conciliação de metas parte do pressuposto de que seres humanos são proativos e competentes para elaborar planos de ação intencional em direção à consecução ótima de metas.

Neste sentido, para descrever e explicar processos comunicativos, Rauen (2014) defende haver três camadas de intenções: uma intenção prática, que superordena o plano de ação intencional; uma intenção informativa intermediária, que consiste em fazer saber de que se trata o estímulo comunicativo; e uma intenção comunicativa de tornar manifesta ou mais manifesta essa intenção informativa a serviço de uma intenção prática.

No contexto desta pesquisa, vamos partir do pressuposto de que o professor tem uma intenção prática de aplicar a sequência didática. Assim, a intenção prática de o professor aplicar a sequência didática como forma de atingir a intenção prática mais alta de ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica superordena uma

intenção informativa de tornar manifesto ou mais manifesto essa proposição aos estudantes; e esta intenção informativa superordena a intenção comunicativa de, mediante aula, tornar mutuamente manifesto¹⁰ para professor e estudantes essa intenção de nível mais alto.

Essa cadeia de intenções pode ser assim representada:

[1]	Q				Ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica, professor.
[2]	P Q			Aplicar sequência didática, professor.	Ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica, professor.
[3]	O P		Informar sequência didática, professor.	Aplicar sequência didática, professor.	
[4]	N O	Comunicar sequência didática, professor.	Informar sequência didática, professor.		
[5]	N	O professor comunica sequência didática.			
[6]	O'		O professor informa sequência didática.		
[7]	P'			O professor aplica sequência didática.	
[8]	Q'				O professor ensina vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica.

Neste ponto, para que os estudantes consigam avaliar a proposição do professor, essas camadas de intenções precisam ser recuperadas e, aqui, a teoria de conciliação de metas recorre ao mecanismo de interpretação proposto pela teoria da relevância. Com base em Sperber e Wilson (2005, p. 223), a noção teórica de relevância refere-se a uma propriedade dos *inputs* direcionados aos processos cognitivos. Logo, se um *input* é relevante, seu processamento cognitivo vale a pena. Em essência, a relevância é medida pelas noções de efeito cognitivo e de esforço de processamento, ou seja, quanto maior o efeito e menor o esforço maior a relevância.

Desse modo, “o enunciado deve ter ao menos efeitos cognitivos suficientes, com um custo de processamento suficientemente baixo, para merecer atenção.” (RAUEN, 2008, p. 34). Nos termos de Sperber e Wilson (2001, p. 199), “a avaliação da relevância, assim como a

¹⁰ De acordo com Sperber e Wilson (2001, p. 88), compartilhar o mesmo ambiente cognitivo, não garante o acionamento das mesmas suposições, uma vez que não se compartilha ambientes cognitivos totais. Portanto, os autores propõem as noções de ambiente cognitivo mútuo e de manifestabilidade mútua.

avaliação da produtividade, é uma questão de equilíbrio entre o rendimento (*output*) e o investimento (*input*): neste caso, o equilíbrio entre os efeitos contextuais e o esforço de processamento”. Sendo assim, um *input* será relevante quando seu rendimento for compensatório.

Conforme Wilson (2004), há alguns fatores que influenciam nessa relação entre efeito e esforço de processamento: o uso recente de construções cognitivas, o uso frequente de construções cognitivas, complexidade linguística e complexidade lógica. Logo, para que a informação seja relevante para a audiência, é necessário que tenham efeitos cognitivos suficientes com um baixo esforço de processamento, no entanto, essa relevância varia de sujeito para sujeito, de contexto para contexto.

Além do mais, cabe ressaltar que dois princípios gerais norteiam a teoria da relevância: o cognitivo, que estabelece que “a cognição humana tende a ser dirigida para a maximização da relevância” (WILSON; SPERBER, 2005, p. 227), e o comunicativo, que estabelece que “todo estímulo ostensivo comunica a presunção de sua própria relevância ótima” (WILSON; SPERBER, 2005, p. 229). Ademais, duas cláusulas compõem a presunção de relevância ótima: a) o locutor deve transmitir um enunciado ao menos relevante o suficiente para merecer ser processado pelo interlocutor; b) o estímulo ostensivo deve ser o mais relevante levando em consideração suas habilidades e preferências. “Admitindo-se essa *presunção de relevância ótima*, com base na decodificação linguística, o intérprete segue uma rota de esforço mínimo, enriquece o estímulo para obter um significado explícito, caso necessário, e completa esse significado em nível implícito, caso pertinente” (RAUEN; RAUEN, 2018, p. 3161).

Para efeitos de ilustração, imagine que o professor tenha dito a um colega que ele pretende aplicar uma sequência didática¹¹.

(1a) Forma linguística: Pretendo aplicar uma sequência didática¹².

(1b) Forma lógica: (pretender aplicar x , y α_{lugar} , $\beta_{\text{finalidade}}$ γ_{modo}).

(1c) Explicatura: Pretendo [O PROFESSOR] aplicar \emptyset ¹³ [EM UMA AULA DO PROFESSOR] uma sequência didática \emptyset [PARA O PROFESSOR ENSINAR VOCABULÁRIO DE CORES EM LIBRAS PARA OUVINTES] \emptyset [DE FORMA ATRATIVA E LÚDICA].

(1d) Explicatura expandida: O PROFESSOR AFIRMA QUE O PROFESSOR PRETENDE APLICAR EM UMA AULA DO PROFESSOR UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O PROFESSOR ENSINAR VOCABULÁRIO DE CORES EM LIBRAS PARA OUVINTES DE FORMA ATRATIVA E LÚDICA.

¹¹ De acordo com Sperber e Wilson (2001, p. 144), há uma entrada específica para cada informação, que pode ser lógica (informações de caráter computacional), enciclopédica (informações de caráter representacional contidas na memória do indivíduo) e lexical (informações linguísticas sobre o conceito).

¹² Conforme Silveira e Feltes (2002, p. 18), as expressões linguísticas quando referenciadas ficam entre aspas simples, as entradas enciclopédicas em versalete minúsculo e as referências no mundo sem qualquer destaque.

¹³ O sinal ‘ \emptyset ’ representa que a entrada lógica não foi preenchida por item lexical no enunciado.

Na versão (1a), tem-se o enunciado linguístico; na (1b), a forma lógica segundo a qual alguém x pretende aplicar algo y em determinado lugar, com determinada $\beta_{\text{finalidade}}$ e de determinado γ_{modo} ; na versão (1c), por sua vez, vemos como forma lógica foi enriquecida; por fim, na versão (1d), encaixamos a explicatura (1c) num ato de fala, esclarecendo que é o professor que pretende aplicar em uma aula do professor uma sequência didática para o professor ensinar vocabulário de cores em libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica.

Em termos de plano de ação intencional, assumimos que aplicar uma sequência didática integra uma cadeia de submetas a uma meta de nível mais alto e que a aplicação da sequência é um meio para atingir essa meta de nível mais alto. Uma inferência como esta pode ser descrita como segue:

S_1 – O professor afirma que pretende aplicar uma sequência didática em uma aula do professor para o professor ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica (premissa implicada derivada da explicatura);
 S_2 – $S_1 \rightarrow S_3$ (inferência por *modus ponens*¹⁴)
 S_4 – Aplicar uma sequência didática é uma submeta para o professor ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica. (conclusão implicada).

Conhecidas em linhas gerais as arquiteturas descritivo-explanatória da teoria de conciliação de metas e da teoria da relevância, no próximo capítulo, analisaremos todo o plano de ação intencional, que se inicia com a projeção da meta de nível mais alto.

¹⁴ Conforme Luciano (2014, p. 40, itálico no original), “na regra sintética de *modus ponendo ponens*, tomamos uma suposição condicional e a seu antecedente como entrada de dados e damos como resultado a consequente da condicional”.

4 PLANO DE AÇÃO INTENCIONAL

Em síntese, conforme apresentado no capítulo anterior, o professor tem como meta ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica. Então, dentre as preferências e habilidades dele, a hipótese abdutiva antifactual eleita foi a de, primeiramente, elaborar uma sequência didática com diferentes estratégias, que foi a ação antecedente maior em direção a essa meta de nível mais alto e, depois, aplicar essa sequência didática. Contudo, as ações antecedentes ‘P’ se converteram em submetas em direção a essa meta ‘Q’ de nível mais alto, sendo representadas pela letra ‘O’, conforme se observa a seguir:

- | | | |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [1] | | (Q) Ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica, professor. |
| [2] | | (P ₁) Elaborar sequência didática professor. |
| [3] | (O ₁) Desenvolver livro infantil, professor. | |
| [4] | (O ₂) Ilustrar o livro infantil, professor. | |
| [5] | (O ₂) Elaborar exercícios de fixação, professor. | |
| [6] | (O ₃) Elaborar jogo para a plataforma Kahoot, professor. | |
| [7] | | (P ₂) Executar sequência didática, professor. |
| [8] | (O ₁) Contar a história, professor. | |
| [9] | (O ₂) Apresentar vocabulário, professor. | |
| [10] | (O ₃) Aplicar exercício de fixação de vocabulário, professor. | |
| [11] | (O ₄) Executar um jogo de perguntas e respostas na plataforma Kahoot, professor. | |
| [12] | (O ₅) Avaliar sequência didática, professor. | |

No caso, para a elaboração da sequência didática, optamos inicialmente por desenvolver uma história infantil do gênero fábula, intitulada “A Teia da Aranha”. A intenção foi desenvolver uma narrativa que utilizasse o vocabulário das cores em Libras como eixo narrativo e que tivesse, como forma de representatividade, um personagem surdo. A partir dessa ideia, surgiu o personagem Lucas, um menino surdo, e a personagem aranha, que vivem em uma fazenda. A fábula narra a história do Lucas que, em um certo dia, depara-se com uma

aranha melancólica. Ao ser questionada por Lucas sobre o motivo da sua tristeza, ela desabafa dizendo o quão gostaria que suas teias fossem coloridas, visto que ela não estava satisfeita em produzir apenas teias brancas.

Lucas, então, sugere que a aranha mergulhe suas patinhas dentro de baldes com tintas coloridas. Ao fazer isso, suas teias saíam das respectivas cores de cada balde de tinta. A aranha ficou muito feliz e, como forma de agradecimento, ela fez um cachecol colorido com suas teias para que Lucas usasse durante o inverno.

Após o desenvolvimento da narrativa, como segundo passo, contratamos a ilustradora Lara Nunes para desenvolver a parte visual da história.

Figura 2 – Capa e contracapa da história.



Fonte: Souza e Mendonça (2020).

Como o objetivo da história era apresentar o vocabulário das cores em Libras, a ilustradora deu ênfase aos sinais referentes as cores: vermelha, azul, amarela, verde, laranja e rosa. Essa ênfase foi apresentada quando a aranha mergulhava suas patinhas em baldes de tintas. Abaixo, seguem as páginas cinco e dez, para maior explicação do processo.

Figura 3 – Páginas 5 e 10 do livro “A Teia da Aranha”.



Fonte: Souza e Mendonça (2020).

Com a narrativa e a ilustração finalizadas, o terceiro passo foi a elaboração de um questionário de fixação por meio de *flashcards* com sinais que remetiam ao vocabulário apresentado na narrativa: animais, plantas, flores e frutas; feliz e triste; amarelo, azul, branco, laranja, rosa, verde, vermelho, preto; óculos, cachecol, cinto e boné.

Figura 4 – *Flashcards* da cor verde e vermelho.



Fonte: elaboração própria (2020).

Depois, foram elaboradas dez questões de múltipla escolha: nove com quatro alternativas e uma com duas, a serem aplicadas na plataforma Kahoot. Cabe destacar que, durante a elaboração do jogo, foram usadas como premissas interpretações inferenciais, próprias das teorias de base desta pesquisa. A seguir, apresentaremos as perguntas:

- 1) Lucas tem a habilidade de conversar com aranhas, galinhas, vacas e cavalos. Com quem Lucas pode conversar?
 - a) Animais
 - b) Plantas
 - c) Flores
 - d) Frutas
- 2) Certo dia, Lucas foi a um celeiro e encontrou uma aranha, que estava com uma expressão de melancolia. Como a aranha estava se sentindo?
 - a) Feliz
 - b) Triste
- 3) A aranha estava triste, pois estava insatisfeita com a cor branca de sua teia. Diante disso, Lucas perguntou: – Por que você não mergulha suas patas dentro de latas de tintas de várias cores? Com base nesse contexto, como as teias da aranha ficarão?
 - a) Branco
 - b) Preto
 - c) Colorido
 - d) Laranja
- 4) A aranha disse: – Adorei a ideia, Lucas. Obrigada! Então, a aranha pegou a primeira lata de tinta e molhou suas patinhas. – Incrível! Minhas teias ficaram com a mesma cor da maçã! Em qual tinta a aranha mergulhou suas patas?
 - a) Vermelho
 - b) Branco
 - c) Azul
 - d) Laranja
- 5) Depois, ela mergulhou suas patinhas na segunda lata de tinta e lançou suas teias. – Uau! Agora, minhas teias estão com a cor de céu! Em qual tinta a aranha lançou suas teias agora?
 - a) Amarelo
 - b) Verde
 - c) Azul
 - d) Rosa
- 6) Logo em seguida, a aranha mergulhou suas patas na terceira lata de tinta. – Que linda! Agora, minhas teias estão com a mesma cor do sol! De qual cor suas teias ficarão?
 - a) Azul
 - b) Verde
 - c) Branco
 - d) Amarelo
- 7) A aranha, agora, mergulhou suas patas na quarta lata de tinta e, muito feliz, ela disse: – Minhas teias estão com a mesma cor das folhas! Qual a cor da tinta que a aranha mergulhou suas patinhas?
 - a) Verde
 - b) Laranja
 - c) Rosa
 - d) Azul
- 8) A aranha estava se divertindo muito. Quando mergulhou suas patas na quinta lata de tinta, disse: – Ah! Agora, minhas teias estão com a mesma cor das cenouras da horta! Qual foi a cor da tinta usada?
 - a) Azul
 - b) Laranja
 - c) Branco
 - d) Preto

- 9) Por último, a aranha mergulhou na sexta lata de tinta e ficou encantada! – Olha, Lucas, agora, minhas teias estão com a mesma cor de iogurte de morango, minha cor favorita! Qual será a cor da teia que ela lançou?
- Rosa
 - Laranja
 - Verde
 - Azul
- 10) A aranha ficou muito feliz! Agora, ela sabia como lançar teias de várias cores: vermelho, azul, amarelo, verde, laranja e rosa. Em agradecimento, ela deu para Lucas um lindo presente para que ele pudesse usar no inverno, feito com seus fios coloridos. Qual foi o presente que Lucas recebeu da aranha?
- Óculos
 - Cachecol
 - Cinto
 - Boné

Como se pode observar, as questões priorizam cálculos inferenciais. Para ilustrar esse argumento, apresentamos a análise da primeira questão, que contextualiza e, da quarta, que traz à cena as cores.

Segue a primeira questão:

- 1) Lucas tem a habilidade de conversar com aranhas, galinhas, vacas e cavalos. Com quem Lucas pode conversar?
- Animais
 - Plantas
 - Flores
 - Frutas

Para responder a esta questão, o estudante precisa fazer o seguinte cálculo inferencial:

- S_1 – Lucas conversa com aranhas, galinhas, vacas e cavalos.
 S_2 – Aranhas, galinhas, vacas e cavalos são animais.
 S_3 – $S_1 \wedge S_2 \rightarrow S_4$ (inferência por *modus ponens conjuntivo*).
 S_4 – Lucas conversa com animais.

Observe-se que nessa questão o estudante precisa ter em sua memória enciclopédica conhecimento do item lexical ‘animais’ como hiperônimos das espécies ‘aranhas’, ‘galinhas’, ‘vacas’ e ‘cavalos’, sem o qual o acarretamento $S_1 \wedge S_2 \rightarrow S_4$ é impossível.

Na quarta questão, reapresentada a seguir, entram em cena as cores, uma vez que este é o primeiro momento em que a aranha mergulha sua patinha na lata de tinta, formando, assim, uma nova composição.

4) A aranha disse: – Adorei a ideia, Lucas. Obrigada! Então, a aranha pegou a primeira lata de tinta e molhou suas patinhas. – Incrível! Minhas teias ficaram com a mesma cor da maçã! Em qual tinta a aranha mergulhou suas patas?

- e) Vermelho
- f) Branco
- g) Azul
- h) Laranja

De modo semelhante à questão anterior, nesta questão, o seguinte cálculo inferencial é exigido do estudante:

- S_1 – A aranha mergulha sua pata em lata de tinta da cor de maçã.
- S_2 – Há maçãs vermelhas.
- S_3 – Há maçãs verdes.
- S_4 – $S_1 \wedge S_2 \wedge S_3 \rightarrow S_5$ (inferência por *modus ponens conjuntivo*).
- S_5 – A aranha mergulha sua pata em lata de tinta vermelha ou verde.
- S_6 – Não há cor verde nas opções.
- S_7 – $S_5 \wedge S_6 \rightarrow S_8$ (inferência por *modus ponens conjuntivo*)
- S_8 – A aranha mergulha sua pata em lata de tinta dar cor vermelha.

Em suma, tendo como base a submeta de elaborar uma sequência didática com diferentes estratégias, o professor desenvolveu um livro infantil, contratou uma ilustradora, elaborou exercícios de fixação e um jogo para a plataforma Kahoot. Ademais, cabe destacar que essas etapas compuseram parte do plano de ação intencional para atingir a meta Q de ensinar vocabulário de cores em Libras.

Depois, traçou-se um novo plano de ação intencional a fim de aplicar essa sequência didática e, assim, atingir a meta Q . A relembrar, esse momento foi composto das seguintes etapas: contação da história, apresentação do vocabulário, aplicação de exercício de fixação de vocabulário, execução de jogo no Kahoot e avaliação da sequência didática, conforme será apresentado na sequência.

É importante destacar que, em virtude das suspensões das aulas presenciais devido à pandemia da COVID-19, a sequência didática foi aplicada com a turma do oitavo semestre do curso de Letras – Língua Portuguesa, da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, por meio da Unidade de Aprendizagem Trabalho de Conclusão de Curso II.

No que se refere à aplicação da sequência, inicialmente, o professor contou a história “A Teia da Aranha”. A contação aconteceu de maneira remota, por meio da plataforma Zoom. Enquanto o professor compartilhava as imagens do livro, ele contava a história, dando pausas durante as cenas quando o vocabulário das cores aparecia, reproduzindo, também, os sinais. Desta forma, ele procurava dar ênfase ao vocabulário das cores em Libras, inclusive,

orientando os alunos reproduzirem os sinais em paralelo. A contação de história levou, em torno, dez minutos.

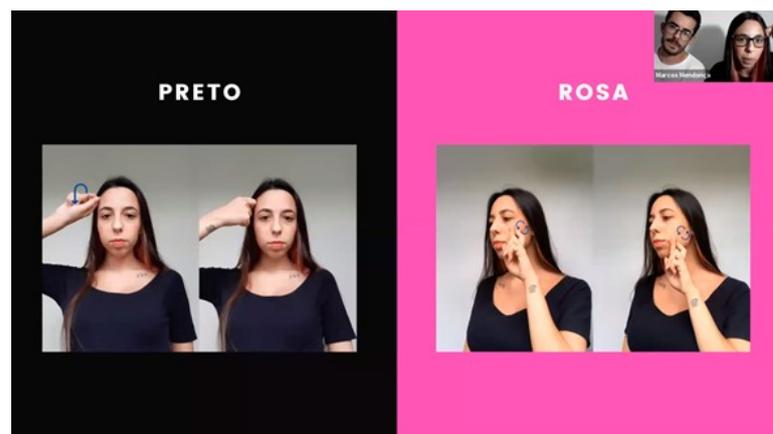
Figura 5 – *Frame* da contação de história.



Fonte: Souza e Mendonça (2020, 4min 30s)

Após a contação de história, o professor apresentou os *flashcards* de forma remota a fim de fixar o vocabulário. Para cada *flashcard* apresentado, o professor reproduzia o sinal e estimulava os alunos a fazerem o mesmo. Abaixo, segue o registro de um *frame* da aula durante este momento:

Figura 6 – *Frame* da exposição dos *flashcards*.



Fonte: Souza e Mendonça (2020, 18min 35s)

Posteriormente à apresentação dos *flashcards*, o professor aplicou um exercício de fixação de vocabulário. A atividade consistia em o professor escolher um aluno por vez para reproduzir um sinal sorteado. Os sinais sorteados eram os mesmos que estavam presentes nos *flashcards*. A atividade acabou após todos os alunos presentes terem participado. O objetivo

desse exercício de fixação de vocabulário foi testar o nível de assimilação dos alunos perante os conteúdos apresentados até então e, também, foi um momento para esclarecer possíveis dúvidas.

Em seguida, o professor orientou os alunos sobre o questionário. O *link* para o acesso ao questionário na plataforma Kahoot foi disponibilizado pelo chat da sala neste momento. Após cada aluno acessar o link, o professor concedeu um código que permitia os alunos terem acesso ao questionário, conforme o registro do *frame* da aula abaixo:

Figura 7 – *Frame* da sala de espera para a realização do questionário.



Fonte: SOUZA; MENDONÇA (2020). (28min 4s)

Ao acessar o link com o código, cada aluno deveria inserir seu nome. Quando todos os alunos entraram na sala de espera, o professor compartilhou a sua tela para que, remotamente, os alunos pudessem ver as questões e as alternativas. Neste sentido, cada aluno visualizava em sua tela (alguns entraram pelo computador e outros entraram pelo *smartphone*) apenas as opções das alternativas. Durante o questionário, o professor leu os enunciados, procurando não dar quaisquer indícios das respostas. Abaixo, segue o *frame* da aula durante a aplicação do questionário por meio da plataforma Kahoot:

Figura 8 – *Frame* da aplicação do questionário.

Fonte: SOUZA; MENDONÇA (2020). (39min 1s)

Após a realização do questionário, o professor teve acesso ao placar geral final, com o resultado do desempenho de cada questão. Após o término do questionário, o professor finalizou a aula.

Figura 9 – Placar geral do questionário realizado pelo Kahoot.

Question	Type	Correct/Incorrect
1. Leia com atenção e responda corretamente.	Quiz	82%
2. Leia com atenção e responda corretamente.	Quiz	82%
3. Leia com atenção e responda corretamente.	Quiz	73%
4. Leia com atenção e responda corretamente.	Quiz	73%
5. Leia com atenção e responda corretamente.	Quiz	73%
6. Leia com atenção e responda corretamente.	Quiz	64%
7. Leia com atenção e responda corretamente.	Quiz	73%
8. Leia com atenção e responda corretamente.	Quiz	64%
9. Leia com atenção e responda corretamente.	Quiz	73%
10. Leia com atenção e responda corretamente.	Quiz	73%

Fonte: Kahoot (2020).

Por meio do questionário, o professor analisou a performance dos alunos quanto ao domínio dos conteúdos apresentados durante a sequência didática e, como se pode observar, os alunos obtiveram bons desempenhos.

Em resumo, a meta Q de ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica e as submetas P_1 de elaborar e P_2 de aplicar uma sequência didática com diferentes estratégias foram atingidas de forma satisfatória, visto que os alunos não só se mostraram motivados pelas metodologias utilizadas como também acertaram as respostas. Em suma, do ponto de vista teórico, a Teoria de Conciliação de Metas deu conta de descrever e explicar todo o plano de ação intencional mobilizado para atingir a meta de ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica.

5 CONCLUSÃO

O trabalho surgiu a partir do interesse de desenvolvermos uma metodologia de ensino-aprendizagem voltada para uma educação inclusiva, com o intuito de possibilitar a socialização, a ampliação do conhecimento e a valorização da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Em paralelo, esse estudo também visava a, em especial, trazer um livro infantil, criado especialmente para essa pesquisa, a contação de história e a tecnologia como ferramentas didáticas, uma vez que esses recursos tendem a tornar o processo de ensino e de aprendizado mais dinâmico.

Neste sentido, a pesquisa teve como ponto inicial a seguinte problemática: como ensinar, de forma atrativa e lúdica, vocabulário das cores em Libras para ouvintes? Logo, partimos da hipótese de que elaborar uma sequência didática poderia viabilizar o ensino do vocabulário das cores em Libras de forma atrativa e lúdica. Em seguida, desenvolvemos uma sequência didática composta pelas seguintes etapas: desenvolvimento do livro infantil “A Teia da Aranha”; contação da história; apresentação de vocabulário de cores em Libras, utilizando como base a narrativa; exercício de fixação de vocabulário por meio de ditado; aplicação de um jogo de perguntas e respostas na plataforma “Kahoot!”¹⁵.

A elaboração de uma sequência didática para ensinar vocabulário de cores em Libras consistia em um plano de ação intencional em direção à consecução de uma meta de ensinar vocabulário das cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica. Essa noção teórica de tomar o processo como plano ação intencional fundamentou-se na Teoria de Conciliação de Metas (RAUEN, 2013), que defende que o sujeito, guiado por uma meta, abduz, com base nas suas preferências e habilidades, a hipótese abdutiva antefactual que ele julga ser mais relevante para atingir a meta.

A Teoria de Conciliação de Metas parte do pressuposto de que seres humanos são proativos e competentes para elaborar planos de ações intencionais em direção à consecução de metas. Em termos de plano de ação intencional, assumimos que aplicar uma sequência didática integra uma cadeia de submetas a uma meta de nível mais alto e que a aplicação da sequência didática é um meio para atingir essa meta de nível mais alto.

¹⁵ Trata-se de uma plataforma que possibilita a criação de jogos, do tipo quiz, para fins educativos. Para mais informações, acesse: <https://kahoot.com/schools-u/>

Conforme a Teoria da Conciliação de Metas, um plano de ação intencional é formado por quatro estágios: [1] projeção da meta, [2] elaboração de pelo menos uma hipótese abdutiva antifactual em direção à consecução da meta mobilizada no primeiro estágio, [3] execução da ação antecedente e [4] checagem das consecuições.

Em suma, o professor tinha como meta ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica. Então, dentre as preferências e habilidades dele, a hipótese abdutiva antifactual eleita foi a de, primeiramente, elaborar uma sequência didática com diferentes estratégias, que foi a ação antecedente maior em direção a essa meta de nível mais alto e, depois, aplicar essa sequência didática. Contudo, as ações antecedentes P se converteram em submetas O em direção a essa meta Q de nível mais alto.

Cabe destacar que foi possível identificar, também, que a hipótese de elaborar uma sequência didática habilitaria, mas não garantiria que a meta Q de ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica seria atingida, uma vez que isso depende não apenas do professor, mas da percepção e do engajamento dos alunos. Nesse sentido, a avaliação da hipótese abdutiva antifactual depende do grau de confiança ou de força que o indivíduo atribui à conexão entre a ação antecedente e o estado consequente. Neste sentido, o plano de ação intencional dessa pesquisa segue a ideia de uma hipótese habilitadora $P \leftarrow Q$. Trata-se de uma ação P que habilita, mas não garante a consecução Q . No caso, a hipótese de elaborar uma sequência didática habilita, mas não garante que a meta Q de ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica seja atingida.

Em síntese, destacamos que as respostas do questionário realizado no final da etapa de execução corroboram nossa hipótese inicial. Além disso, do ponto de vista teórico, a Teoria de Conciliação de Metas deu conta de descrever e explicar todo o plano de ação intencional mobilizado para atingir a meta de ensinar vocabulário de cores em Libras para ouvintes de forma atrativa e lúdica.

REFERÊNCIAS

- 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02>. Acesso em: 2 nov. 2020.
- 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, 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 2 nov. 2020.
- BRATMAN, Michael. **Intention, plans and practical reason**. Cambridge: Harvard UP, 1989.
- DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2020.
- GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.
- KAHOOT. **Quiz “A Teia da Aranha”**. Disponível em: <https://create.kahoot.it/share/a-teia-da-aranha/47bac4a1-64f1-40bb-8281-c3a110bf4998>. Acesso em: 9 nov. 2020.
- LUCIANO, Suelen Francez Machado. **Relevância e conciliação de metas:** adequação lógica e plausibilidade empírica. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014. Disponível em: http://pergamum.unisul.br/pergamum/pdf/108902_Suelen.pdf. Acesso em: 30 maio. 2020.
- PICONI, Larissa Bassi. A educação de surdos como uma importante esfera das Políticas Linguísticas para a Língua Brasileira de Sinais: o Decreto nº 5.626/05 em foco. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38358/pdf>. Acesso em: 5 nov. 2020.
- QUADROS, Ronice Muller de. **Educação dos surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- RAUEN, Fábio José; CAMPOS, Jorge (orgs.). **Tópicos em teoria da relevância**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- RAUEN, Fábio José. For a goal conciliation theory: ante-factual abductive hypotheses and proactive modelling. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 595-615, set./dez. 2014. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1518-76322014000300595&lng=pt&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 30 maio. 2020.

RAUEN, Fábio José. Hipóteses abduativas antefactuais e modelação proativa de metas. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, p. 188-204, 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/4565>. Acesso em: 30 maio. 2020.

RAUEN, Fábio José; RAUEN, Bárbara Mendes. Extensão do escopo da Lei Maria da Penha a homens vítimas de violência doméstica e familiar em Pelicani (2007): uma análise pragmático-cognitiva. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v.15, n.3, p.3153- 3169, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2018v15n3p3153>. Acesso em: 30 maio. 2020.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de iniciação científica**: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação. Palhoça: Ed. Unisul, 2015.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. **Pragmática e cognição**: a textualidade pela relevância e outros ensaios. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

SOUZA, Eduarda Sorato de; MENDONÇA, Marcos. **A Teia da Aranha**. Tubarão: 2020. Inédito.

SOUZA, Eduarda Sorato de; MENDONÇA, Marcos. **Reunião Zoom de aplicação da sequência didática “A Teia da Aranha”**. Tubarão, 14 set. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/34d4Geb>. Acesso em: 19 out. 2020.

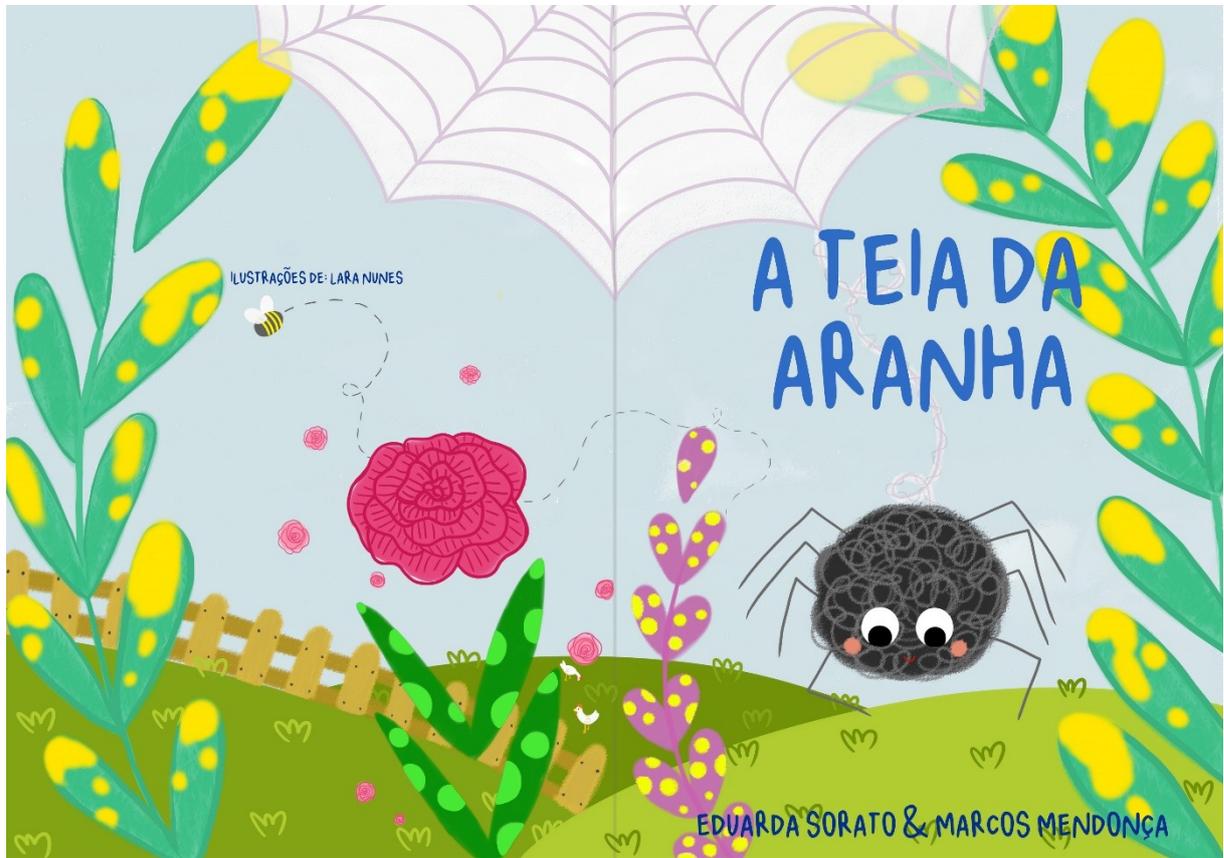
SPERBER, Dan et al. WILSON, Deirdre. **Relevância**: comunicação e cognição. Trad. de Helen Santos Alves. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2 ed. Florianópolis: UFSC, 2009.

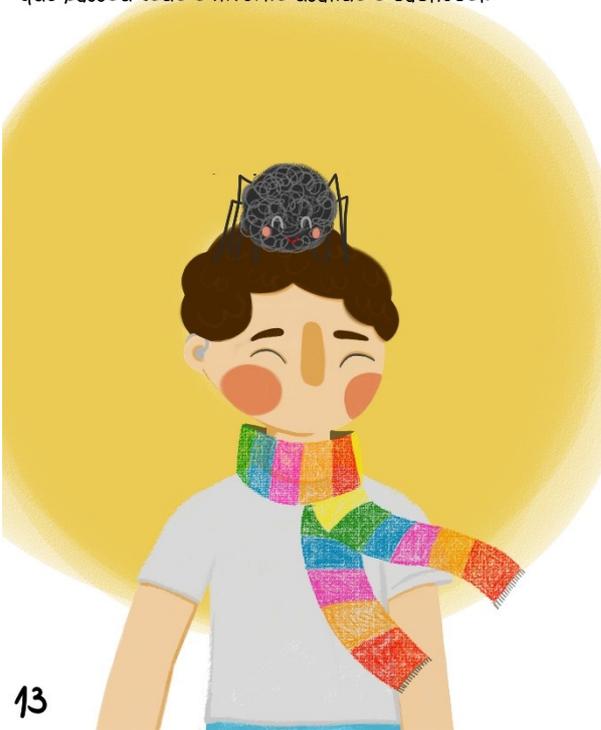
WILSON, Deirdre; SPERBER, Dan. Teoria da Relevância. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n. esp., p. 221-268, set./dez. 2005. Tradução Fábio José Rauen e Jane Rita Caetano da Silveira. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0503/050310.pdf>. Acesso em: 30 maio. 2020.

WILSON, Deirdre. **Pragmatic theory**. Trad. livre de Fábio José Rauen. London: UCL Linguistics Dept, 2004. Original em inglês disponível em: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/pragtheory/>. Acesso em: 30 maio. 2020. (Lessons 1-5).

APÊNDICE – LIVRO “A TEIA DA ARANHA”



Em agradecimento, a aranha deu de presente para Lucas um lindo cachecol, feito com fios coloridos: vermelho, azul, amarelo, verde, laranja e rosa. Lucas gostou tanto que passou todo o inverno usando o cachecol.

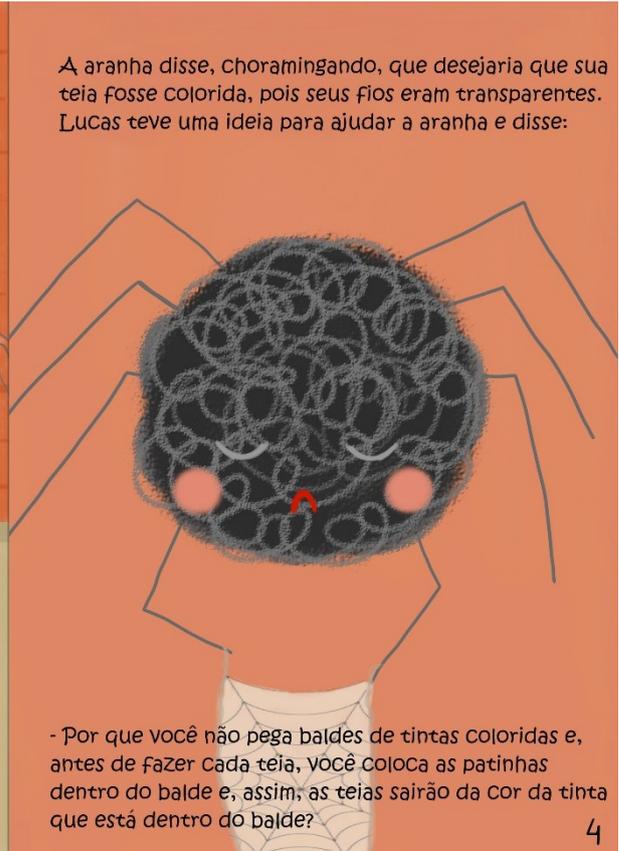


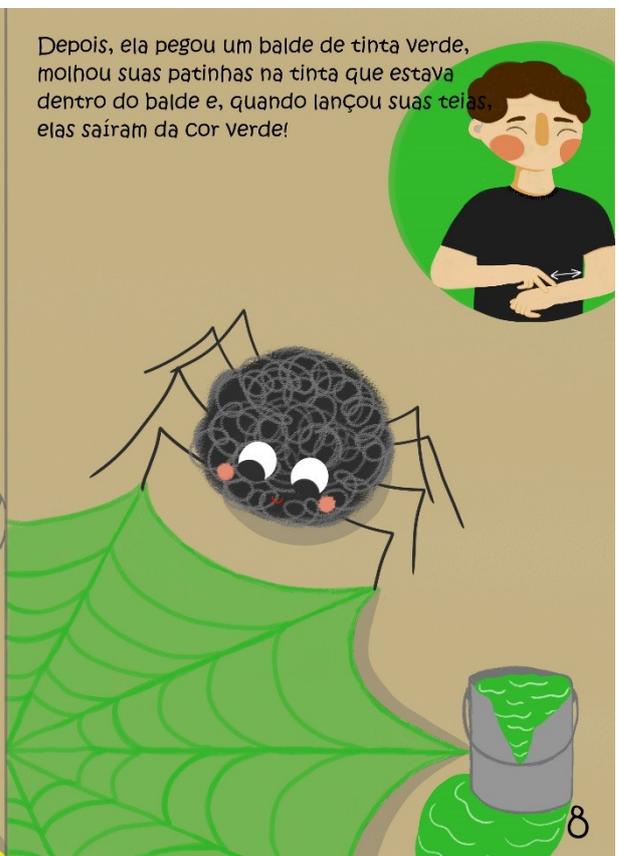
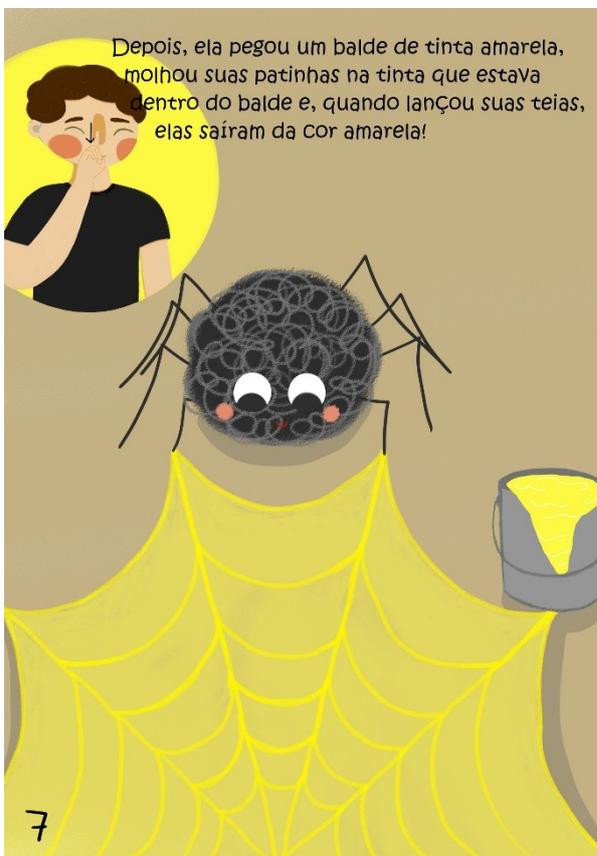
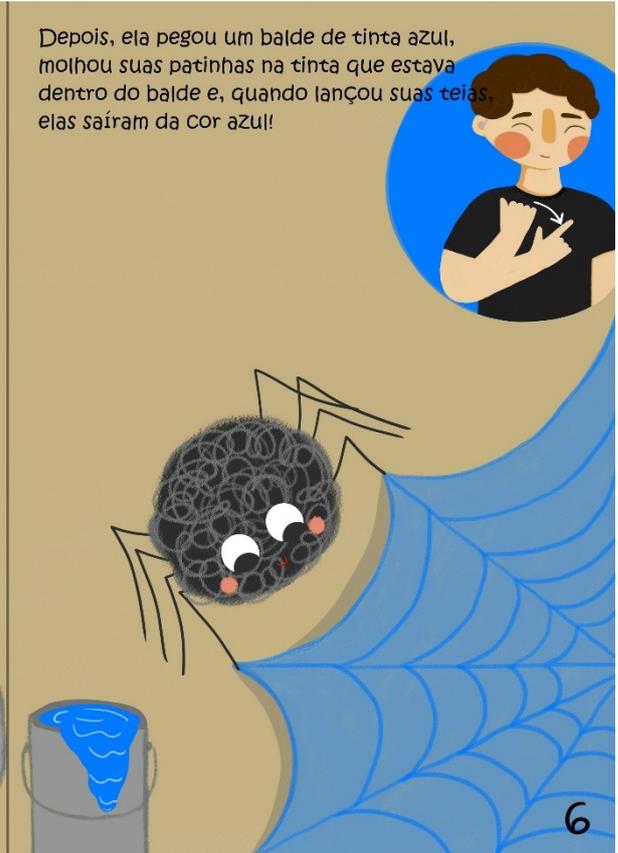
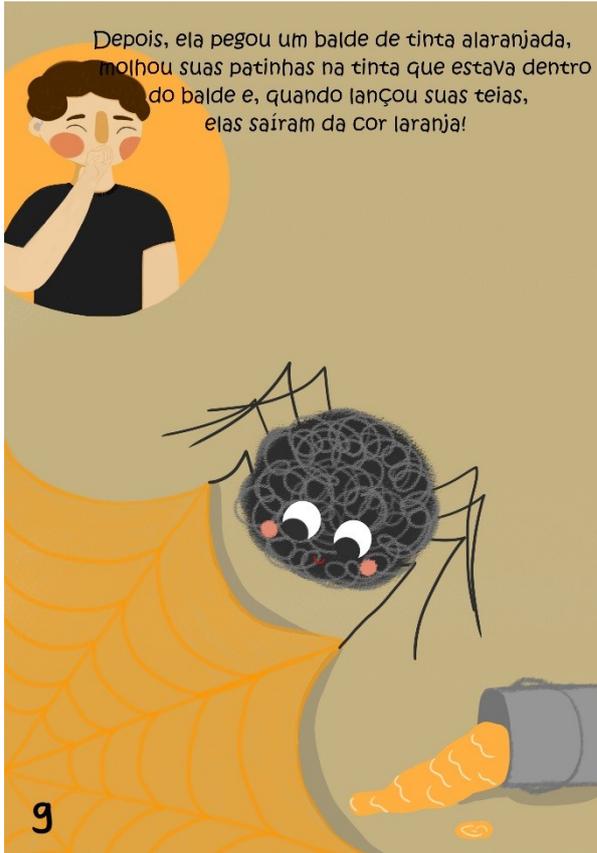
Lucas é um menino muito esperto e feliz! Ele tem muitas habilidades e uma delas é conversar com os animais.



Certa vez, ele foi até o celeiro quando de repente encontrou uma aranha. Ela estava muito triste. Lucas então, perguntou o motivo de sua tristeza.







Sinais das Cores:

