

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA – UNIMEP
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**UM ESTUDO DOS RECURSOS DIDÁTICOS NAS AULAS DE
LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA OUVINTES**

SYLVIA LIA GRESPAN NEVES

PIRACICABA - SP

2011

UM ESTUDO DOS RECURSOS DIDÁTICOS NAS AULAS DE LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA OUVINTES

SYLVIA LIA GRESPAN NEVES

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Dissertação apresentada á Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) da UNIMEP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

PIRACICABA - SP

2011

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (Orientadora)

Profª Drª Maria Cecília Rafael de Goes - UNIMEP

Prof. Dr. Felipe Venâncio Barbosa – USP

AGRADECIMENTO

A toda a minha família, principalmente ao meu marido Mauricio, pela compreensão durante a ausência e distância, como também nos meus momentos difíceis. À minha mãe, por ter me apoiado e ajudado desde o início da minha vida, e por estar sempre me incentivando em tudo.

À turma de mestrado na linha de pesquisa: Formação de Professores em Educação da UNIMEP, pelos muitos momentos de trocas de experiências, de alegrias, de tristezas, de angústias e muita amizade.

À Cristina Lacerda, pelo apoio em todo o processo vivido na pós-graduação e pela orientação para a elaboração desta dissertação.

À Maria Cecília Goes e Felipe Barbosa Venâncio, agradeço-lhes pelas contribuições no exame de qualificação e pelas sugestões e carinho nas suas avaliações da dissertação no exame.

Aos meus queridos Andre Xavier e João Paulo, sempre presente durante a escrita dessa dissertação, me apoiando em todos os momentos. Com eles, tive boas discussões a respeito de pontos teóricos, desde os mais sutis até os mais complexos. Sua ajuda foi muito importante. Agradeço, em especial, ao André Xavier pela tradução deste trabalho da Libras (minha primeira língua) para a Língua Portuguesa, idioma em que essa obra está escrita.

Aos alunos da pós-graduação em interpretação de LIBRAS e Língua Portuguesa da Faculdade de Medicina Santa Casa, em São Paulo, por terem concordado em participar da pesquisa. Graças a eles, este estudo pôde ser realizado.

À Faculdade de Medicina Santa Casa, em São Paulo, por concordar com a minha ausência nos dias que se fizeram necessários para estar na UNIMEP.

Aos docentes do PPGE, pelos ensinamentos e compreensão em todo meu percurso.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

RESUMO

A LIBRAS (língua brasileira de sinais) é a língua natural dos surdos brasileiros e foi reconhecida pela lei de no. 10.436, de 2002, e regulamentada pelo decreto no. 5.626, de 2005. Essas leis não só reconheceram a Libras como língua oficial da comunidade surda, como prevê a existência de intérpretes que atuem nos locais lugares públicos sociais, educacionais e outros, permitindo aos surdos brasileiros uma verdadeira participação cidadã. Com a demanda por intérpretes de libras, gerada pelas leis, cursos de libras estão sendo abertos sem que se saiba como ensinar adequadamente uma língua de modalidade diferente e de características tão peculiares, se comparada com línguas orais – auditivas, como a língua portuguesa. Assim, aspectos como o uso gramatical do corpo e das expressões faciais em LIBRAS foram sendo negligenciados nesses cursos, seguindo-se metodologias de ensino adequadas às línguas orais-auditivas e não visuoespaciais. Neste trabalho, analisamos alguns recursos didáticos desenvolvidos para aulas de LIBRAS para ouvintes com o propósito de trabalhar três de suas características gramaticais LIBRAS específicas: a iconicidade, a simultaneidade e o uso de expressões faciais. O objetivo específico deste trabalho foi analisar o impacto do uso desses recursos em um grupo de alunos e observar o quanto esses recursos foram eficazes no sentido de promover um efetivo aumento na fluência da LIBRAS dos alunos do curso de LIBRAS, futuros tradutores e intérpretes da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais (Libras); recursos didáticos; iconicidade; simultaneidade; expressões faciais; curso de Libras.

ABSTRACT

LIBRAS (Brazilian Sign Language) is the natural language of Brazilian deaf people. It was recognized by the law nº 10.436 in 2002 and regulated by decree nº 5626 in 2005. These laws not only recognize that language as the official language of the deaf community, but also predict the existence of interpreters to work in public social, educational and other places, allowing for the deaf to have a true Brazilian citizen participation. With the demand for LIBRAS interpreters generated by the laws, courses of that language are being opened in many places all over the country. However, they are being opened, even if it is still not known how to properly teach a language such as LIBRAS, which is produced and perceived through different channels (different modality) in relation to oral languages, such as Portuguese. Thus, as the grammatical aspects of body and facial expressions have been generally neglected in LIBRAS courses, following teaching methods only appropriate for oral languages. In this study, we analyzed some teaching resources developed for LIBRAS classes for hearing students aiming at teaching three specific grammatical features: the iconicity, simultaneity and the use of facial expressions. The specific objective of this study was to analyze the impact of using these resources in a group of students and observe how those resources were effective in promoting an effective increase in the fluency of LIBRAS students, future Portuguese-LIBRAS translators and interpreters.

Keywords: Brazilian Sign Language (LIBRAS); teaching resources; iconicity; simultaneity; facial expressions; LIBRAS course.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPITULO 1 – MINHA TRAJETÓRIA COMO EDUCADORA	6
1.1. Educação Oralista: mãos inexpressivas, bocas em evidencia	6
1.2. Minha trajetória	7
1.3. Minha formação	14
1.4. Problemática da pesquisa	17
CAPITULO 2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO DE LINGUAS ESTRANGEIRAS	20
2.1. O que é metodologia de ensino de línguas?	20
2.2. Breve histórico das metodologias de ensino de línguas orais	22
2.2.1. O método gramática-tradução	22
2.2.2. O método audiolingual	23
2.2.3. O método comunicativo	25
2.3. As contribuições de Vygotsky para o ensino de língua estrangeira ou segunda língua	27
2.3.1 Desenvolvimento, aprendizagem e educação: a influência da abordagem histórico-cultural no ensino	35
CAPITULO 3 – Métodos de ensino para Línguas de Sinais como língua estrangeira	38
3.1. Breve histórico do ensino de línguas de sinais	38
3.2. Currículo para o ensino de línguas de sinais como L2	39
3.3. Abordagens de ensino de línguas de sinais como segunda língua	41

3.4 Recursos didáticos para o ensino de línguas de sinais como L2	42
3.5. Algumas características gramaticais da LIBRAS	45
3.5.1. Expressão Facial	46
3.5.2. Iconicidade	51
3.5.3. Simultaneidade	55
CAPÍTULO 4 – ESTRATEGIAS DIDÁTICAS EMPREGADAS EM AULAS DE LIBRAS PARA A FORMAÇÃO DE INTERPRETES	58
4.1. Local	59
4.2. Sujeitos da pesquisa	59
4.3. Materiais	59
4.4. Procedimentos	60
4.5. Aplicação dos questionários	62
4.6. Aplicação do exercício de narrativa	62
4.7. Elaboração e aplicação das Estratégias didáticas	65
4.7.1. Imite a imagem	66
4.7.2. Incorporação	67
CAPITULO 5 - EFEITOS DAS ESTRATEGIAS DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES	70
5.1. Análise das respostas dos questionários	72
5.2. Análise das atividades realizadas pela turma durante a disciplina	76
5.2.1. Imite a imagem	76
5.2.2. Incorporação	81
5.3. Análise comparativa dos exercícios de narrativa: antes e depois da experiência com as estratégias didáticas propostas na disciplina de LIBRAS	86
5.3. 1. Análise das produções de um aluno de nível pré-intermediário	87
5.3.2. Análise das produções de um aluno de nível intermediário	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERENCIA BIBLIOGRAFIA	106

ANEXOS	112
Conteúdos programáticos de “Libras em Contexto”	113
Questionário 1	116
Questionário 2	117

INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste trabalho é analisar alguns recursos didáticos desenvolvidos para aulas de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para ouvintes com o propósito de trabalhar três de suas características gramaticais: a iconicidade, a simultaneidade e o uso de expressões faciais. Já como objetivo específico, este trabalho tem como propósito analisar o impacto do uso desses recursos em um grupo de alunos no que diz respeito a seu desempenho em LIBRAS.

Aprender uma segunda língua é quase sempre uma experiência bastante intensa. Ao iniciar um curso de línguas como o inglês ou o francês, por exemplo, o aluno sabe que se deparará com novas formas de se comunicar, isto é, terá de aprender a “pensar em outra língua”. Obviamente, ele sabe que a língua não é composta apenas por léxico, mas também por uma gramática que regula seu uso, além de muitos outros componentes. Além disso, dificilmente o aluno ignora a indissociabilidade entre língua e cultura. Em geral, ele sabe que cada povo tem sua própria cultura e que isso se reflete na língua que fala. Mais ou menos consciente dessas questões, o aluno se submete à aprendizagem.

Por mais prazeroso e estimulante que seja o aprendizado, é certo que aprender uma segunda língua não é uma tarefa fácil. Fala-se de pessoas que têm o dom para aprender línguas, sobre métodos altamente eficazes e cursos que prometem maravilhas em curto período. Mas, a realidade é que aprender outro idioma exige tempo, dedicação, esforço e, principalmente, abertura para conhecer novas formas de pensar o mundo e de se comunicar. Muitos outros fatores estão

envolvidos no aprendizado de uma língua e devem ser tomados em conta e somados a esse processo.

É curioso observar que tais questões, tão bem conhecidas a respeito das línguas orais, são quase sempre ignoradas quando se discute o ensino de línguas de sinais. Diferente do que muitos pensam, aprender uma língua de sinais exige tanto quanto aprender uma língua oral. Alguns alunos, quando iniciam um curso de línguas de sinais, acreditam que será fácil achando que essa língua é formada por alguns poucos sinais. Outros acreditam que com algumas horas de aula já serão capazes de se comunicar com os surdos. Alguns alunos, de fato, apresentam muita facilidade na aprendizagem desta língua, mas a realidade não é exatamente essa para todos. Cabe ao professor de LIBRAS a tarefa de desfazer muitos desses mitos que circundam a aprendizagem da língua. É importante que o professor explique aos alunos que LIBRAS não é nem mais fácil nem mais difícil que qualquer outra língua. No caso de um curso de inglês, por exemplo, muitos alunos também têm dificuldade para pronunciar sons que são próprios a essa língua. Sendo assim, para que os alunos aprendam, o professor tem a responsabilidade de mostrar como esses sons são produzidos. O mesmo acontece com a LIBRAS: o professor precisa mostrar aos alunos a forma correta de sinalizar, os parâmetros, as expressões faciais, etc.

A LIBRAS, língua de modalidade visuoespacial, constitui-se como uma língua natural. A criança surda, em contato com pares surdos, poderá desenvolver sua linguagem e adquirir uma língua de sinais naturalmente. No contexto de crianças surdas que nascem em lares ouvintes – o que ocorre em 95% dos casos, segundo dados da OMS (Organização Mundial de Saúde) (Woll, 1991; Sánchez, 1993) essa

aquisição se torna mais difícil, em especial se a criança não tiver contato com modelos surdos fluentes em língua de sinais desde cedo.

As línguas de sinais não são universais, ou seja, não há apenas uma língua de modalidade visuoespacial em todo o mundo. Da mesma forma que o português ou o inglês, por exemplo, não são usados em todos os países. A LIBRAS, portanto, é uma das muitas línguas de sinais existentes. Como qualquer língua, a LIBRAS possui sua complexidade gramatical e carrega marcas da cultura e identidade dos seus usuários, os surdos brasileiros. Como qualquer língua ela é completa em si mesma, isto é, os seus usuários a utilizam para produzir discursos nos mais diferentes gêneros e temas, desde os assuntos mais corriqueiros até as mais altas abstrações do pensamento humano. Ela se difere principalmente das línguas orais por ser uma língua visuoespacial, ou seja, capturada por meio visual e produzida não apenas pelas mãos, mas também por outras partes do corpo.

A LIBRAS foi reconhecida como língua oficial recentemente pela Lei Federal 10.436 de 2002 (Brasil, 2002) e, em 2005, regulamentada pelo decreto 5.626 (Brasil, 2005). Esses documentos firmam a legitimidade da LIBRAS como língua oficial da comunidade surda em todo território nacional. As assinaturas da lei e do decreto são importantes marcos sócio-políticos para a comunidade surda, pois reconhecem a língua dessa comunidade e prevêm meios de efetivar a divulgação da língua e integração social da comunidade surda. Por causa dos efeitos sociais desses documentos, a necessidade de professores surdos qualificados para o ensino da LIBRAS vem aumentando consideravelmente nos diversos espaços educacionais.

A inclusão da disciplina “LIBRAS” na grade dos cursos superiores de licenciaturas, de Pedagogia e de Fonoaudiologia, atualmente exige a contratação de

um grande número de profissionais para lecionar a disciplina para ouvintes que, em sua maioria, serão professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. O que se percebe, de modo geral, é que não existe uma padronização dos conteúdos a serem ensinados. Com carga horária pequena, que em geral não passa de 30 horas, os professores que ministram LIBRAS nas universidades se perguntam o quê devem ensinar e como podem apresentar os conteúdos de forma interessante.

Assim, nas universidades, os conteúdos ministrados nessa disciplina vão desde o estudo exaustivo das leis de acessibilidade e regulamentação da LIBRAS até história da LIBRAS e da comunidade surda e outras questões teóricas relacionadas à surdez. As aulas de LIBRAS propriamente – ensino da língua – variam muito de acordo com o professor, mas em geral, seguem-se metodologias de ensino que são próprias para o ensino de línguas orais e não para línguas sinalizadas especificamente.

Para que cursos de LIBRAS não sejam só oferecidos a fim de cumprir a lei, é necessário não apenas discutir o processo de formação do professor/ instrutor surdo, mas também refletir sobre as metodologias de ensino da LIBRAS.

Assim, no Capítulo 1, mostrarei a minha trajetória como educadora. No capítulo 2, discutirei métodos de ensino de línguas estrangeiras, bem como as contribuições de Vygotsky que nos ajudam a pensar questões relativas ao ensino de línguas. No capítulo 3, tratarei do ensino de línguas de sinais para ouvintes e três características lingüísticas de LIBRAS, quais sejam, a iconicidade, a simultaneidade e o uso de expressões faciais. O capítulo 4 apresentará as estratégias didáticas empregadas no ensino de LIBRAS como L2 e, no capítulo 5, analisarei essas estratégias, bem como o desenvolvimento dos alunos participantes do estudo

desenvolvido neste trabalho. Em seguida serão tecidas considerações finais sobre o estudo e sobre o ensino de LIBRAS.

CAPÍTULO 1 - MINHA TRAJETÓRIA COMO EDUCADORA

1.1. Educação Oralista: mãos inexpressivas, bocas em evidência.

Sou Surda de nascença e tenho dois irmãos: a mais velha é ouvinte, e o do meio também é surdo de nascença. Fui educada em um sistema de ensino extremamente rígido, segundo o método oralista, cujo princípio fundamental é que o surdo é um deficiente da fala e da audição. A missão da educação nesse modelo é “corrigir” o defeito do surdo, aproximando-o do indivíduo ideal que é o ouvinte, conforme o Modelo Médico descrito por Reiser (1996). Lembro que ficava muitas horas treinando a fala, aprendendo a ler os lábios e a responder com educação às freiras.

Na escola onde estudei, as aulas eram bem tradicionais. Entrávamos na classe, sentávamos e observávamos os professores movimentando a boca sem sentido para nós até a hora de ir embora. Não havia interação. Sentia-me presa. Na época, qualquer comportamento diferente do que era imposto, era severamente punido. Por exemplo, às vezes, eu queria andar, mas sentia medo do castigo. Se nós não nos sentássemos, a professora nos impunha uma punição, deixando-nos com o rosto virado para a parede por horas, ou apertando o braço dos alunos, machucando-os.

Nessa época era proibido usar LIBRAS, nós éramos obrigados a oralizar: mexer a boca para produzir os sons da língua portuguesa e ler os lábios da professora. Para aprendermos a falar, colocávamos a mão no pescoço dela e outra

no nosso, para sentir a vibração do som. Contudo, na hora do recreio, as crianças surdas maiores, para se comunicarem, nunca usavam a língua portuguesa que aprendiam na sala de aula. Elas, escondidas, usavam a LIBRAS e foi com essas crianças que eu a aprendi.

A educação de surdos vem passando por transformações. A filosofia atual vem sendo caracterizada como bilingüismo. De acordo com essa nova visão, os surdos devem ser educados na língua de sinais de seu país e aprenderem a língua oral do país como segunda língua. Esses princípios de educação para surdos atualmente são bastante reconhecidos e grande parte dos surdos luta para garantir seu direito a uma Educação Bilíngüe (Pereira, 2008).

Entretanto, apesar de estar havendo um grande avanço no debate sobre as correntes educacionais para os surdos, bem com na legislação referente a ela, como mostra Vieira, 2011 (em preparação), ela ainda está longe de se tornar realidade. A autora aponta que, entre as escolas região da grande São Paulo, sequer existe clareza por parte dos educadores sobre o que seria exatamente uma educação bilíngüe. Nesse sentido, tanto no campo teórico, quanto na prática, a educação bilíngüe para surdos no Brasil é ainda um projeto e não uma realidade.

1.2 Minha trajetória

O início da minha atuação como educadora não se deu propriamente na sala de aula, mas em um projeto de leitura e escrita com alunos surdos, intitulado

“Integração das tecnologias de comunicação no processo de ensino-aprendizagem¹”. Os coordenadores desse projeto, em sua fase de elaboração, procuravam uma bibliotecária com formação para atender os alunos surdos e seus professores. Seria importante que essa pessoa fosse usuária fluente da LIBRAS. Durante um curso de LIBRAS que realizaram na Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS²), os coordenadores do projeto souberam que eu era formada em biblioteconomia, surda, e fluente em LIBRAS.

Entraram em contato comigo, apresentaram-me o projeto que estavam desenvolvendo e me convidaram a participar. Aceitei. Meu contato com o ambiente educacional começou nesse momento.

A minha função no projeto era organizar os livros, atender aos alunos surdos e preparar a contação de histórias em LIBRAS. No entanto, os professores ouvintes começaram a pedir ajuda com a tradução de poesias e contos. Como eu não conhecia todos os sinais dos personagens dos contos das várias histórias me sentia bastante angustiada. Resolvi, então, procurar ajuda com pessoas surdas mais experientes, a fim de que me indicassem uma forma de vencer aquelas dificuldades.

Na FENEIS pude adquirir a experiência necessária para preparar as contações de histórias, pois pude expandir meu vocabulário e aprender os sinais específicos que contribuíram para esta e outras atividades exigidas pelo projeto.

¹ Em 1998, o prof. Dr. Leland McCleary, coordenador científico, e a profa Dra. Ana Maria Villa do Conde Duckworth, coordenadora da MEDIATECA, ambos pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) criaram um projeto dentro do programa ensino público da FAPESP, em parceria entre EMEE Anne Sullivan, escola municipal para surdos, e a Escola do Futuro, laboratório de aplicação das tecnologias de comunicação à educação da Universidade São Paulo (USP).

² FENEIS é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos com finalidade sócio-cultural, assistencial e educacional que tem objetivo de defender a luta pelos direitos da Comunidade Surda Brasileira. Também preocupa-se em divulgar a libras, o conceito dessa língua, a identidade surda e a cultura surda, oferecendo cursos, seminários e encontros. Abre espaço para a minoria lingüística que vem lutando pelo seu espaço e reconhecimento de direitos.

Também na FENEIS fui informada sobre reuniões semanais realizadas entre instrutores de LIBRAS e me convidaram a participar. Além disso, me mostraram as apostilas que estavam desenvolvendo e me convidaram a lecionar no curso de LIBRAS nível básico. As apostilas eram basicamente compostas por lista de palavras/sinais divididos por classes semânticas. Não havia maiores explicações teóricas, detalhamento de expressões faciais, regras gramaticais nem tão poucos exercícios.

Ao mesmo tempo, fui ampliando minha atuação como docente de LIBRAS, e algumas experiências foram marcantes ao longo dessa trajetória. Uma delas foi quando tive que substituir um instrutor com longa experiência no ensino de LIBRAS que foi para o exterior em busca de formação. Ele me convidou para substituí-lo em suas aulas em uma instituição que fazia atendimento a pessoas surdas. Aceitei prontamente o convite. Ele, então, se prontificou a me acompanhar à sala para me apresentar à turma como nova instrutora. Durante a aula, cujo conteúdo era o vocabulário específico do campo semântico “PAÍSES” e alguns verbos relacionados a esse tema, ele permaneceu na sala assistindo à minha aula. Eu comecei a ensinar os sinais dos países, usando mímicas combinadas com alguns sinais da LIBRAS. Enquanto ministrava a aula fui percebendo a insatisfação dele que balançava a cabeça como dizendo: “*Não é assim que se faz!*”. Até que ele pediu que eu me sentasse e assumiu a aula para eu ver como devia ser.

Ele continuou a ministrar a aula de modo tão natural, que tudo parecia fluir magicamente. Eu não conseguia acreditar no que estava vendo. Ele usava a língua de sinais com a turma sem intermediação de mímicas, buscando priorizar a interação na própria língua de um modo tão simples, dinâmico e interativo que simplesmente

envolvia todos os alunos na comunicação que ele propunha. Essa aula me fez refletir sobre a importância da interação efetiva nas aulas de idiomas.

Eu sempre tive a intenção de facilitar o entendimento da mensagem para os ouvintes nas minhas aulas de LIBRAS. Com o tempo percebi que esse não era o melhor caminho. Eu, por exemplo, sempre usava recursos como a mímica nas aulas. Mas, se o objetivo é aprender a língua de sinais porque exagerar com esse recurso?

Outra estratégia era usar a voz ou o português escrito. Com o tempo fui percebendo que é inadequado, porque os alunos devem ter acesso direto à língua sem intermediação de outra língua, senão nunca aprenderão a pensar na língua que estão aprendendo. Outro problema que fui corrigindo foi que só dava aulas expositivas. Eu passava os conteúdos, mas não procurava interagir. Percebi que a interação é muito importante, porque é fazendo perguntas e observando como eles respondem que o professor vai analisando o entendimento que eles vão construindo. Percebi então que facilitar o entendimento é um engano. O papel do professor de línguas é construir com o aluno estratégias de comunicação na língua-alvo, a fim de, por meio de interação contextualizada, promover o uso efetivo da língua na sala de aula.

Era exatamente isso que o instrutor que me acompanhou na aula fazia. Na época, aquele momento em que ele interrompeu minha aula e me mostrou como fazer pareceu mágico, pois a interação em LIBRAS entre ele e os alunos aconteceu naturalmente. A atividade que ele aplicou foi a seguinte: ele imitava a Estátua da Liberdade – fazendo pose semelhante a ela – e perguntava qual era o país. Quando algum dos alunos sabia a resposta se empolgava para responder e soletrava manualmente o nome do país. Se acertasse, o instrutor ensinava o sinal relativo à

soletração e conversava com os alunos sobre o país: perguntava se eles o conheciam, questionava sobre a cultura, sobre comidas típicas etc.

Algumas expressões corporais eram bem interessantes. Por exemplo, o instrutor expressava uma pessoa conduzindo um barco com um casal namorando, e os alunos respondiam, rapidamente: I-T-A-L-I-A. Foi muito interessante ver como os alunos conversavam espontaneamente em LIBRAS. Essa era a diferença: enquanto eu estava preocupada em ensinar o vocabulário isolado relativo a países, esse instrutor se preocupava com a conversação, com a interação em língua de sinais e o vocabulário do nome dos países ficava contextualizado, com a conversação fluindo.

Em seguida, fui convidada a dar aulas de LIBRAS para um grupo de mães, alunos e funcionários de uma escola especial no interior de São Paulo. Na primeira aula do curso comecei a escrever no quadro negro as palavras do campo semântico “ALIMENTOS”. Esperei as alunas se sentarem e comecei a apontar as palavras no quadro negro e a realizar os sinais relacionados às palavras. Elas me imitaram até certo ponto, mas uma das mães levantou a mão e disse que a maioria delas era analfabeta. Foi uma surpresa para mim: senti me faltar o chão sob os pés.

Enquanto pensava numa outra estratégia fui apagando a lousa e disfarçando o meu constrangimento. Comecei a desenhar um brigadeiro na lousa e desafiei-as a adivinharem o que era. Novamente, a mesma mãe levantou a mão e me perguntou o que era aquilo. Falei que era um brigadeiro. Mas, minha estratégia mais uma vez não foi bem sucedida, porque essas mães desconheciam o que eram brigadeiros, cachorro quente, beijinhos e coisas do gênero. Resolvi parar a aula e levar as mães ao supermercado. Chegando lá, sugeri que elas me dissessem quais eram os alimentos que elas usavam e eu ensinaria a elas os sinais desses alimentos em

LIBRAS. Hoje, repensando o fato, considero que o erro foi não me informar sobre as particularidades do público-alvo de minha aula e qual o objetivo do meu curso.

Como disse, essas dificuldades me obrigavam a mudança de postura no ensino. A partir desses eventos fui percebendo que as estratégias que eu utilizava não eram bem-sucedidas no ensino de LIBRAS e, a partir daí, deixei de usar o português como recurso no quadro e tão pouco fazia uso de leitura labial. Ainda minimizei o uso de mímicas e comecei a priorizar o uso da língua de sinais na prática de interação. Nessa época, ainda não contávamos com nenhum material pedagógico que pudesse nos orientar no ensino dessa língua.

Com o tempo fui percebendo a necessidade de usar jogos e dinâmicas em minhas aulas. Frequentemente, nas aulas que lecionava, percebia que os alunos sempre estavam reunidos em pequenos grupos isolados que não interagiam entre si e ainda que outros alunos não participavam de nenhum desses grupos e não participavam das atividades. Comecei, então, a preparar aulas com jogos e dinâmicas para animar os alunos e incentivar a interação geral. A estratégia funcionou. Consegui desfazer “grupinhos” e trabalhar com todo o grupo. Continuei a pesquisar livros de jogos dinâmicos e a tentar adaptar os jogos para LIBRAS, como disse, a fim de promover a interação e descontração entre os alunos.

Em outro momento de minha atuação, comecei a lecionar para um grupo de alunos ouvintes que trabalhavam o dia todo e chegavam para a aula cansados. Insensível à necessidade particular daquele grupo, eu dava aula como, para mim, parecia ser normal. No entanto, muitos alunos começaram a se sentir desmotivados, começaram a faltar e alguns começaram a desistir do curso. Com o tempo, fui

percebendo que o uso de atividades dinâmicas nas aulas são essenciais para animar a turma e fazê-los interagir com a língua.

Mais adiante, deparei-me com uma nova realidade. Fui convidada para lecionar LIBRAS para os alunos dos cursos de Enfermagem, Medicina e Fonoaudiologia na Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo. O desafio dessa vez era preparar um curso especificamente voltado para profissionais que atuavam na área de saúde. Precisei passar um período com profissionais da área para entender o dia a dia deles. Esse trabalho gerou bons resultados. Após três anos lecionando nesta instituição, organizei um livro sobre o ensino de LIBRAS específico para a área de Saúde que se encontra em fase de finalização para posterior publicação e um curso virtual a distância para médicos de outras cidades que também se encontra em fase de conclusão. Além disso, realizei treinamento e simulação de emergências com ex-alunos. Como eles nunca tinham usado LIBRAS em uma situação prática, esse treinamento permitiu uma simulação de situação real e eles puderam usar a LIBRAS em um contexto mais específico.

Atualmente, leciono em um curso de pós-graduação em Tradução e Interpretação de LIBRAS – Língua Portuguesa nessa mesma instituição. No primeiro dia de aula distribuí uma história em quadrinhos para que fosse interpretada em LIBRAS. Foi nesse momento que percebi que todas as alunas (nove ao todo) sinalizavam sem usar todo o corpo. Esse fato me fez refletir sobre minha prática como professora de LIBRAS e em como trabalhar em minhas aulas para que os alunos pudessem sinalizar de forma mais próxima aquela realizada pelos surdos.

1.3 Minha formação

Comecei a fazer o curso de instrutora de LIBRAS na FENEIS e, ao mesmo tempo, lecionar no curso básico de LIBRAS para alunos ouvintes nessa mesma instituição. Na época, pensei que seria fácil ensinar LIBRAS em nível básico para ouvintes já que sou surda e fluente nessa língua. Vi que não era algo tão simples assim e fui sentindo necessidade de aperfeiçoamento. Desde então, comecei uma incessante busca por vários cursos, pesquisas, congressos, além de participar das reuniões com os outros instrutores.

Atuando como instrutora de LIBRAS num tempo em que havia uma grande necessidade desses profissionais, mas poucos materiais e referências teóricas e práticas para essa atuação específica, deparei-me com inúmeras dificuldades decorrentes de uma prática que era, antes de tudo, baseada nas minhas próprias experiências e nas referências que instrutores com mais experiências me indicavam em suas atuações. Nesse primeiro momento as estratégias que usava nas aulas de LIBRAS eram, sem saber, impróprias para o ensino de uma língua de modalidade visual. Algumas dessas estratégias eram: o uso do português escrito no quadro, o uso de leitura labial, excesso no uso de mímicas para facilitar o entendimento dos conteúdos. Algumas experiências profissionais como instrutora de LIBRAS no ensino de L2 para ouvintes contribuíram para as mudanças metodológicas e substituição dessas estratégias por outras mais adequadas à modalidade de ensino dessa língua.

No contexto de ensino que acabo de apresentar fui atuando e acumulando experiências no ensino de LIBRAS. Até que em 2001, fui convidada a participar do curso de agentes multiplicadores de LIBRAS, realizado em Brasília, pela FENEIS

com apoio do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP). A partir de então, passamos a seguir as orientações presentes no livro *LIBRAS em contexto*, material editado pelo Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos do Ministério de Educação e Cultura pelo MEC em 1999. Neste material observa-se uma orientação formal para o ensino da LIBRAS, em uma perspectiva diferente daquela utilizada pela maioria dos instrutores surdos: o livro é organizado a partir de unidades temáticas que visam levar o aprendiz a utilizar o vocabulário aprendido em frases ou em diálogos, voltando, assim, o ensino para o uso desta língua em situações simuladas. Apesar da metodologia de ensino inovadora para aquele momento, o livro-guia deveria ser seguido fielmente pelo professor, fato que justifica os planos de aula prontos encontrados neste material (Gesser, 2006).

Desta forma, caso o professor não tenha boa didática para o ensino de LIBRAS, não saiba como avaliar os alunos e não tenha flexibilidade para alterar os planejamentos conforme as necessidades de cada grupo, o ensino acaba seguindo um único e mesmo padrão e, com isso, há perda de interesse dos alunos que acabam desistindo do curso.

Uma estratégia para alterar esta realidade, sem alterar, no entanto, os temas necessários para a aprendizagem da LIBRAS, poderia ser a introdução de dinâmicas e jogos que ajudariam a ter uma maior participação dos alunos nas aulas. Estas atividades poderiam ajudar alguns alunos a se sentirem livres e perderem o medo de usar a língua em algumas situações; auxiliando no desenvolvimento das expressões próprias da língua; proporcionando uma aprendizagem prazerosa visando o uso da

língua e não, apenas, de seus aspectos formais, mediante a interação das pessoas que constituem o grupo.

Com isso em mente, constantemente busco materiais que possam me auxiliar. Quando vou à livraria para procurar bibliografia sobre atividades e jogos para curso de línguas, observo que há uma infinidade de opções, mas infelizmente a maioria destes materiais contém uma metodologia indicada para línguas orais, já que a dinâmica desses jogos trabalha com rimas e poesias, utilizando prioritariamente, os aspectos sonoros, por exemplo. Hoje algumas empresas estão introduzindo materiais didáticos e bibliografia específica para cursos de LIBRAS, mas ainda são iniciativas bastante tímidas e restritas se comparadas ao mercado literário voltado para o ensino de línguas orais (Felipe, 2001; Pimenta & Quadros, 2008; Albres, 2008)

Dentro da minúscula fatia do imenso mercado bibliográfico brasileiro são quase inexistentes pesquisas voltadas à dinâmica do ensino da LIBRAS, razão pela qual me vi impulsionada a adaptar e criar minha própria metodologia, objetivando possibilitar que os alunos ouvintes tenham acesso à LIBRAS de forma divertida e prazerosa, a fim de favorecer o processo de aprendizado da língua de sinais³.

Para minha formação também colaborou minha segunda graduação, agora na área de Letras. Em outubro de 2006, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) criou o curso de licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade à distância. Esse curso se realizou em parceria com oito outras instituições de ensino, sendo a UFSC o pólo central e promotor dos cursos.

Ao fazer esse curso no pólo Universidade de São Paulo (USP), juntamente

³ Outros aspectos da minha trajetória como educadora estão descritos por mim no trabalho de LEITE (2004).

com 45 outros surdos em São Paulo e mais 450 em outros estados, tive a oportunidade de aprender mais sobre aspectos da linguística da LIBRAS e sobre questões relacionadas ao seu ensino que muito enriqueceram minha formação. Em outras palavras, esse curso abriu o meu horizonte de conhecimento e me permitiu ir além da prática, e me aprofundar em questões teóricas.

1.4. Problemática da pesquisa

Diante da minha experiência como educadora de LIBRAS para ouvintes, senti necessidade de adaptar as dinâmicas usadas no ensino e verificar a sua eficácia, o que fiz em um trabalho anterior. Os planos de aula que elaborei foram focados na estimulação de vocabulário por categorias semânticas e em seguida sua aplicação com o uso da sintaxe da LIBRAS. Essa experiência me mostrou que a aprendizagem dos alunos acontecia de forma mais fácil. No dia-a-dia percebi a necessidade de adaptações nas dinâmicas para os ouvintes, pois é muito comum alguns alunos não possuírem a percepção visuoespacial necessária para o aprendizado adequado da língua de sinais.

Desta forma, senti a necessidade de explorar/estimular a percepção visuoespacial que facilitaria o aprendizado de LIBRAS e auxiliaria na interação e formação de grupos, além do envolvimento com pessoas surdas usuárias da LIBRAS. Portanto, para que se realize um trabalho efetivo na perspectiva bilíngue, faz-se necessário repensar propostas pedagógicas não apenas para a educação da pessoa surda, mas também para a formação dos profissionais ouvintes que atuarão junto aos surdos, sejam professores, intérpretes ou outros profissionais que utilizarão

a LIBRAS em suas profissões.

Ainda, frequentemente, vejo professores que atuam na área de ensino de LIBRAS realizando atividades que não são próprias dessa língua, não respeitando suas características linguísticas. Estes pedem a seus alunos que façam atividades sempre partindo do português e não da própria língua de sinais. Isso ocorre, por exemplo, quando se pede aos alunos que criem diálogos em LIBRAS, mas que, antes, escrevam-nos em português. Depois de escrever, os alunos acabam sinalizando palavra por palavra, em vez de sinalizarem apoiados em características próprias da LIBRAS. Essa prática de certa forma dificulta e cria uma barreira no desenvolvimento da fluência desse aluno.

O fato de poucos trabalhos terem sido desenvolvidos discutindo metodologias próprias para o ensino dessa língua é decorrente, em grande parte, de os estudos sobre a LIBRAS serem recentes. Alguns autores afirmam que o ensino de LIBRAS é marcado ainda pela vivência dos professores surdos que reproduzem na sala de aula os mesmos métodos de ensino a que foram submetidos nas escolas quando do ensino-aprendizagem da língua portuguesa (Lacerda, et al. 2004).

Lembro-me, por exemplo, que minhas professoras de português colocavam na lousa listas de palavras descontextualizadas, certamente imaginando que seríamos capazes de memorizar todas elas. Isso se refletiu na minha prática como professora no início da minha carreira e, infelizmente, ainda se reflete na prática de outros professores surdos. É muito comum ver professores de LIBRAS trabalhando listas de sinais descontextualizados e ensinando-os sem interação com os alunos.

Cursos ministrados por diversas instituições também apresentavam e, em alguns casos, ainda apresentam o mesmo problema discutido acima. Na FENEIS até

2001, os professores improvisavam materiais que, quase sempre, tinham como base lista de palavras/sinais divididos por classe semântica. Esses materiais, eram compostos por um desenho (como se realizava o sinal) e, ao lado, encontrava-se a descrição do mesmo em português contendo a configuração de mão necessária, o local de articulação e o movimento utilizado para a produção do sinal. Pouco se dizia sobre outros aspectos importantes para a significação da língua como expressões faciais e corporais.

Uma das formas de tornar o aprendizado da LIBRAS mais efetivo é promovendo situações de uso da língua, nas quais os alunos possam aprender a expressar seus pensamentos de forma natural e descontraída. Essas situações levam os alunos ao contato com aspectos mais amplos da língua – seu uso e aspectos gramaticais próprios – fomentando seu conhecimento linguístico. As situações interativas sempre exigem um contexto comunicativo e são nesses momentos que os alunos têm que usar a língua em um contexto próprio que pede mais que o léxico.

Em outras palavras, a aprendizagem da LIBRAS requer o aprendizado de várias características gramaticais da LIBRAS, entre as quais destaco neste trabalho a iconicidade, a simultaneidade e as expressões faciais.

A necessidade de fazer uso da iconicidade bem como da simultaneidade e de expressões faciais singulariza o aprendizado da LIBRAS em relação ao aprendizado de outras línguas orais, pois para aprendê-la o aluno precisa desenvolver habilidades específicas para o uso de uma língua visuoespacial. Sendo assim, é importante que o professor invista em estratégias para esse fim.

CAPITULO 2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Neste capítulo, primeiramente definiremos o conceito de metodologia de ensino de línguas estrangeiras e traçaremos um breve histórico delas. Em seguida, trataremos das contribuições de Vygotsky para questões relativas ao ensino e a aprendizagem de línguas.

2.1. O que é metodologia de ensino de línguas?

Segundo Gesser (2010), metodologia de ensino de língua é um conjunto de princípios que norteiam as práticas pedagógicas presentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Ou seja, metodologia é um conjunto de visões e crenças sobre (1) o objeto de ensino, a língua (ou linguagem), (2) a forma de ensinar e (3) a forma como se aprende.

Como explica a mesma autora, justamente por haver diferentes visões e crenças sobre a língua e sobre as formas de ensinar e aprender há também diferentes metodologias de ensino. Mais especificamente, há, segundo a autora, diferentes abordagens de ensino.

Gesser (2010) aponta como principais abordagens a estrutural e a comunicativa, e as opõe justamente no que diz respeito à visão de língua, ensino e aprendizagem que subjaz cada uma delas.

De acordo com a autora, a abordagem estrutural, ao olhar para a língua da perspectiva formal, concebe-a como um conjunto de regras gramaticais.

Conseqüentemente, nessa abordagem, ao professor cabe ensinar cada uma dessas regras, partindo das mais simples em direção às mais complexas, enquanto ao aluno cabe internalizá-las.

Em contraste, de acordo com a mesma autora, a abordagem comunicativa, por olhar a língua da perspectiva do seu uso, concebe-a como instrumento de comunicação e o seu ensino-aprendizagem como um processo de desenvolvimento de habilidades com fins de desempenhar funções comunicativas.

Ainda seguindo Gesser (2010), a cada abordagem podem afiliar-se diferentes métodos e, a estes, diferentes técnicas. Como explica a autora, método é um plano geral de apresentação sistemática da língua em harmonia com determinadas visões e crenças, ou seja, em consonância com uma determinada abordagem. Já as técnicas constituem as atividades concretas realizadas em sala de aula que, assim como o método, também devem estar de acordo com a abordagem escolhida.

Dessa forma, pode-se depreender que existe uma relação hierárquica entre os termos metodologia, abordagem, método e técnica. Essa relação pode ser visualizada no figura abaixo, reproduzido de Gesser (2010:6).

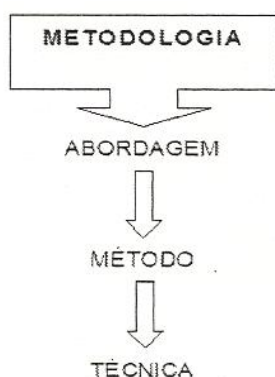


Figura (1) – reproduzida de Gesser (2010)

A figura acima, originalmente proposta por Edward Anthony (1863) e refinada por Brown (1994), sintetiza bem o que foi apresentado até agora: metodologias abrangem diferentes abordagens que, por sua vez, podem reunir diferentes métodos, os quais podem se manifestar concretamente por meio de diferentes técnicas.

2.2. Breve histórico das metodologias de ensino de línguas orais

Ao longo da história da metodologia de ensino de línguas orais, diferentes métodos de ensino foram desenvolvidos (Gesser, 2010). Neste trabalho, porém, seguindo Schröter (2004), serão focalizados apenas três deles: o método gramática-tradução, o audiolingual e o comunicativo.

A decisão por me concentrar nesses três métodos também se deve ao fato de que traços de cada um dos três métodos supracitados podem ser observados frequentemente no ensino de LIBRAS, como discutirei no capítulo 3.

2.2.1. O método gramática-tradução

De acordo com Schröter (2004), o método gramática-tradução remonta ao ensino de latim, principalmente entre os séculos XVI a XVIII. Nessa época, segundo a autora, o objetivo era aprender a gramática dessa língua e através dela ter acesso aos textos clássicos. Sendo assim, não se pretendia que os alunos se tornassem capazes de falar ou compreender auditivamente latim, mas somente ler e compreender textos escritos.

Schröter diz que esse método foi transferido para o ensino das línguas européias modernas quando estas ascenderam aos currículos escolares em detrimento do ensino de latim.

Como explica Gesser (2010), o método gramática-tradução se caracteriza pelo ensino das regras gramaticais e do vocabulário da língua-alvo. Conforme pontua a mesma autora, o aluno tem um papel passivo, ou seja, de mero receptor de informações. Conseqüentemente, sua interação com o professor e com o grupo de forma geral é mínima. Já o professor, nessa perspectiva, desempenha o papel da autoridade total, figura na qual o conhecimento e a aula estão centrados. A ele cabe corrigir todos os erros dos alunos e prover todas as informações relacionadas à língua em estudo. Em aulas dadas seguindo esse método, as atividades se resumem à tradução de textos, em geral, literários.

2.2.2. O método audiolingual

Conforme relata Schröter (2004), o método audiolingual surgiu na década de 40 nos Estados Unidos. Esse método sofreu influências significativas da teoria estruturalista e da comportamental (ou condutivista) vigentes na lingüística e psicologia, respectivamente.

A visão estruturalista se manifesta no método audiolingual através do foco na língua falada, tanto na sua produção quanto na sua compreensão. Nesse método, em oposição ao método gramática-tradução, a escrita deixa de ter um papel tão importante, uma vez que o foco está no desenvolvimento das habilidades orais. Além disso, como menciona Gesser (2010), a influência estruturalista se manifesta

também na organização do conteúdo programático, o qual parte da fonologia em direção à sintaxe, passando antes pela morfologia. Soma-se a isso a análise contrastiva entre a língua materna e a língua-alvo.

Já a visão comportamentalista (ou condutivista) se manifesta no método audiolingual por meio do recorrente uso de atividades baseadas na repetição, imitação e memorização de palavras e frases. Isso se deve ao fato de que os adeptos ao método audiolingual acreditavam que aprender uma língua consistia em adquirir novos hábitos ou padrões e que a aquisição desses padrões seguia os mesmos princípios que a aquisição de outros comportamentos.

De acordo com os teóricos comportamentalistas, hábitos (comportamentos) são adquiridos a partir das etapas: estímulo-resposta-reforço. Nos termos do método audiolingual, aprender uma língua depende, sobretudo do reforço às respostas dadas a um estímulo linguístico, e da repetição dessas respostas. Acreditava-se que pronunciando várias vezes palavras ou frases corretamente, os alunos seriam capazes de internalizá-las e, conseqüentemente, fazer uso delas.

Gesser (2010), ao apresentar aspectos desse método, menciona que ele se caracteriza, entre outras coisas, por dar ao professor um papel central e de modelo, em detrimento do aluno que, nessa perspectiva, é visto como alguém que deve ser treinado com o fim de produzir respostas corretas.

As atividades desenvolvidas dentro do método audiolingual consistem em diálogos, atividades de repetição e memorização e práticas por imitação de modelos. Já em relação aos materiais utilizados, observa-se que nesse método estes são desenvolvidos com vistas a oferecer aos alunos recursos para mais prática. É nessa fase que surgem os laboratórios de língua e os recursos auditivos empregados neles.

2.2.3. O método comunicativo

De acordo com Richards (2006), a abordagem comunicativa nasce em oposição à abordagem estrutural, ou seja, a métodos como o audiolingual. Essa nova abordagem defende que a aquisição de uma língua não equivale à aquisição de novos hábitos (comportamentos). Sendo assim, ela é contrária, por exemplo, à crença de que é necessário que os alunos repitam exaustivamente palavras e frases descontextualizadas e, em geral, não usuais em uma conversação real, com vistas a internalizá-las.

Richards explica que a aquisição de uma língua requer o desenvolvimento de duas competências: uma gramatical e outra comunicativa. A competência gramatical diz respeito ao conhecimento da gramática da língua. Já a competência comunicativa se refere ao conhecimento do uso dessa língua.

Segundo o autor, o insucesso de métodos como gramática-tradução e audiolingual reside no fato de estes focalizarem apenas a competência gramatical. Dessa forma, embora alunos ensinados nessas perspectivas sejam capazes de entender e/ou produzir sentenças com variados graus de complexidade na língua-alvo, em geral, são incapazes de travar uma conversação simples nessa mesma língua.

Apesar de a competência gramatical não ser ignorada dentro da abordagem comunicativa, observa-se que a ela é dado um peso menor que à competência comunicativa. Uma evidência disso é que materiais didáticos desenvolvidos seguindo essa abordagem são normalmente organizados a partir de funções comunicativas e não de conteúdos gramaticais.

Como explica Richards (2006), as funções comunicativas dizem respeito àquilo para que usamos a língua. Essas funções, assim como as estruturas gramaticais, variam em grau de complexidade. Há funções comunicativas como cumprimentar, agradecer, despedir-se, desculpar-se que envolvem recursos mais complexos do que outras como narrar fatos passados, convencer, etc.

De acordo com Gesser (2010), uma das características desse método é que, diferentemente da abordagem estrutural, as atividades envolvem ou primam pela comunicação real. Sendo assim, não se ensinam palavras e frases descontextualizadas, muito menos não usuais em situações reais de fala. Em suma, a língua ensinada é significativa para os alunos, porque ela não é artificial, não usual, ou criada unicamente para fins didáticos.

Em relação às atividades, aulas dadas seguindo a abordagem comunicativa primam por tarefas que estimulem a interação entre os alunos e, assim, descentalizem a figura do professor, o qual, nessa perspectiva, é considerado um mediador. Sendo assim, normalmente realizam-se atividades em que há trocas de informações, como entrevistas, enquetes, grupos de discussão, debates, etc.

Por fim, no que diz respeito aos materiais empregados, prima-se por aqueles que promovam um uso comunicativo da língua e que sejam prioritariamente autênticos, ou seja, extraídos de usos reais da língua e não artificialmente criados para fins didáticos.

2.3. As contribuições de Vygotsky para o ensino de língua estrangeira ou segunda língua⁴.

Na concepção vygotskiana, o desenvolvimento humano ocorre por meio de interações dialéticas entre o indivíduo e o social, Sendo que "nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e desenvolve sua consciência". (Vygotsky, 1998, p. 80)

Vygotsky⁵ não foi um lingüística, mas dedicou-se ao estudo da linguagem e de seu papel essencial na formação dos processo humanos, tendo dado especial atenção às relações de mútua dependência entre pensamento e linguagem e à formaao da consciência. Sua produção situo-se no campo da Psicologia e explorou

⁴ teve uma formação ampla na área da literatura, filosofia e medicina, não sendo contudo um lingüística, mas dedicou-se ao estudo da linguagem e de seu papel essencial na formação dos processo humanos, tendo dado especial atenção às relações de mútua dependência entre pensamento e linguagem e à formação da consciência. Sua produção situa-se no campo da Psicologia e em seus estudos explorou interfaces com outros campos como a Semiótica e a Antropologia. Além disso, foi um pensador constantemente preocupado com questões da Educação, tendo estudado temas como o processo ensino-aprendizagem, a formação de conceitos escolares e o papel da instituição escolar no desenvolvimento do sujeito. A teoria histórico-cultural serve como base sólida para as recentes tendências na lingüística aplicada em direção a metodologias de ensino de línguas estrangeiras menos gramaticais, sem foco na memorização de estruturas sintáticas e mais naturais, interativas e comunicativas e com foco nas experiências vividas Como sugestão de leitura, indicamos: CORACINI, M. J. (org.) O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995). Utilizaremos no decorrer deste capítulo "língua estrangeira / segunda língua", visto que aproximaremos os conceitos da teoria de Vygotsky do processo de ensino de LIBRAS, que é uma língua oficialmente reconhecida no Brasil. O seu ensino para ouvintes deve ser entendido como ensino de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira. Embora exista uma diferença entre esses termos, neste trabalho eles são usados indistintamente.

⁵ A teoria histórico-cultural de Vygotsky também é conhecida na literatura nacional como sociointeracionista, sócio-histórica ou sociocultural. Tal teoria tem como objetivo explicar o desenvolvimento da linguagem e do pensamento humano. Os autores que se preocupam em salientar as duas grandes categorias que caracterizam a matriz de pensamento assumida por Vygotsky – a história e a vida social humana, isto é, a cultura – tendem a usar o qualificativo "histórico-cultural", expressão que é mantida neste texto.

interfaces com outros campos como Semiótica e a Antropologia. Além disso, a par de foi um pensador constantemente preocupado com questões da Educação, tendo estudado temas como o processo ensino-aprendizagem, a formação de conceitos escolares e o papel da instituição escolar no desenvolvimento do sujeito.

Em decorrência dessas contribuições, autores do campo da pedagogia e didática têm se fundamentado em princípios de sua teoria para entender o processo ensino-aprendizagem. Mais recentemente, essas mesmas áreas têm recorrido a esse autor para fundamentar também os processos de ensino de línguas estrangeiras / segunda língua.

O Ministério da Educação, quando lançou o Parâmetro Curriculares Nacionais – PCN, destinou em seu caderno de ensino de línguas estrangeiras um capítulo especial para discutir “*as concepções teóricas do processo ensino e aprendizagem da língua estrangeira*”. Como se pode depreender do texto, essas concepções têm como fundamento os princípios da abordagem histórico-cultural.

O papel de mediador da linguagem na aprendizagem é central, tanto que é praxe referir-se a essa mediação como uma força catalisadora. Assim, até entre parceiros iguais (colegas em uma turma), o discurso oferece meios de aprendizagem mais adequados do que a aprendizagem solitária (BRASIL, 1998, p.58, grifo nosso).

As diretrizes do ministério da educação indicam ao professor de língua estrangeira / segunda língua a importância da mediação do professor no percurso da aprendizagem. Já em relação ao processo de aprender, concebe-se que ele é uma forma de co-participação social, na qual a atuação do aluno, professor e colegas é fundamental.

A aprendizagem é então percebida como ocorrendo no que se denomina de zona de desenvolvimento proximal. Este espaço é caracterizado pelas interações entre aprendizes e parceiros mais competentes, explorando o nível real em que o aluno está e o seu nível em potencial para aprender sob a orientação de um parceiro mais competente (BRASIL, 1998, p.58, grifo nosso).

Para entender o que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal/potencial, é necessário definir o que o mesmo autor designa de nível de desenvolvimento real.

O *Desenvolvimento Real* ou *Efetivo* diz respeito às habilidades já adquiridas pelo indivíduo, ou seja, àquilo que ele é capaz de realizar de forma independente. Já o *Desenvolvimento Proximal/Potencial* caracteriza-se pelo que ele pode realizar com a contribuição de outros indivíduos, por meio de diversos recursos, tais como a interação, a imitação, a observação e as pistas que lhe são oferecidas. Para a aprendizagem interessa mais este momento intermediário, do processo de desenvolvimento, ou seja a *Zona de Desenvolvimento Proximal*, do que suas aquisições já estabelecidas (Vygotsky, 1998).

No processo de ensino-aprendizagem mediado pela palavra, pelos gestos e pelos contextos construídos nas dinâmicas de sala de aula, o professor pode ir percebendo as possibilidades de desenvolvimento do aluno, atuando na zona de desenvolvimento proximal/potencial, propor atividades, comentários e ações que promovam a aprendizagem. O conceito de zona de desenvolvimento proximal/potencial é de extrema importância para o plano educacional, justamente

porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual de cada aluno.

No caso do ensino de línguas estrangeiras, o aprendizado ocorre de forma mais apropriada em ambientes em que a língua e aspectos da cultura estrangeira se fazem presentes. Sendo assim, o aluno terá a oportunidade de ter uma maior exposição à língua que está aprendendo.

Entretanto, só a exposição à língua não garante o aprendizado. As estratégias didáticas de um professor são importantes para a realização de aulas significativas em que a interação entre alunos e professor possa se dar de forma a constituir sentidos para os aprendizes. Cada momento da aula precisa ser pensado como um momento de exposição e uso significativo da língua-alvo. Desse modo, mesmo o momento da explicação das atividades ao aluno deve ser visto como um momento para a construção de conceitos e negociação de significados na língua que está aprendendo.

A aprendizagem efetiva é fruto da história da experiência social do indivíduo. O professor de língua estrangeira / segunda língua deve levar esses aspectos em consideração no processo de preparação de suas aulas, ao traçar seus objetivos e escolher suas estratégias, como atividades adequadas à idade, interesse e condição sócio-cultural dos alunos.

A motivação, bem como a aquisição de uma língua estrangeira / segunda língua são resultantes não apenas do processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, mas das relações subjacentes a ele.

Em uma situação de ensino-aprendizagem, o sujeito (aluno) está inserido em um mundo social - na instituição onde faz o curso (faculdade, escola, associação de

surdos, etc.), em relação com o professor (surdo ou ouvinte) e com os outros alunos. Os processos cognitivos são gerados por meio das interações nesses espaços e com esses interlocutores. Na interação com esses colegas e professores, o sujeito vai tomando contato com expressões que ainda não fazem parte de seu repertório na segunda língua, pelos contextos criados na aula vai construindo significados nessa segunda língua que está aprendendo.

Esse é um processo essencialmente dinâmico. E no ensino de língua estrangeira / segunda língua fica mais evidente a característica fluida dos signos, já que a construção de sentidos para as novas palavras, nos diferentes contextos, se evidencia.

Vygotsky se inspira na concepção materialista histórico-dialética para desenvolver o conceito de “sentido” em sua obra. Afirma que a consciência deve ser objeto de estudo da psicologia, tendo como princípio explicativo as relações sociais (Vygotsky, 1996).

Vygotsky (2001, p. 132) descreve que “palavras⁶ são microcosmos de consciência humana”. As palavras desempenham um papel central não apenas no desenvolvimento mental, mas na forma de conceber o mundo.

Para o campo da psicologia tradicional vigente na época de Vygotsky (2001, p. 399), “a ligação entre a palavra e o significado é uma simples ligação associativa que se estabelece em função da reiterada coincidência, na consciência, da impressão deixada pela palavra (...)”. Todavia, o autor propõe que o significado da palavra se

⁶ Palavra está sendo empregada neste texto no sentido de signo lingüístico que instrumentaliza o pensamento do homem. No caso de pessoas surdas o signo lingüístico é gestual-visual, ou seja, o sinal. A generalização que propomos é a de que o sinal também desenvolve a função de instrumentalizar o pensamento dos usuários da Libras.

desenvolve e sofre modificações. Para ele, a recíproca composição entre pensamento e linguagem tem como base a premissa de que esta “não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento” (Vygotsky, 2001, p.412), e de que o pensamento “não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (p. 409).

Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno através de uma série de planos, como uma transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento. Por essa razão, a tarefa primordial da análise que deseje estudar a relação do pensamento em direção à palavra é o estudo daquelas fases de que se constitui esse movimento, a discriminação dos vários planos por que passa o pensamento, que se materializa na palavra. (Vygotsky, 2001, p. 409 e 410)

É a partir do ponto da dinamicidade do significado que o conceito de “sentido” é registrado, em “Pensamento e Palavra”, como fundamental para a investigação da relação pensamento-linguagem. Por isso, Vygotsky (2001) introduz no debate a questão do “sentido” para firmar em sua tese as especificidades da linguagem interior, dirigida ao próprio sujeito, comparada à linguagem exterior, já que, sob sua perspectiva, o predomínio dos sentidos sobre os significados da palavra na linguagem interior seria uma das maiores ilustrações disso.

Complexo é também o processo de um sujeito ao pretender expressar algo em uma língua que não a sua língua materna, sem conhecer os sentidos dos sinais, pois as formas de sua expressão serão por vezes sombrias⁷.

“O novo e essencial que essa investigação introduz na teoria do pensamento e da linguagem é a descoberta de que os significados das palavras se desenvolvem.” (Vygotsky, 2001, p. 399). O “sentido” é entendido como acontecimento semântico específico composto através de relações sociais, onde os signos são postos em jogo, o que permite o surgimento de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente constituída.

No processo de aprendizagem de uma segunda língua e dos sentidos fluidos e envolvidos nos signos há a necessidade de uma mediação significativa para que ocorra efetivamente o processo de apropriação dessa língua. O papel do professor, em sala de aula é fundamental, porque a ele compete conduzir o encaminhamento das atividades, para que os alunos reflitam, raciocinem, ou ainda questionem, sobre o que não compreendem. A linguagem é fundamental nesta relação dialógica. Segundo Fontana (1997):

“a elaboração conceitual é considerada como um modo culturalmente desenvolvido de os indivíduos refletirem cognitivamente suas experiências, resultante de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) sobre os dados sensoriais, que é mediado pela palavra e nela materializado (...) (p.122-123)

⁷ O sentido de sombrio aqui refere-se ao mesmo de um poema de Óssip Mandelstam citado no capítulo “Pensamento e Palavra” de Vygotsky (2001, p.395).
Esqueci a palavra que pretendia dizer,
e meu pensamento, privado de sua substância,
volta ao reino das sombras.

Um professor, ao utilizar-se da própria língua de sinais para ensiná-la⁸ como segunda língua (deliberadamente ou não), apresenta aos alunos significados estáveis e sentidos possíveis do seu grupo social (comunidade surda). É na margem dos sinais do professor que o aluno organiza sua própria elaboração. A mediação do professor, nesse caso, desperta na mente do aluno um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina.

Como processo psicológico historicamente determinado e culturalmente organizado, a elaboração conceitual não se desenvolve naturalmente. Ela é aprendida e objetivada nas condições reais de interação nas diferentes instituições humanas.

Para Vygotsky (1987) a língua é, antes de tudo, constitutiva do sujeito, sendo a comunicação um de seus reflexos. Dessa forma, todo indivíduo tem a habilidade de desenvolver maneiras diferentes de comunicar-se. A língua, seja ela na modalidade oral auditiva seja na modalidade visuoespacial, é uma das manifestações da habilidade humana para a linguagem e um importante instrumento de comunicação com o mundo. A língua, segundo este autor, nos possibilita o acesso a conceitos que estimulam nosso desenvolvimento.

Vygotsky afirma que construímos conceitos ao longo de toda a vida e que os mesmos vão sofrendo transformações. Isto significa dizer que nossa cognição vai se

⁸ Conhecido como ensino direto na língua alvo, onde a língua a ser aprendida já é utilizada para as instruções, atividades e comunicação natural em sala de aula. A língua materna não é proibida.

expandindo, passando por diferentes fases constituídas por diferentes processos mentais.

A capacidade de formar conceitos está relacionada às funções mentais superiores. Neste processo os signos são muito importantes, pois é por meio deles, ou seja, por meio da palavra que o indivíduo poderá focar-se nesta capacidade de conceituar.

2.3.1 Desenvolvimento, aprendizagem e educação: a influência da abordagem histórico-cultural no ensino

“O Desenvolvimento é entendido por Vygotsky como um processo de internalização de modos culturais de pensar e agir”. (Fontana e Cruz, 1997, p. 63). A internalização acontece nas relações sociais, principalmente por meio da linguagem. O aprendizado do indivíduo depende do aprendizado que realiza num determinado grupo social, a partir da interação com outros indivíduos. O aprendizado de uma língua estrangeira / segunda língua pode ocorrer espontaneamente pelo processo de imersão (contato freqüente com usuários desta língua em situações de interação social) ou de forma mais sistematizada em oficinas e cursos.

Quando estudamos a organização dos cursos de línguas, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem ocupam lugar de destaque. Como já mencionado Vygotsky (1998) identificou dois níveis de desenvolvimento: o primeiro chamado de desenvolvimento real e um segundo, chamado de desenvolvimento potencial.

O conhecimento desses níveis de desenvolvimento individual é de extrema importância para o professor. Este deve sempre observar o grau de desenvolvimento de seus alunos, para assim poder, com maior propriedade, auxiliá-los no avanço de

sua aprendizagem, sempre levando em consideração as características individuais, sua história, suas experiências.

A contribuição de Vygotsky também alcança os processos de avaliação. É comum que em cursos se avalie o aluno somente no nível de desenvolvimento real, isto é, avalia-se somente aquilo que ele é capaz de fazer sozinho, sem a colaboração de outro, considerando que apenas isso é representativo de seu desenvolvimento.

Quando estamos estudando o ensino-aprendizado de língua é praticamente impossível avaliar individualmente cada um dos sujeitos. O aluno precisa do outro para desenvolver o diálogo, ou seja, para usar a língua. É na interação com outras pessoas que o indivíduo se mostra capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer.

Os indicadores do desenvolvimento proximal/potencial seriam as soluções que o indivíduo consegue atingir com a orientação e a colaboração do outro (Fontana e Cruz, 1997). Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual.

O nível de desenvolvimento potencial indica possibilidades do sujeito mediante a ajuda do outro, configurando ciclos em via de formação, o que nos ajuda a delinear a competência do indivíduo e de suas futuras conquistas, assim como estratégias pedagógicas para auxiliá-lo nesse processo.

A teoria de Vygotsky oferece, portanto, uma importante contribuição ao ensino de línguas, de uma forma geral, e ao ensino de línguas estrangeiras (ou de segunda língua), de forma mais específica, na medida em que agrega conhecimentos sobre os processos de ensino, desenvolvimento e aprendizagem.

Além disso, ela contribui para que as metodologias para o ensino de línguas sejam pensadas de forma mais natural, mais interativa e respeitando os diferentes níveis de aprendizagem em que o aluno possa estar.

CAPÍTULO 3 – MÉTODOS DE ENSINO PARA LÍNGUAS DE SINAIS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo, primeiramente, contrastarei o ensino da LIBRAS ao ensino de ASL (Língua de Sinais Americana, do inglês, *American Sign Language*) partindo do trabalho de Wilcox e Wilcox (2005). Mais precisamente, compararei o ensino dessas duas línguas de sinais do ponto de vista de (1) sua história, (2) seu desenvolvimento curricular, (3) suas abordagens metodológicas, e (4) recursos didáticos empregados em seu ensino. Além disso, neste capítulo, apresentarei três características gramaticais da LIBRAS selecionadas para o desenvolvimento de estratégias de ensino a serem descritas no próximo capítulo.

3.1. Breve histórico do ensino de línguas de sinais

Segundo Wilcox & Wilcox (2005), o ensino de ASL nas décadas de 1960, 1970 e 1980 era, em sua maioria, promovido por setores de educação especial ou por departamentos relacionados a distúrbios de comunicação. Como consequência disso, de acordo com os autores, nesses cursos a cultura surda e também os aspectos da gramática da ASL não eram contemplados. A visão clínico-patológica sobre a surdez e sobre a língua de sinais fazia com que o ensino dessa língua se restringisse ao ensino de recursos rudimentares para a comunicação com os surdos.

Esse quadro começou a mudar nos anos 90, quando a ASL passou a ser aceita nos departamentos de linguística, línguas clássicas e modernas. A partir desse momento, passou-se a olhar para o ensino de ASL da perspectiva do ensino

de línguas estrangeiras e, conseqüentemente, começou-se a lançar mão das metodologias de ensino de línguas estrangeiras orais para o seu ensino. Uma das mudanças mais significativas dessa perspectiva é que, assim como os cursos de outras línguas, passou-se a conceber os cursos de ASL em vários semestres e não mais como um curso de curta duração onde se aprendem apenas alguns sinais.

Infelizmente, não existem trabalhos a respeito das origens do ensino de LIBRAS no Brasil. Entretanto, é provável que os primórdios do ensino de LIBRAS no Brasil também se assemelhem aos do ensino de ASL nos Estados Unidos, no sentido de não estarem associados ao ensino de línguas estrangeiras, mas sim de uma forma de comunicação com os surdos.

Antes que cursos regulares de LIBRAS fossem criados, pessoas interessadas em aprender sinais aprendiam em igrejas, principalmente nas evangélicas. Só com a fundação da FENEIS, em 1987, é que cursos de LIBRAS regulares começaram a ser oferecidos.

Embora, desde a fundação da FENEIS, a realidade dos cursos de LIBRAS tenha começado a mudar no Brasil, foi com o decreto 5626 que a procura e a oferta por cursos dessa língua aumentaram. Atualmente, além de cursos livres, há também a possibilidade de se fazer graduação e pós-graduação em LIBRAS.

3.2 Currículo para o ensino de línguas de sinais como L2

De acordo com Wilcox & Wilcox (2005), os primeiros cursos de ASL consistiam na simples apresentação de sinais equivalentes às palavras do inglês. Por meio do trabalho Battison & Cogen (1978), os autores relatam que normalmente

se ensinava um vocabulário básico de sinais, mas que a construção de sentenças e diálogos deveria ser inferida pelos alunos.

Com isso, vários aspectos gramaticais da ASL relacionados à pronúncia e à entoação, por exemplo, acabavam sendo mal interpretados e considerados “comunicação não-verbal”. Por conta disso, a única instrução normalmente dada em relação a esses aspectos gramaticais se resumia a incentivar os alunos a usar muita expressão facial.

No Brasil, como relatado no capítulo 1, os cursos de LIBRAS em seus primórdios também não dispunham de materiais didáticos, bem como de um currículo bem sistematizado. Isso acabava exigindo do instrutor improvisação.

Como relata Almeida (2010), para estudantes de nível básico, por exemplo, ensinavam-se alguns sinais correspondentes a palavras isoladas do português sem que o contexto de uso fosse considerado. Para que as aulas não fossem monótonas, os instrutores faziam uso de jogos, diálogos, dramatização, criados pelo próprio grupo de instrutores da FENEIS.

Essas atividades eram mantidas ou substituídas de acordo com os resultados obtidos em sua aplicação. Sendo assim, a cada ano tinha-se o trabalho de reformular os conteúdos a serem trabalhados.

Isso se manteve até a publicação de “LIBRAS em Contexto” de Felipe (2001). O programa do “LIBRAS em Contexto” passou a ser o currículo de nível básico de LIBRAS em todo o território nacional e, com isso, se tornou um referencial para os livros que foram publicados posteriormente, tais como o de Pimenta & Quadros (2008) e Albres (2008).

3.3. Abordagens de ensino de línguas de sinais como segunda língua

Conforme explicam Wilcox & Wilcox (2005), curiosamente, mesmo antes de as pesquisas linguísticas demonstrarem que as línguas de sinais são línguas naturais, uma das primeiras abordagens de ensino da ASL foi o método gramática-tradução. De acordo com os autores, esse método foi muito usado nas décadas de 1950 e 1960.

Wilcox & Wilcox relatam que nessa época os professores de ASL usavam o inglês como língua de instrução, algo bastante recorrente em aulas dadas no método gramática-tradução, uma vez que nessa perspectiva não se enfatizava o uso da língua-alvo para a comunicação. É válido dizer que as aulas consistiam basicamente no ensino de listas de palavras descontextualizadas.

Os referidos autores mencionam que o ensino de ASL como língua estrangeira também se valeu do método audiolingual, método que defendia o ensino da língua através da repetição de padrões, bem como de outras abordagens⁹.

Por fim, segundo os autores, o ensino de ASL tem sido influenciado por tendências mais modernas de ensino de línguas estrangeiras, entre as quais está a abordagem comunicativa.

Segundo Gesser (2009), no Brasil, a discussão sobre metodologias aplicadas ao ensino de LIBRAS ainda é muito inicial. Entretanto, a autora destaca o trabalho pioneiro de Felipe (1993), “Metodologia do ensino de LIBRAS para ouvintes”, em que são apresentadas algumas orientações metodológicas para o ensino de LIBRAS

⁹ Para um aprofundamento desta questão, ver Wilcox & Wilcox (2005).

para ouvintes. Essa obra foi a base para a formulação do livro “LIBRAS em Contexto – Curso Básico”, publicado em 2001.

Como aponta a autora, embora não haja nessa obra uma referência explícita a qualquer aporte teórico, pode-se reconhecer entre essas orientações uma inclinação aos princípios da abordagem comunicativa.

Um exemplo disso pode ser visto em algumas das recomendações abaixo, reproduzidas de Felipe (2001):

- *Desperte em seus alunos a segurança em si mesmos, reduzindo ao máximo as correções quando eles estiverem tentando se comunicar;*
- *Não faça o aluno repetir suas frases ou memorizar listas de palavras, coloque-o sempre em uma situação comunicativa onde ele precisara usar um sinal ou uma frase. A tarefa do instrutor de língua é habilitar o aluno a ser um bom usuário, isto é, a usar a língua que está aprendendo para poder se comunicar.*

Por essas recomendações, nota-se por parte de Felipe (2001) uma preocupação com o desenvolvimento da comunicação na língua-alvo, tanto por meio da minimização das intervenções corretivas do professor, quanto através da criação, por parte deste, de situações comunicativas em que os sinais aprendidos possam ser usados.

3.4 Recursos didáticos para o ensino de línguas de sinais como L2

Conforme explicam Wilcox & Wilcox (2005), o primeiro material didático para o ensino de ASL foi “*A Basic Course in American Sign Language*” (“Curso Básico de

Língua de Sinais Americana”) de Humphries, Padden e O’Rourke (1980). De acordo com os mesmos autores, esse livro se caracterizava por focalizar a aprendizagem consciente das estruturas gramaticais da ASL. Essa obra foi logo substituída por “*A Basic Course in Manual Communication*” (“Curso básico de comunicação manual”). Esse livro se baseou na abordagem audiolingual.

Uma outra opção em termos de materiais didáticos para o ensino de ASL é a série de livros e vídeos de Fant & Miller (1983), intitulada, “*The American sign language phrase book*”. Essa obra apresenta os conteúdos organizados em forma espiral, ou seja, eles vão se complexificando à medida que o curso avança.

Na década de 1980, instrutores da Faculdade Comunitária de Vista, na Califórnia, desenvolveram o material didático “*Signing Naturally*” (“Sinalizando Naturalmente”). Esse material foi desenvolvido porque esse grupo de instrutores percebeu que, apesar de os alunos conseguirem aprender as regras gramaticais da ASL, eles não conseguiam conversar fluentemente nessa língua.

Por essa razão, esse material procura enfatizar os objetivos comunicativos dos atos de fala. Uma outra inovação desse material é apresentar amostras de língua produzidas por surdos de diferentes faixas etárias.

Embora Wilcox & Wilcox digam não conhecerem, até aquele momento, materiais de ensino de ASL para ouvintes desenvolvidos com base na abordagem comunicativa, eles acreditam que, de certa forma, essa abordagem venha sendo explorada por alguns instrutores surdos, quando estes trazem para a sala de aula outros surdos, com os quais os alunos têm que interagir.

Já em relação aos materiais didáticos para o ensino de LIBRAS, pode-se citar o “LIBRAS em Contexto - Curso Básico” de Felipe (2001), a “Coleção Aprendendo

LSB” de Pimenta (2004, 2005, 2006) o “Curso LIBRAS 1 e 2” de Pimenta & Quadros (2008, 2009) e “De Sinal em Sinal: curso básico” de Albres (2008). Dentre eles, o mais usado em todo o Brasil é o “LIBRAS em Contexto – Curso Básico”.

Segundo Almeida (2010), a primeira edição do livro “LIBRAS em Contexto – Curso Básico” foi publicada em 1997 sob responsabilidade do MEC/SEESP/FNDE. Essa publicação foi financiada pelo Ministério da Justiça/CORDE e usada no primeiro curso de capacitação de instrutores surdos que ocorreu no mesmo ano. A partir disso, o livro “LIBRAS em Contexto – Curso Básico” passou a ser utilizado em cursos para ouvintes realizados pela FENEIS.

Atualmente, o livro está em sua sexta edição. Esse livro se constitui de dois volumes e dois DVDs. Um dos volumes e um dos DVDs é destinado aos alunos. Já o outro volume e o outro DVD são destinados ao instrutor. Nele, estão orientações sobre como usar o material e como conduzir as aulas.

Como descreve Gesser (2006), as seis unidades apresentadas no livro “LIBRAS em Contexto”, volume do estudante, diferenciam-se do manual do professor por não apresentarem os objetivos gerais e/ou específicos. Mas, da mesma forma que no manual do professor, as unidades estão descritas segundo temas: ‘Saudações e apresentações’, ‘Quando, onde será?’, ‘Profissões’, ‘Família’, ‘Vamos às compras?’, e ‘Vamos viajar?’. Nesses temas, aparece o conteúdo da linguagem a ser apresentada, para então ser praticada e/ou exercitada por meio de textos escritos em Português (no caso de explicações gramaticais e/ou de informações sobre a cultura surda), da transcrição da LIBRAS (no caso de exemplos estruturais) e em forma de desenhos (no caso da demonstração de um sinal/léxico).

Como se pode ver no anexo 1, os conteúdos contemplados nessa obra abrangem tanto o vocabulário quanto aspectos gramaticais da LIBRAS¹⁰.

3.5. Algumas características gramaticais da LIBRAS

Se perguntarmos para algumas pessoas qual é a principal diferença entre as línguas orais e as de sinais, certamente a resposta é que a diferença entre elas está na expressão e compreensão/recepção. A modalidade de línguas como o português e o francês é oral-auditiva e de línguas como a LIBRAS e a American Sign Language (ASL) é visuoespacial. Isso está correto. O problema, no entanto, está no fato de muitas pessoas pensarem de forma reducionista quanto a língua observando apenas o fato de que a língua oral-auditiva quer dizer língua produzida pela boca e recebida pelos ouvidos. Seguindo a mesma idéia, muitos pensam que a língua visuoespacial se limita ao conceito de ser aquela produzida pelas mãos e percebida pelos olhos.

Entretanto, a LIBRAS não é produzida somente pelas mãos, como a maioria das pessoas pensa, mas também pelas expressões faciais e corporais do sinalizador. Tal fato tem sido corroborado pelos estudos lingüísticos que vêm sendo realizados por diversos autores, entre os quais estão aqueles realizados por Quadros (1999) e Karnopp (1994).

Para os propósitos de nossa pesquisa interessa melhor compreender questões relativas às expressões faciais e corporais, iconicidade e simultaneidade

¹⁰ Cada unidade contém uma parte teórica, na qual há um maior aprofundamento na explicação sobre o aspecto da gramática da libras trabalhado na unidade.

presentes na LIBRAS.

3.5.1. Expressão Facial

De acordo com Liddell (2000), existem dois tipos principais de expressões faciais: as expressões faciais lexicais e as expressões faciais sintáticas.

Existem alguns sinais cuja realização requer além da configuração de mão (forma da(s) mão(s)), movimento, localização (lugar no corpo no qual o sinal é realizado) e orientação da palma da mão, uma expressão facial. Um exemplo disso é o sinal GORDO, ilustrado pela figura abaixo:



Figura (2) - GORDO¹¹

Assim como os outros parâmetros mencionados anteriormente, as expressões faciais também servem para diferenciar sinais. Em outras palavras, existem sinais na LIBRAS que se opõem entre si apenas pela expressão facial, ou seja, com exceção

¹¹ Neste trabalho, adoto o sistema de transcrição da LIBRAS apresentado em Felipe (1996). De acordo com esse sistema, o nome dos sinais da LIBRAS são sempre grafados em letras maiúsculas.

desse aspecto, apresentam a mesma configuração de mão, a mesma localização em relação ao corpo, o mesmo movimento e a mesma orientação da palma das mãos. Um exemplo disso são os sinais: EXEMPLO, FICAR (namorar) e FICAR-À-TOA¹².



Figura (3) – FICAR



Figura (4) – À TOA

Como mostram as figuras acima, todos os sinais são produzidos com os mesmos parâmetros, mas diferem na expressão facial. O sinal EXEMPLO não tem expressão facial, em contraste aos sinais FICAR (namorar) e FICAR-À-TOA. Enquanto em FICAR (namorar) a boca reproduz o movimento da pronúncia do fonema “f” (do português), no sinal FICAR-À-TOA fica-se com a língua levemente para fora.

Segundo Liddell (2003), além das expressões faciais lexicais, há também as expressões faciais sintáticas. Elas desempenham papel de fundamental importância na gramática da LIBRAS, uma vez que têm papel semelhante à entonação nas línguas orais, diferenciando, por exemplo, asserções de perguntas.

De acordo com Quadros & Karnopp (2004), a diferenciação na LIBRAS entre as formas afirmativa, exclamativa, interrogativa, negativa se dá por meio das

¹² Sinais da LIBRAS cujo nome em português é composto por mais de uma palavra são transcritos com hífen unindo essas palavras.

expressões facial e corporal feitas simultaneamente ao sinais. Exemplos disso podem ser observados em:

a) Forma afirmativa: a expressão facial é neutra.



CARRO



BONIT@¹³

Figura (5)

b) Forma Interrogativa: sobrancelhas franzidas e um ligeiro movimento da cabeça inclinando-se para cima.



CARRO



BONIT@

Figura (6)

¹³ O arroba é utilizado na transcrição para marcar a ausência de marca de gênero na LIBRAS

c) Forma Exclamativa: sobrancelhas levantadas e um ligeiro movimento da cabeça inclinando-se para cima e para baixo. Pode ainda vir também com um intensificador representado pela boca fechada com um movimento para baixo.



CARRO



BONIT@

Figura (7)

d) Forma Negativa: a negação pode ser feita através de três processos.

1) Com acréscimo do sinal NÃO á frase afirmativa



CARRO



BONIT@



NÃO

O carro não é bonito.

Figura (8)

2) Com incorporação de um movimento contrário ao do sinal negado:



Figura (9) – GOSTAR



Figura (10) – NÃO GOSTAR

3) Aceno de cabeça simultaneamente com ação que esta sendo negadas.



Figura (11) – PODE



Figura (12) – NÃO PODE

Outros aspectos gramaticais da LIBRAS também poderiam ser considerados, mas os destacados aqui são suficientes para a compreensão dos objetivos deste estudo.

3.5.2. Iconicidade

Outro aspecto bastante característico das línguas de sinais, que nos interessa neste estudo, diz respeito à iconicidade que elas manifestam não apenas no nível lexical, ou seja, do sinal, mas também em outros níveis lingüísticos tais como o sintático e o discursivo.

Para Saussure (1995), a iconicidade se opõe à arbitrariedade. Segundo o autor, o signo das línguas orais se caracteriza pela arbitrariedade, porque não existe entre suas partes, o significante e o significado, uma relação de motivação, ou seja, de iconicidade. Mais precisamente, não existe nada no significante (a forma de uma palavra, por exemplo) que tenha alguma relação com o significado que essa mesma palavra expressa. Um exemplo disso é a palavra 'mesa' do português. Não existe nada na forma dessa palavra, ou seja, na sequência sonora que a compõe, que espelhe o significado que ela veicula.

Embora Saussure reconheça a existência das onomatopéias, que são signos cujo significante é motivado, por considerá-las numericamente pouco expressivas, ele defende que uma das características principais das línguas humanas é justamente a arbitrariedade da relação entre o significante e o significado do signo lingüístico. Contudo, ele admite a presença de iconicidade em certos signos nas línguas em geral, tornando também esta uma característica das línguas.

Neste sentido Klima e Bellugi (1979) pesquisadores da Língua Americana de Sinais (ASL) apontam para uma forte característica das línguas de sinais, qual seja, a presença mais marcada da iconicidade entre o signo lingüístico (sinal) e aquilo que

ele pretende representar. Esta iconicidade é fortemente visual, ou ainda lembra características dos objetos (movimento, forma, parte, função, etc.) realizados pelos objetos a serem representados pelos sinais. Isso não quer dizer que as línguas de sinais não sejam arbitrárias, característica fundamental das línguas, mas o que interessa destacar aqui é que nas línguas de sinais a presença de alguma iconicidade visual é por vezes evidente e precisa ser reconhecida pelo usuário dessa língua para melhor executá-la.

Um exemplo de manifestação da iconicidade no nível lexical pode ser observado no sinal BORBOLETA (Figura 13).



Figura (13) - BORBOLETA

Como mostra a figura acima, a forma desse sinal, ou seja, a forma das mãos e os movimentos produzidos por elas não são completamente arbitrários, pois pode-se perceber uma relação de motivação entre eles e o significado expresso pelo sinal. Mais precisamente, pode-se perceber uma relação entre a forma das mãos e a forma das asas e corpo de uma borboleta, bem com uma relação entre o movimento delas e o movimento de suas asas.

É importante salientar então que a LIBRAS, embora com traços de iconicidade mais evidentes do que os encontrados nas línguas orais é uma língua

com caráter de arbitrariedade como defende Saussure (1995). Nela é possível encontrar muitos sinais arbitrários, e a título de ilustração apresentamos os sinais: ÁGUA (vide figura 8) e BANHEIRO (vide figura 9), como exemplos.



Figura (14) - BANHEIRO



Figura (15) - ÁGUA

Diferentemente do sinal BORBOLETA, nos sinais acima não existe uma motivação aparente entre a forma do sinal e o significado expresso por eles.

A iconicidade das línguas de sinais também se manifesta no nível discursivo. Um exemplo disso pode ser observado nos trechos de uma narrativa, como a transcrita a seguir: (vide figura de forma seqüencial: 16).



CARRO

BOI

FREANDO

O homem dirigindo viu o boi e freou o carro.

Figura (16)

Como sugerem as imagens acima, a sinalização da história envolve um aspecto gramatical das línguas de sinais que tem sido chamado de incorporação (Moreira, 2007; Quadros & Karnopp, 2004). O processo de incorporação consiste numa espécie de teatralização realizada pelo sinalizador, na qual ele assume o papel dos personagens de uma narrativa ou de pessoas cujas falas ele reporta. No exemplo acima, primeiramente a sinalizadora incorpora o papel do motorista, na sequência do boi e, por fim, do carro freando.

Isso pode ser entendido como mais uma manifestação de iconicidade nas línguas de sinais, uma vez que, como mostram as imagens acima, a direção do olhar, a posição dos ombros e do corpo como um todo são motivadas pelos personagens que estão sendo incorporados.

Durante muito tempo a linguística ignorou as línguas de sinais justamente porque elas pareciam não caber na forma como essa ciência concebia as línguas humanas. Entretanto, essa compreensão vem mudando, graças à realização de pesquisas sobre os mais diversos aspectos gramaticais das línguas de sinais. Essas pesquisas (Stokoe (1960); Klima & Bellugi (1979); Ferreira-Brito (1995); Karnopp (1999); Quadros & Karnopp (2004)) são importantes não apenas como forma de legitimar essas línguas e suas comunidades de falantes, mas também por contribuirem para um melhor entendimento de seus funcionamentos.

É importante salientar que o termo icônico não é empregado nem por Saussure nem por Klima e Bellugi como sinônimo de transparente. Em outras palavras, não é porque um sinal é icônico que pessoas que não conheçam a língua vão conseguir entendê-lo. Considera-se um sinal icônico, quando existe alguma relação entre a sua

forma (significante) e o seu significado, mas muitas vezes esta relação precisa ser explicada ou aprendida, implicando em ações de ensino que envolvem o conhecimento sobre a língua e a percepção visual.

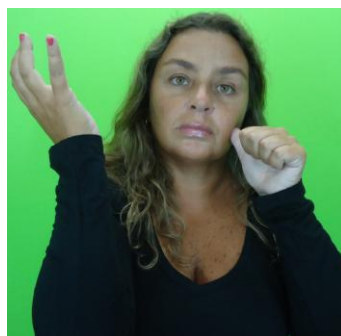
Entender melhor, por exemplo, como a iconicidade se manifesta nas línguas de sinais é de suma importância para que seu ensino seja mais efetivo e contribua para a aprendizagem do aluno.

3.5.3. Simultaneidade

Um outro aspecto característico da gramática das LIBRAS é a simultaneidade. Como explica Albres (2008), por meio desse recurso é possível que dois sinais sejam produzidos ao mesmo tempo: um em cada mão. Um exemplo disso é a frase ilustrada abaixo:



ÁRVORE



MENINA-ARVORE



PESSOA CAMINHAR

“A menina estava andando perto da árvore.

Figura (17)

Observa-se a simultaneidade no exemplo acima, em virtude de parte do sinal ÁRVORE co-ocorrer com a realização dos dois sinais que o seguem: MENINA e PESSOA-CAMINHAR

Ouvintes aprendendo LIBRAS têm muita dificuldade de fazer uso desse recurso, ou seja, produzir, em cada mão, um sinal diferente ao mesmo tempo. Assim como no caso da incorporação, alunos ouvintes tendem a sinalizar essa mesma frase não fazendo uso da simultaneidade. Como mostra a figura abaixo.



MENINA



ANDAR



ÁRVORE

A menina estava andando perto da árvore.

Figura (18)

Porém, por esse ser um recurso largamente usado pelos surdos, cursos de LIBRAS deveriam trabalhá-lo de forma sistemática.

Como tratarei nas seções subsequentes, minhas experiências no ensino de LIBRAS têm sido basicamente eurísticas, ou seja, baseadas em descobertas que fiz e ainda faço por meio das necessidades criadas pela prática de sala de aula. Porém, quando um maior conhecimento sobre as línguas de sinais estiver disponível e sistematizado e cursos para a formação de professores de LIBRAS estiverem mais bem consolidados, será possível trilhar outros caminhos.

Sendo assim, como já dito, neste estudo focalizarei estratégias de ensino que desenvolvi como o objetivo de trabalhar algumas características linguísticas específicas da LIBRAS, a saber: a iconicidade, a simultaneidade e as expressões faciais. Além disso, neste estudo, também analisarei o impacto que essas estratégias tiveram em um grupo de alunos adultos ouvintes.

CAPITULO 4 – ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS EMPREGADAS EM AULAS DE LIBRAS PARA A FORMAÇÃO DE INTERPRETES

Neste capítulo, apresento uma avaliação das estratégias didáticas empregadas no ensino da LIBRAS para ouvintes. Mais especificamente, apresento estratégias de ensino de LIBRAS como segunda língua com vistas a desenvolver nos alunos o uso de três importantes recursos gramaticais dessa língua: a iconicidade, a simultaneidade e o uso das expressões faciais.

Primeiramente, apresentarei o curso em que a pesquisa aqui descrita foi desenvolvida e seu público-alvo. Na sequência, descreverei os materiais utilizados na coleta de dados, bem como os procedimentos da pesquisa. Em seguida, descreverei os dois questionários de avaliação respondidos pelos alunos aqui analisados, o exercício de narrativa e, finalmente, a aplicação das estratégias didáticas.

4.1. Local

O curso de pós-graduação de intérpretes (com duração de 420 horas) da Faculdade de Medicina Santa Casa, em São Paulo, foi criado em 2009, com o objetivo de oferecer a intérpretes em formação aprimoramento nas habilidades de interpretação em LIBRAS-Português e Português-LIBRAS e desenvolvimento de senso ético-profissional.

4.2. Sujeitos da pesquisa

O público-alvo do curso são pessoas com graduação em qualquer área, mas fluentes em LIBRAS. Entretanto, devido a pouca procura, a turma foi formada por pessoas com diferentes níveis de domínio da LIBRAS. Sendo assim, participam da turma alunos desde o nível pré-intermediário ao intermediário em LIBRAS.

O grupo foi composto por nove ouvintes, sendo três homens e seis mulheres, com idades variando entre 25 e 60 anos.

4.3. Materiais

Para o registro de dados, foi utilizada uma câmera Sony HD. Já para a aplicação das atividades em análise neste trabalho, foi necessário o uso de um computador e datashow. Por fim, para a determinação do perfil do grupo e para a avaliação do curso, foram aplicados questionários em forma impressa.

4.4. Procedimentos

O grupo de alunos selecionados foi convidado a responder um questionário inicial. Por meio desse questionário, foi possível traçar um perfil deles. Na sequência, realizou-se uma atividade de contação de história, descrita na seção 4.6, com o objetivo de conhecer como os alunos narravam uma pequena história e se faziam uso dos recursos gramaticais da LIBRAS em análise neste trabalho. A realização dessa atividade consistiu em pedir que cada aluno sinalizasse, somente para a

professora, uma história apresentada apenas por meio de imagens, sem que os outros o vissem e sem que ele também visse a sinalização de seus colegas.

Uma vez delineado o perfil do grupo, defini algumas estratégias didáticas para a aprendizagem e desenvolvimento de alguns recursos gramaticais da LIBRAS.

A aplicação dessas estratégias didáticas se deu ao longo de toda a disciplina de LIBRAS que ministrei no curso, e todas as aulas por mim ministradas foram filmadas para análise posterior.

Cabe dizer que os alunos assinaram termos de consentimento autorizando a veiculação de suas imagens e a apresentação dos dados referentes aos resultados para compor este estudo.

É também importante dizer que, apesar de várias estratégias didáticas terem sido aplicadas no grupo, para a finalidade deste estudo, foram selecionadas duas nomeadas como: “imite a imagem” e “incorporação”. O critério de seleção dessas estratégias didáticas foi o fato de serem atividades que implicam no uso dos aspectos gramaticais da LIBRAS: iconicidade, simultaneidade e expressões faciais.

No término da disciplina, foi aplicado um questionário final, cujo objetivo era colher a opinião dos alunos sobre o curso e sobre as estratégias didáticas empregadas. Além disso, queria-se também uma auto-avaliação deles.

Por fim, pedi a eles que recontassem a narrativa que contaram no início do curso. O meu objetivo, desta vez, era, por meio dessa nova contação, poder comparar o desempenho deles antes e depois da experiência da disciplina.

Uma vez colhidos os dados para esta pesquisa, ou seja, os questionários e as filmagens, passei à análise: i) dos dois questionários, ii) de algumas das filmagens

das situações de estratégias didáticas e iii) dadas filmagens de contação de história feitas no começo e no final da disciplina.

O diagrama abaixo sintetiza os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa:

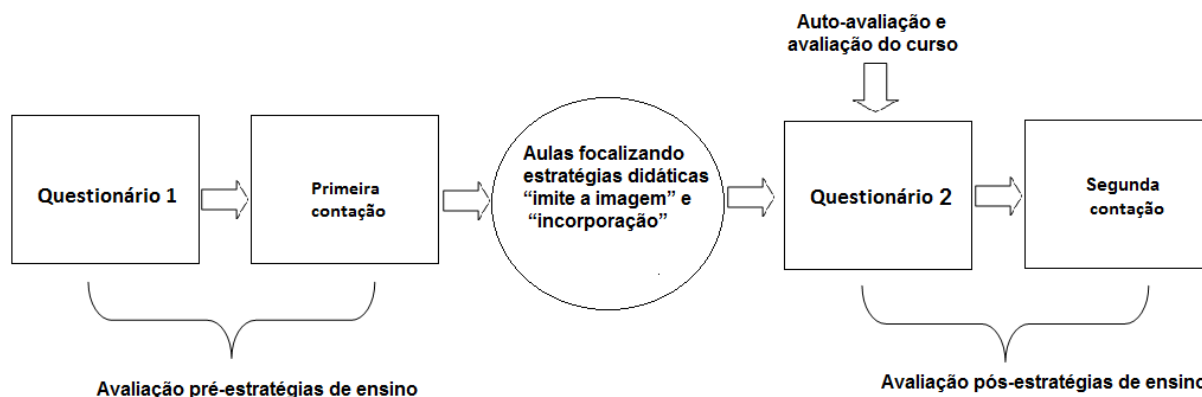


Figura (19) Síntese dos procedimentos de pesquisa

4.5. Aplicação dos questionários

Para fins desta pesquisa, os alunos responderam a dois questionários (anexo 1 e anexo 2). O primeiro deles foi respondido no início da disciplina de LIBRAS e tinha como objetivo extrair elementos para que se pudesse traçar um perfil dos alunos. Por meio desse questionário, foi possível conhecer um pouco das experiências com surdos anteriores à disciplina, bem como aspectos de sua atuação profissional.

Já através do segundo questionário, os alunos tiveram a oportunidade de se auto-avaliarem e de avaliarem o curso. A análise desse questionário me permitiu ter uma idéia do aproveitamento dos alunos e dos pontos positivos e negativos do curso.

4.6. Aplicação do exercício de narrativa

Como atividade para avaliar a capacidade dos alunos de usarem os recursos gramaticais da LIBRAS em análise neste trabalho, foi selecionada a história em imagem e sem palavras apresentada na figura (20).

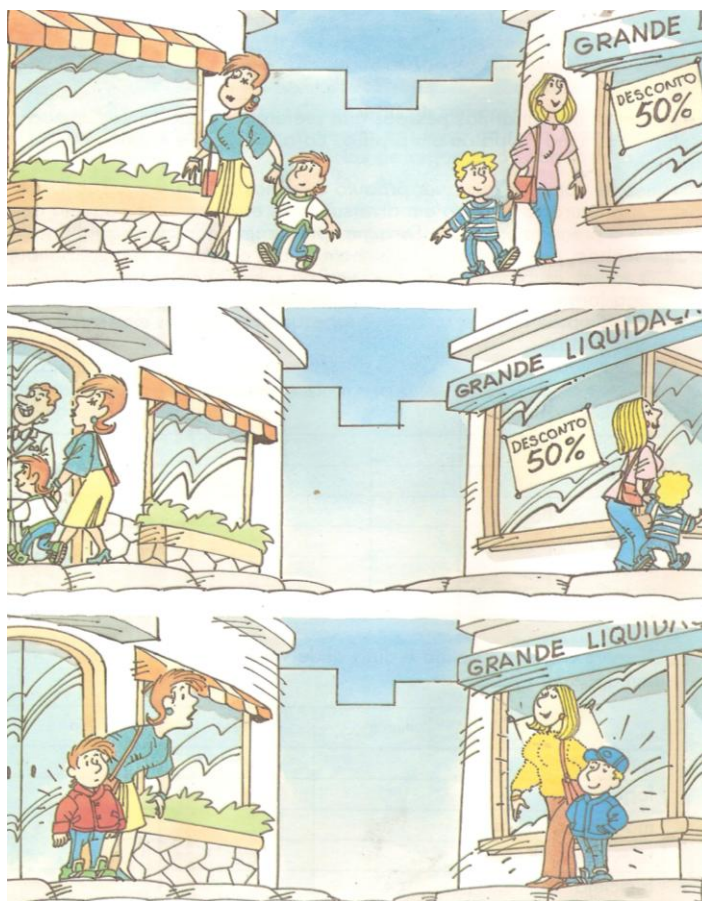


Figura (20) – História-estímulo

O motivo que me levou a escolher essa história é que as figuras apresentam personagens realizando ações simultâneas: duas mães com suas respectivas filhas indo para lojas ao mesmo tempo. O que se queria com isso é que os alunos demonstrassem se são capazes de fazer uso da expressão facial, simultaneidade e iconicidade discursiva presentes como recursos na LIBRAS. Além disso, interessava também saber se eles saberiam como usar as duas mãos ao mesmo tempo (estratégia necessária para alcançar a simultaneidade e a iconicidade neste caso).

Em outras palavras, esperava-se que os alunos, ao sinalizarem, dispusessem as personagens em espaços diferentes (iconicidade e simultaneidade) e que fizessem uso de expressões faciais para representar personagens e distinguir diferentes espaços.

A seguir apresento uma possibilidade de narrar em LIBRAS na qual os recursos esperados estão presentes:



Havia duas lojas, uma de frente para a outra. Simultaneamente, na frente de cada uma delas, passava uma mãe com seu filho. Depois de olharem para a respectiva loja, ambos entraram.



A loja da esquerda está com desconto. Ambos entraram e saíram das respectivas lojas ao mesmo tempo. Quando mãe e filho que entraram na loja da direita saíram e viram a mãe e filho que entraram na loja da esquerda ficaram espantadas.



O menino estava com boné e casaco novos. A mãe e criança da direita ficaram chocados

Figura (21) – História-estímulo em LIBRAS

4.7. Elaboração e aplicação das Estratégias didáticas

A estratégia didática chamada *Imite a imagem* foi desenvolvida a partir de minhas observações de que os alunos ouvintes, em geral, têm dificuldade de

representar entidades físicas com o corpo. Já a estratégia Incorporação foi criada a partir da adaptação de uma atividade de Pimenta (2001).

Para a realização destas duas atividades os alunos foram divididos em dois grupos, para facilitar a interação dos participantes nas discussões da atividade e na sua elaboração. A atividade foi apresentada e os alunos trabalharam em seus grupos com o suporte do professor quando solicitado. Cabe lembrar que o critério de seleção dessas atividades, para este estudo, foi o fato de serem atividades que utilizam a iconicidade, a simultaneidade e expressões faciais. Na primeira atividade – *Imite a imagem* – esses aspectos estão presentes sem o uso da língua de sinais propriamente, aparecem na representação visual de objetos. Na segunda atividade – *Incorporação* – todos esses aspectos estão implicados no uso da língua em funcionamento.

4.7.1. Imite a imagem

A estratégia didática que chamo de *Imite a Imagem* foi realizada com dois grupos: um de quatro e outro de cinco alunos. Essa é uma atividade em que um dos grupos tem que representar uma entidade física com o corpo (objeto, fruta, espaço físico, animais, etc.) e o outro grupo – observador - precisa reconhecer pela representação corporal a que ela se refere.

Essa atividade é pouco comum se pensarmos no contexto de ensino de uma segunda língua oral, mas, no contexto de ensino de uma língua visual, é uma atividade bastante pertinente. A razão disso é que essa atividade proporciona aos

alunos a oportunidade de explorar suas possibilidades expressivas e sua criatividade considerando o uso de todo o corpo e não apenas das mãos.

Mais precisamente, essa atividade ofereceu aos alunos oportunidade para refletir sobre a possibilidade de representar iconicamente objetos por meio de seus corpos. Apesar de esse não ser um recurso utilizado na sinalização corrente, esse exercício foi empregado como uma primeira tentativa de sensibilizar os alunos para o uso de seus corpos e para a atenção a toda a comunicação corporal.

Em suma, a criação e aplicação dessa estratégia se deu como uma tentativa de ajudar os alunos a desenvolverem um senso de corporalidade, necessário para o desenvolvimento da proficiência em LIBRAS, que falta, de forma geral, aos aprendizes dessa língua.

Além disso, através dessa atividade, também se objetivava desenvolver o uso da iconicidade, da simultaneidade e de expressões faciais. A iconicidade está presente na necessária representação dos objetos apresentados nas imagens. A simultaneidade, por sua vez, está presente pela necessidade de realizar a atividade de forma conjunta: os alunos deveriam combinar entre si o que estariam fazendo ao mesmo tempo. Por fim, o uso das expressões faciais se manifestaria como forma de enriquecer a representação icônica dos objetos (por exemplo, movimentos com a boca para simular o estouro da pipoca).


4.7.2. Incorporação

Essa atividade é um bem mais exigente do que a anterior, pois o aluno precisa ter habilidade/desenvoltura para uso da simultaneidade, das expressões faciais e de um tipo específico de iconicidade: a incorporação de personagens da narrativa. Assim, além de usar a (segunda) língua (atividade que por si só já exige certo esforço cognitivo), o aluno precisa ter habilidade para perceber e realizar adequadamente a transição entre o narrador e os personagens (essa transição é marcada principalmente pela mudança nas expressões faciais, no direcionamento do olhar e uso do espaço), e também para realizar esta transição entre os vários personagens presentes da narrativa. Essa atividade (incorporação de personagens) é bastante icônica, porque nela o sinalizador precisa “imitar” os personagens nos seguintes aspectos: i) as expressões faciais; ii) a posição do corpo deles e sua localização espacial (é preciso imaginar todo o cenário em que se passa a narrativa); iii) os movimentos corporais e ações dos personagens.

Essa estratégia didática voltada para desenvolver habilidades linguísticas visuais foi baseada em uma atividade proposta por Pimenta (2001). A atividade proposta por ele foi a de uma narrativa que deveria ser inventada e contada usando uma única configuração de mão, decidida previamente. Essa atividade é bastante produtiva porque exige do aluno o uso de marcas não-manuais. Uma vez que os alunos estão limitados pelo uso de uma única configuração de mão, geralmente eles ficam impossibilitados de usar uma série de sinais manuais. Isso os faz usar mais o corpo e as expressões para “dizer” aqueles significados que gostariam de enunciar por meio dos sinais manuais.

Entretanto, fiz algumas adaptações á atividade proposta por Pimenta: ao invés de pedir que os alunos inventassem uma narrativa, dei a eles uma narrativa curta escrita e pedi que eles a contassem usando, para os sinais manuais, somente uma determinada configuração de mão. Assim, eles estariam impossibilitados de usarem uma série de sinais manuais e teriam que se concentrar num outro recurso da LIBRAS: os sinais e expressões não-manuais (corporais e faciais).

O quadro abaixo apresenta o texto distribuído aos alunos. Como se pode ver, além do texto, aparece também a configuração da mão que se esperava que os alunos utilizassem na realização dessa atividade.

	<p>“O leão viu o cachorro que estava deitado e começou a rugir. O cachorro acordou assustado e saiu correndo. O leão foi atrás dele correndo. Viu um castelo e tratou de entrar. O rei estava sentando, percebeu, deixou o cachorro entrar e fechou o portão. O Leão ficou bravo e deitou para esperar.”</p>
--	--

O objetivo dessa atividade é que o aluno, ao final do exercício, pudesse produzir uma narrativa em LIBRAS semelhante à que está demonstrada nas imagens abaixo.



LEÃO

VER

CACHORR@

DEITAR

RUGIR

O leão viu o cachorro que estava deitado e começou a rugir.



DEITAR

ACORDAR

LEÃO-CORRER-ATRÁS

CACHORR@-

ACORDAR

CACHORR@-

CORRER

O cachorro acordou assustado e saiu correndo. O leão foi atrás dele correndo.



REI

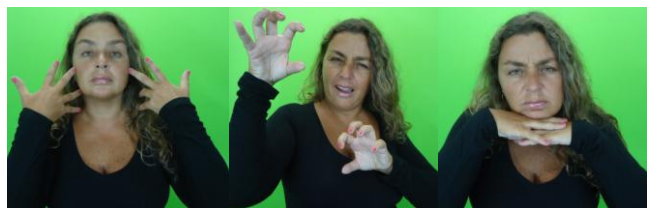
SENTAR

PORTÃO

DEIXAR-CACHORR@-ENTRAR

FECHAR-PORTÃO

Viu um castelo e tratou de entrar. O rei estava sentando, percebeu, deixou o cachorro entrar e fechou o portão.



LEÃO

BRAV@-RUGIR

DEITAR-ESPERAR

O Leão ficou bravo e deitou para esperar.

Figura (22) – Leão e Cachorro em Libras

CAPITULO 5 - EFEITOS DAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES

As seções que se seguem destinam-se à análise dos questionários aplicados no início e no fim da disciplina de LIBRAS (com duração de oito meses) aos alunos do curso pós-graduação em interpretação de LIBRAS da Santa Casa de São Paulo, bem como à análise das estratégias didáticas utilizadas nessas disciplinas, e a análise da contação de história no início e no final da disciplina.

Nessa análise, procurarei descrever o desenvolvimento linguístico perceptível na produção de alunos dessa turma, comparando o seu desempenho linguístico no início e no fim da disciplina em questão. Tais análises procuram discutir a pertinência e aplicabilidade das estratégias didáticas aqui apresentadas.

Optamos então por realizar uma pesquisa empírica, que envolvesse a professora (pesquisadora) e os alunos adultos ouvintes de uma turma da disciplina de LIBRAS, do curso de pós-graduação em interpretação de LIBRAS da Santa Casa de São Paulo.

Em nossas análises, procuramos destacar o papel do professor como mediador no trajeto do nível intersíquico para o intrapsíquico. Problematizamos a construção do conhecimento e procuramos compreender, assim como Fontana (1996) o processo de “[...] elaboração conceitual no movimento discursivo, destacando o entrelaçamento e o confronto, a articulação e a rejeição das diversas vozes que o constituíam, e as condições de emergência e consolidação dessas vozes”. (p. 89).

Para tal, procuramos descrever o desenvolvimento linguístico perceptível na produção de alunos dessa turma, comparando o seu desempenho linguístico no início e no final da disciplina em questão. Tentamos descrever aspectos dos processos intelectuais despertados pelo aprendizado no curso, focalizando o desenvolvimento dos alunos.

Fontana (1997, p. 135), pesquisou a dinâmica das interlocuções em sala de aula, com base em Vygotsky, considerando que os conceitos sistematizados aprendidos modificam a relação cognitiva do aluno com o seu contexto, amplia seus conhecimentos e o introduz na análise intelectual baseada em operações lógicas que, à medida que vão sendo internalizadas, transformam as formas de utilização da linguagem, tornando-se a palavra no principal agente de abstração e de generalização. Nas palavras de Vygotsky, em *Pensamento e Palavra*:

O significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento. (Vygotsky, 2001, p.398).

No dia-a-dia, nos diálogos construídos em sala de aula com a professora e com os colegas, a língua é a própria materialização do pensamento. Pudemos registrar o desenvolvimento do significado dos sinais e de conceitos construídos pelos alunos. Usando a linguagem, experienciando-a em diferentes situações e contextos os alunos foram aos poucos evoluindo junto com o próprio significado dos sinais usados nas histórias contadas. O pensamento e a linguagem foram se transformando à medida que iam se fechando ciclos de desenvolvimento no processo de conquista da proficiência na segunda língua de modalidade espaço-visual.

5.1. Análise das respostas dos questionários

A aprendizagem de uma segunda língua é um processo complexo que envolve inúmeros fatores. Dentre eles, estão as questões que concernem ao contexto educacional, como, por exemplo, metodologia e recursos didáticos utilizados pelo professor, características do professor (espontâneo, retraído, brincalhão, sério), as que dizem respeito à língua aprendida e as que dizem respeito aos próprios alunos (diferenças individuais, processos cognitivos dos aprendizes, disposição para arriscar e para aprender com “erros”). As diferenças individuais dos alunos serão percebidas ao longo do curso, mas o educador pode conhecer previamente a turma com a qual vai trabalhar se aplicar um questionário que o ajude a traçar um perfil mínimo das individualidades ao início do curso. Esse questionário poderá auxiliar o educador na elaboração de estratégias de ensino e preparação de atividades mais adequadas ao perfil da turma com a qual trabalhará.

Para isto, os alunos do curso de LIBRAS receberam um questionário. Aplicando o questionário no primeiro dia de aula, pude adaptar as atividades e pensar estratégias específicas para o perfil daquela turma. A resposta do questionário desenhou o perfil delineado abaixo.

Perfil dos alunos	
Número de alunos:	9
Faixa etária:	Entre 25 e 60 anos.
Experiência profissional:	A maioria atua na área da educação. Apenas três atuam como intérpretes em outros contextos.
Formação:	Cinco alunos têm nível superior completo e quatro pós-graduação.
Contato com surdos:	A maioria tem amigos surdos, mas o contato é eventual.
Uso da LIBRAS em contextos extra-classe:	A maior parte dos alunos eventualmente usa a LIBRAS fora da sala-de-aula.
Objetivos profissionais futuros:	A maioria pretende trabalhar como intérprete na área da educação.
Conhecimento de outras línguas:	A maioria não conhece outras línguas.
Habilidades trabalhadas em cursos de idiomas que cursaram:	Segundo os poucos alunos que já cursaram aulas de idiomas, a conversação foi à habilidade mais trabalhada

Com base nessas informações, pude preparar atividades que julguei mais apropriadas para o nível dessa turma.

Ao final do curso também apliquei um questionário para verificar o quanto as estratégias utilizadas tinham sido eficazes para promover a aprendizagem dos conteúdos trabalhados.

Através da análise do segundo questionário, pude notar que:

Avaliação dos alunos	
Avaliação das estratégias empregadas nas aulas:	<ul style="list-style-type: none"> - A maioria dos alunos considerou que as estratégias usadas em sala de aula colaboraram para o aprendizado dos conteúdos trabalhados; - Entre as estratégias mais bem avaliadas, está '<i>o jogo da metáfora</i>¹⁴ e o da '<i>incorporação dos personagens</i>'; - Algumas atividades, entretanto, não ajudaram do ponto de vista de alguns alunos, a desenvolver aspectos almejados da língua de sinais. Entre essas atividades estão '<i>o jogo dos 7 erros</i>' e '<i>o jogo da simultaneidade</i>¹⁵. <p>Dos nove alunos, apenas dois avaliaram essas estratégias dessa forma. Para os demais tais estratégias foram consideradas satisfatórias</p>
Outros:	<ul style="list-style-type: none"> - A maior parte dos alunos compreendeu com facilidade a professora, mas teve alguma

¹⁴ Estratégia didática não analisada neste estudo por não focalizar os aspectos gramaticais: iconicidade, simultaneidade e expressões faciais.

¹⁵ Estratégias didáticas não analisadas neste estudo por não focalizarem os aspectos gramaticais: iconicidade, simultaneidade e expressões faciais.

	<p>dificuldade em responder aos comandos da professora em LIBRAS;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em relação à participação em seminários ou congressos relacionado à surdez e a LIBRAS, quatro responderam que participam raramente, quatro responderam eventualmente e uma não respondeu. - Com relação à consulta ao dicionário de LIBRAS na internet, em caso de dúvidas, quatro responderam que o fazem eventualmente, três raramente e dois não responderam. - Sobre a consulta à literatura específica de LIBRAS: livros, artigos científicos, seis responderam que o fazem eventualmente, um raramente, um freqüentemente e um não respondeu.
--	---

A análise dos questionários confirmou a minha expectativa inicial de que o uso de estratégias didáticas no ensino de LIBRAS, além de contribuir para a criação de aulas mais dinâmicas, ajudaram na aprendizagem de conteúdos trabalhados na disciplina. Entretanto, ela revelou algo que não esperava: dificuldade em responder a comandos em LIBRAS.

Por ter tomado consciência dessa questão apenas quando a disciplina já tinha terminado, não pude realizar nenhum tipo de estratégia para estimular respostas em LIBRAS aos comandos da professora. Isso mostra a importância da constante

avaliação de disciplinas e cursos por parte dos alunos não apenas no início e/ou no seu término, mas também durante a sua realização.

5.2. Análise das atividades realizadas pela turma durante a disciplina

5.2.1. Imita a imagem

Essa atividade possibilitou ao professor observar como o grupo conseguia representar um objeto através de expressões corporais e ver como essas imagens poderiam ser representadas em um contexto de uso da LIBRAS. Observando detalhadamente a apresentação do exercício realizado pelos alunos, foi possível pontuar as inadequações e adequações realizadas, o que mostrou a percepção deles sobre modos de representar as imagens escolhidas para a imitação.

Sugeri a atividade *Imita a Imagem* para o grupo de alunos. O grupo escolheu o que gostaria de imitar e preparou a apresentação. Após a exibição da apresentação (*vide figura 23*), perguntei do que se tratava e eles me disseram que se tratava de uma banana.



Figura (23) – Atividade: Imita a Imagem

Entretanto, a representação do grupo não estava adequada e, por isso, neste momento, fiz uma intervenção. Na Figura (23), por exemplo, o grupo “abriu” a casca da banana ao mesmo tempo, o que não ocorre normalmente. Geralmente a casca da banana é aberta por partes, de forma que as pessoas do grupo que representavam a casca, deveriam se abaixar gradativa e lentamente.

Isso é mostrado na Figura (24), a qual registra uma segunda tentativa dos mesmos alunos após a intervenção da professora.



Figura (24) - Atividade: Imite a Imagem após a intervenção do professor.

Ao incorporar essa característica do ato de descascar uma banana em sua representação corporal, pretendia-se que os alunos desenvolvessem uma sensibilidade maior para características visuais normalmente ignoradas por eles, como, por exemplo, a sequencialidade presente no ato em questão. Destaca-se que refletir sobre uma sequência de eventos (descascar parte por parte da casca da banana) auxilia, ao mesmo tempo, a perceber a simultaneidade de eventos (neste caso, descascar toda a casca simultaneamente não fazia emergir o sentido pretendido).

Observei, no entanto, que o grupo, nessa segunda tentativa, não representou a envergadura da banana de forma próxima à realidade. Nas Figuras (23) e (24), o aluno que representava a banana ficou com uma postura ereta, o que pode causar ambiguidade com a representação, por exemplo, de “milho”. Bananas possuem uma envergadura e essa característica deve ser representada com a envergadura do corpo. Foi somente depois de mais uma intervenção da professora que os alunos, como mostra a Figura (25), se conscientizaram disso e incorporaram esse aspecto da banana em sua representação corporal.



Figura (25) – Alunos em atuação

Depois de tentarem representar com seus corpos uma banana sendo descascada, os alunos tentaram fazer o mesmo com a ação de pipocas estourando. Após discussão, os alunos mostraram para mim como fariam esta ação antes de mostrarem para o outro grupo.

Na produção que me apresentaram todos os “milhos de pipoca”, representados por cada um dos alunos, transformavam-se em pipoca ao mesmo tempo e da mesma forma, como mostram as figuras abaixo:



Foto (26a)



Figura (26b)

Foi possível entender o significado da imagem que eles queriam representar, mas convidei-os a refletir melhor sobre como se dá o processo de estouro das pipocas visualmente: todas estouram ao mesmo tempo e da mesma forma?!

Após discussão os alunos se deram conta de que os milhos de pipoca deveriam não apenas “estourar” em momentos diferentes, mas assumir configurações diferentes no momento em que estourassem. É isso que mostram as Figuras 27a, 27b e 27c, a seguir.



Figura (27a)



Figura (27b)



Figura (27c)

As atividades de imitar uma banana e pipocas, descritas acima, foram usadas para que os alunos refletissem sobre a iconicidade constitutiva da LIBRAS, de modo a expandirem sua visualidade, buscando representar imagens com maior riqueza de detalhes e uso do corpo, considerando também aspectos de sua dimensão temporal (seqüencial ou simultânea).

A atividade da pipoca, adicionalmente, foi usada para que os alunos refletissem sobre a possibilidade de representar conceitos não apenas por meio de movimentos do corpo, mas também através de expressões faciais. Esperava-se que os alunos, por meio de movimentos da boca, por exemplo, representassem o ruído produzido por pipocas estourando.

A forma de ver o mundo pelo surdo é principalmente visual, a expressão corporal e a sensibilidade para perceber visualmente essa fluidez e as possibilidades de produção da língua gestual-visual estão, em geral, presentes nos surdos. Consideramos que a ouvintes em processo de aprendizagem da LIBRAS é preciso ser oportunizada a experiência de expressão e apreciação das possibilidades de produção sígnica do corpo humano.

Nesse momento, cabe retomar o dizer de Fonseca e Cruz (1997, p. 59) quando afirmam que “tudo o que é utilizado pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente constitui um signo: a palavra, o desenho, os símbolos, etc”.

As experiências sociais podem modelar a mente e construir o psiquismo, no qual o signo, como um produto social, tem uma função geradora e organizadora dos processos de conhecimento (Freitas, 2000). Essa experiência no curso favorece a reflexão dos alunos sobre a diferença surda, para uma percepção maior da visualidade e das possibilidades de expressão corporal pelo gesto, pela iconicidade, e pela consideração da temporalidade nos eventos.

5.2.2. Incorporação

Durante todo o processo da sinalização da história ‘O Leão e o Cachorro’, percebi que os alunos encontraram algumas dificuldades em usar o corpo todo. As dificuldades encontradas foram várias, mas para esta análise escolhi quatro episódios focalizando uma mesma aluna que me parecem ilustrar bastante bem as dificuldades enfrentadas pelo conjunto dos alunos.

No primeiro episódio observei que a aluna não seguiu minhas recomendações sobre o uso de uma única configuração de mãos para a realização da atividade, pois sinalizou o verbo VER, em vez de incorporar o personagem leão diretamente e, com o movimento da cabeça e a direção do olhar, dizer LEÃO-VER (Figura 28a). Orientei-a lembrando-a de que o objetivo da atividade era utilizar a configuração de mão

que eu havia escolhido sempre que possível e que, nos casos em que não fosse possível, ela deveria usar expressões faciais e corporais no lugar de um sinal (Figura 28b).



CACHORRO-DEITADO LEÃO VER

Leão viu o cachorro deitado

Figura (28a)

Figura (28b)

Ela contou várias vezes à história e em quase todas elas usou o sinal de VER, ou seja, não fez a incorporação esperada. Ao final, precisei intervir explicando o modo correto de usar o rosto com as expressões, como mostra a Figura (29), abaixo:



Figura (29) - OLHAR

Observando a sinalização dos alunos ouvintes, notei que eles tendem a usar quase exclusivamente os sinais manuais, não fazendo (ou fazendo pouco) uso, por exemplo, da incorporação. No caso acima, esperava-se que os alunos fizessem uso do princípio da iconicidade presente na LIBRAS e dissessem “o leão viu” sem o uso do sinal manual VER, sinalizando por meio da incorporação do animal leão, manifestada na figura (29) pela forma e posição das patas e expressão.

No segundo episódio observei a tentativa da aluna em seguir minhas instruções, porém ela ainda apresentava dificuldades.

Ao sinalizar LEÃO RUGIR, a aluna, como quando sinalizou o verbo VER, fez uso do sinal manual, mas, desta vez, não utilizando a configuração de mão característica desse sinal, como mostra a Figura (30), mas sim a configuração que a professora indicou acompanhada de expressão facial (Figura 31).



Figura (30) – RUGIR



Figura (31)

Orientei-a novamente mostrando que naquele caso era desnecessário o uso do sinal manual, podendo ficar apenas com a expressão facial, que foi produzida adequadamente.

No terceiro episódio a aluna teve grande dificuldade em relação ao uso do espaço. Ela não sabia onde posicionar o rei, sendo que o cachorro entrou no castelo e o rei fechou o portão. Tentei mostrar o cachorro entrando pelo portão e questionei qual seria a posição do portão e se o rei estaria dentro ou fora do portão. Os ouvintes usam em seu dia-a-dia a fala e a ação de “fechar o portão”, mas na situação de representar isso gestualmente, têm dificuldade de lembrar a imagem visual de como seria fechar o portão. Mesmo tendo esta lembrança visual, quando precisam se posicionar atrás ou a frente do portão para realizar a representação da ação têm dificuldade de localizar-se espacialmente ou não percebem que um melhor posicionamento espacial pode tornar a enunciação em LIBRAS bem mais clara.



Tentativa 1

Tentativa 2

Tentativa 3

Tentativa 4

O rei percebeu, deixou o cachorro entrar e fechou o portão.

Figura (32)

No último episódio, a aluna contou a história mudando o posicionamento do corpo para mostrar que estava representando dois personagens. Sendo assim, por não movimentar os ombros, pareceu que estava narrando uma cena e não um diálogo entre os dois personagens.

A aluna apresentou dificuldade em contar a história sozinha sem a intervenção da professora. A observação de suas tentativas ilustra bem que a aluna ainda tem dificuldade em utilizar autonomamente recursos de iconicidade, simultaneidade e expressões faciais da LIBRAS. Ela consegue fazer melhor uso destes recursos mediante a ajuda de outra pessoa (professor ou colegas mais experientes). Quando auxiliada ela realiza a tarefa apoiando-se no diálogo, na colaboração do outro e às vezes pela imitação de modelos apresentados pela professora. Essa atividade e o desempenho da aluna mostram o quanto pode ser difícil para alunos ouvintes apropriarem-se de aspectos gramaticais da LIBRAS.

A Figura (32), abaixo, mostra a narração “Leão e cachorro viram...”:



Figura (33): O CACHORRO DEITADO LEÃO VIR

Ela não conseguiu contar essa passagem da história como seria adequado fazê-lo em LIBRAS, já que não mudou a posição do tronco de um lado a outro para simular o diálogo dos personagens, tal como mostra a Figura (34).



Figura 34: O leão viu o cachorro que estava deitado

À luz dos escritos de Fontana (2005) sobre a mediação pedagógica na sala de aula, vemos nesse episódio a importância do professor enquanto mediador pedagógico no processo de apropriação de conceitos pelo aluno. O professor precisou pensar em diversas estratégias e formas de dizer sobre o funcionamento da LIBRAS para que a aluna se apropriasse de conceitos relativos à estrutura semântica visuoespacial.

5.3. Análise comparativa dos exercícios de narrativa: antes e depois da experiência com as estratégias didáticas propostas na disciplina de LIBRAS

Nesta seção, apresento uma análise comparativa de duas produções dos alunos do curso de LIBRAS. A primeira produção diz respeito à sinalização de uma história pelos alunos quando ingressaram no curso de LIBRAS, já a segunda apresenta a sinalização da mesma história pelos mesmos alunos ao final do curso.

O objetivo é observar se houve avanço na fluência dos alunos, em relação à proficiência no uso de aspectos da gramática da LIBRAS investigados neste trabalho.

No primeiro dia de aula do curso de LIBRAS para intérpretes, pedi aos alunos que contassem a história expressa predominantemente por meio de imagens apresentada na figura (20). Depois de um ano de curso, pedi aos mesmos alunos que recontassem essa mesma história. Como já mencionado, o objetivo foi comparar o desempenho dos alunos antes e depois da disciplina. Pude observar que alguns apresentaram pouca mudança, mas a maioria apresentou um maior desenvolvimento, uma vez que fez mais uso de iconicidade, simultaneidade e expressão facial e corporal.

Para efeitos de ilustração, no entanto, apresentarei detalhadamente apenas a análise de dois desses alunos, selecionados com base em seu pouco uso do corpo e de expressões faciais durante a sinalização, e seus níveis prévios de domínio da LIBRAS: uma aluna que ingressou com nível pré-intermediário, e um aluno que ingressou com nível intermediário.

Apesar de serem discutíveis, utilizei esses critérios por me parecerem apropriados para o grupo de alunos em questão¹⁶.

5.3. 1. Análise das produções de um aluno de nível pré-intermediário

¹⁶ Em busca de critérios mais precisos e adequados para a avaliação da proficiência dos alunos, bem como de sua seleção para o presente trabalho, consultei o documento que descreve o exame de proficiência em LIBRAS, PROLIBRAS. Entretanto, os critérios adotados por esse exame não me pareceram muito precisos. Fala-se de fluência, mas não se diz exatamente como se determina se um candidato é fluente ou não. Além disso, é importante dizer que os critérios do PROLIBRAS foram pensados para avaliar a proficiência de surdos sinalizadores ou intérpretes, ou seja, pessoas com perfis diferentes dos alunos do curso em análise.

O primeiro episódio selecionado da aluna de nível pré-intermediário, será apresentado a seguir. A aluna já teve suas produções discutidas quando tratei da atividade *Incorporação* (seção 5.2.2.). O objetivo foi avaliar se em sua produção final, a aluna mostraria ter assimilado conteúdos trabalhados na disciplina e apresentados nesta pesquisa. A imagem a seguir mostra um trecho da sinalização da aluna no primeiro dia de aula.



MAE JUNTO FILH@

A mãe estava junto com o filho.

Figura (35)

Embora a forma como a aluna sinalizou não seja errada em LIBRAS, ela não é adequada à passagem da história à qual ela estava se referindo. Na história, havia duas mães em lados opostos de uma rua e cada uma acompanhada de seu filho. Dizendo simplesmente MÃE JUNTO FILH@, a aluna acabou não dizendo quantas pessoas havia na cena retratada nem que elas estavam localizadas em lugares opostos. Desta forma, percebe-se o conhecimento do léxico da língua, mas pouca habilidade para representações espaciais, uma vez que foi dada uma imagem apresentada como estímulo para a produção. Feita a leitura da imagem, a aluna

precisaria ser capaz de representar os aspectos visuais dispostos na configuração da história em quadrinho. Nesse primeiro momento, ela não o fez.

Durante o curso a aluna, por sua vez, teve a oportunidade de trocar experiências linguísticas com a professora e com seus colegas, vivenciando várias situações dialógicas. A professora surda é sem dúvida uma referência fundamental e ela segue suas explicações e instruções, reproduz as expressões linguísticas realizadas por ela, mesmo sem entendê-las completamente. Nessas situações compartilhadas com a professora surda e com os colegas, a aluna aprende significados, e começa a elaborá-los para construção dos sentidos. Ela também resignifica e reestrutura as formas de dizer nessa língua, analisando a estrutura sintática e semântica da língua de sinais.

A palavra está inserida num contexto do qual toma seu conteúdo intelectual e afetivo, impregna-se desse conteúdo e passa a significar mais ou menos o que significa isoladamente e fora do contexto; mais porque se amplia seu repertório de significados, adquirindo novas áreas de conteúdo, menos porque o contexto em questão limita e concretiza seu significado abstrato. (Vygotsky, 2001, p.333)

Para Fontana e Cruz (1997, p. 66) “a educação escolarizada e o professor têm um papel singular no desenvolvimento dos indivíduos”. É no decorrer das aulas,

das atividades, dos diálogos que os alunos vão aprendendo processualmente e avançando em sua proficiência na LIBRAS.

Ao final do curso foi solicitado a aluna que narrasse a mesma história novamente, e nesta segunda vez foi possível observar o uso da simultaneidade e da espacialidade pela aluna. Como mostram as imagens abaixo, primeiramente ela sinalizou DOIS e simultaneamente a esse sinal definiu a que cada dedo se referia: o indicador à mãe e o médio ao filho. Depois disso, fez o sinal DOIS em cada uma das mãos e as posicionou lado a lado, expressando assim a posição de cada mãe com seu respectivo filho na cena retratada (Figura 36).



DOIS UM MÃE UM FILH@

A mãe e o filho

Figura (36)

MÃE-FILH@ MÃE-FILH@

Mães com seus respectivos
filhos em lados opostos.

Figura (37)

Um segundo episódio selecionado indica outros aspectos da apropriação da LIBRAS pela aluna representado pelas imagens em (38).



LOJA LADO-ESQUERDA LOJA LADO-DIREITO

Há uma loja à direita e outra à esquerda

Figura (38)

A figura (38), traz um recorte da primeira sinalização da aluna da história em discussão. Observa-se que ela faz o sinal de LOJA voltada para frente. Dessa forma, ela não expressa a existência de duas lojas na história, muito menos a sua localização: uma de frente para a outra.



LOJA LADO-ESQUERDA LOJA LADO-DIREITO

Há uma loja à direita e outra à esquerda

Figura (39)

A Figura (39) mostra que a aluna conseguiu fazer isso na segunda vez que sinalizou a mesma história. Ao referir-se às duas lojas a aluna não apenas fez uso do recurso da iconicidade, colocando adequadamente no espaço as duas lojas, representando-as em pontos opostos, mas também fez uso de expressões faciais e corporais, uma vez que voltou seu corpo e direcionou seu olhar para o lado em que cada loja estava sendo representada cada vez que se referiu a elas.

Assim, no primeiro vídeo a aluna não utilizou os elementos gramaticais e visuais da LIBRAS que a caracterizam na contação de uma história (considerando cenário, personagens, eventos que ocorrem simultaneamente, etc.). Já no segundo vídeo, depois de um ano, a aluna apresentava fluência no uso desses aspectos.

São registros de dois momentos pontuais da aluna em sua enunciação em LIBRAS. Todavia, são indicativos de um processo longo, durante um ano de curso, em que ela participou de muitas situações dialógicas em LIBRAS e ao final parece ter internalizado alguns aspectos importantes da gramática dessa língua, podendo assim fazer um uso mais adequado dessa língua.

Ao sinalizar “LOJA LADO-ESQUERDO LOJA LADO-DIREITO” (figura 39), a aluna revela a generalização nela contida como modo original para a representação da história. A aluna também mostra ter descoberto que há diversas formas de enunciar um conceito, e percebermos sua apropriação de diferentes modos de dizer em LIBRAS.

Dessa forma, o aprendiz de LIBRAS como uma segunda língua vai se apropriando não apenas dos sinais manuais, e de um sentido deste ou daquele sinal, mas dos diversos modos possíveis de dizer e de fazer uso dos sinais, incorporando a eles expressões corporais e faciais, que auxiliam a expandir os sentidos pertinentes a uma dada enunciação em um dado contexto. Nas palavras de Vygotsky (2001):

O sentido da palavra é ilimitado. A palavra ganha sentido no contexto da frase, mas a frase ganha sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo o deve ao contexto do livro e o livro o adquire no contexto de toda a criação do autor. (...) Em

definitivo, o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada qual e da estrutura interna da personalidade (Vygotsky, 2001, p. 333).

5.3.2. Análise das produções de um aluno de nível intermediário

O primeiro episódio do aluno de nível intermediário selecionado para a comparação e discussão está representado nas imagens abaixo.



PASSEAR

passear

Figura (40) - Agosto/2009



DOIS-PASSEAR

Duas pessoas passeando

Figura (41) - Agosto/2010

Na Figura (40), o aluno, querendo dizer “Duas pessoas passeavam”, sinalizou DOIS PASSEAR, que, apesar de também ser correto em LIBRAS, parece ser a forma preferida pelos ouvintes, sobretudo pelos iniciantes. A razão disso, a meu ver, vincula-se ao fato de ela ser mais próxima do português. Em contraste, como mostra a imagem (41), o mesmo aluno, ao expressar a mesma ideia, optou por utilizar uma outra forma da LIBRAS que explora mais os recursos que foram

trabalhados ao longo da disciplina de LIBRAS: a iconicidade, a simultaneidade e uso de expressões faciais e corporais.

O uso da iconicidade pode ser observado no fato de ele ter feito uso da configuração de mão em V para representar duas pessoas caminhando. Já o uso da simultaneidade pode ser observado no fato de que, ao mesmo tempo que o aluno sinaliza com a mão DOIS, ele faz o verbo PASSEAR pelo movimento da mão (mão balançando de um lado para outro). Nota-se que ele também faz uso de expressões faciais e corporais, uma vez que, através dela expressa o olhar tanto da mãe quanto da filha em direção à loja.

Na figura (42), tem-se um exemplo de incorporação.



Figura (42) – Mãe metida caminhando junto com filho.

Na primeira vez que o aluno contou a história, ele não usou nem expressão facial, nem o sinal da LIBRAS que significa “metido” ou “nariz empinado”. Entretanto, quando foi filmado contando a história pela segunda vez, após o final do curso, ele incorporou a mãe de nariz empinado, o que pode ser visto em sua expressão facial.

(figura 42)

Para Freitas (2000) a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si, por meio de uma atividade sócio, portanto, pela mediação da linguagem. Os signos são os instrumentos que, agindo internamente no homem, provocam-lhe transformações internas. Com a continuidade do aprendizado no curso de LIBRAS o aluno pôde ser instigado a desenvolver uma percepção mais aguçada da língua e passar a enunciá-la com maior riqueza de recursos como é o caso do uso da incorporação, como forma específica de dizer em Libras.

No exemplo citado, o aluno passa a operar com o significado do sinal “DUAS-PESSOAS ANDAR FELIZ”, como uma unidade discursiva. O sentido partilhado pela sinalização (DUAS-PESSOAS + expressão facial e movimento corporal) é mais abrangente que aquele produzido inicialmente, indicando maior riqueza discursiva.

O último episódio selecionado para esta discussão está representado nas imagens abaixo.



Figura (43) - ENTRAR

Na primeira vez que sinalizou a história, apesar de representar cada loja em lugares opostos, o aluno não fez uso da simultaneidade. Ele optou por narrar separadamente as ações que cada mãe fazia com seu respectivo filho. Em outras

palavras, primeiramente, ele sinalizou, voltado para o seu lado esquerdo, DOIS seguido do sinal ENTRAR, para se referir a uma das mães entrando em uma das lojas com seu filho, e, depois fez os mesmos sinais, mas voltado para a direita, para referir-se a outra mãe com seu filho entrando na outra loja.

Já na segunda vez que o mesmo aluno contou essa história, ele fez uso da simultaneidade. Ele fez o sinal DOIS com as duas mãos e, por meio do movimento delas, sem precisar usar o sinal de ENTRAR, expressou que as duas mães com seus filhos entraram ao mesmo tempo nas lojas situadas em lados opostos da rua.



Figura (44) DOIS-ENTRAR

Em suma, ele usou adequadamente o recurso da simultaneidade que a LIBRAS permite e favorece e que nem sempre é explorado.

Para Vygotsky (2001) não existem signos internos, na consciência, que não tenham sido engendrados na trama ideológica semiótica da sociedade. É a partir da convivência com a comunidade surda, da interação em espaços de ensino sistematizado de LIBRAS que o aluno pode processualmente se apropriar de

diferentes formas de se expressar e dos possíveis sentidos pretendidos e fluidos nos signos.

Vygotsky (2001) crítica¹⁷ a lingüística e a psicologia de sua época (ele desenvolveu seus estudos nas primeiras décadas do século passado) afirmando que estas desconsideravam as relações para a construção social do significado, e a fluidez da palavra aos vínculos estruturais e contextuais.

O desenvolvimento do aspecto semântico do discurso se esgota, para a lingüística, nas mudanças do conteúdo concreto das palavras, mas essa disciplina continua a ignorar a idéia de que no processo do desenvolvimento histórico da língua, modificam-se a estrutura semântica dos significados das palavras e a natureza psicológica desses significados, ao ignorar que o pensamento lingüístico passa das formas inferiores primitivas de generalização a formas superiores e mais complexas, que encontram expressão nos conceitos abstratos, e, finalmente que no curso do desenvolvimento histórico da palavra modificam-se tanto no conteúdo concreto da palavra quanto o próprio caráter da representação e da generalização da realidade na palavra. (Vytogsky, 2001, p.400-401, grifo nosso).

Neste estudo pudemos observar uma evolução no uso da LIBRAS, que indica reformulações do modo de pensar esta língua, na forma de interpretá-la e de usá-las para expressar idéias e interagir com o outro.

Apresentamos com síntese final uma tabela que procura resumir a análise que realizamos de todos os alunos que participaram da disciplina aqui focalizada. São

¹⁷ A crítica é feita as antigas correntes da lingüística e da psicologia, com premissas associacionistas da palavra às coisas em si.

destacados os níveis iniciais dos alunos e seu desempenho em relação ao uso da iconicidade, simultaneidade e expressões faciais na primeira e na segunda situação de contação de história.

		Primeira contação de história			Segunda contação de história		
		Iconicidade	Simultaneidade	Expressão Facial	Iconicidade	Simultaneidade	Expressão Facial
<i>Pré- Intermediário</i>	Aluno 1 ¹⁸	-	-	-	+	+	+
	Aluno 2	-	-	+	+	+	+
	Aluno 3	-	-	+	+	+	+
	Aluno 4	-	-	-	+	-	+
	Aluno 5	-	-	-	+	+	+
	Aluno 6	-	-	-	-	-	+
	<i>Intermediário</i>	Aluno 7 ¹⁹	-	-	-	-	+
Aluno 8		-	-	+	+	+	+
Aluno 9		-	-	+	+	+	+
Legenda: - ausente + presente							

¹⁸ As produções dessa aluna foram analisadas e discutidas na seção 5.3.1.

¹⁹ As produções desse aluno foram analisadas e discutidas na seção 5.3.2.

Como se pode ver na tabela acima, no início do curso, os alunos pareciam não dominar nem o uso da iconicidade nem o uso da simultaneidade. Entretanto, quatro dos nove alunos apresentavam algum uso de expressão facial.

Ao término da disciplina de LIBRAS, pude observar um maior desenvolvimento por parte dos alunos no que diz respeito ao uso dessas três propriedades gramaticais da língua. Houve uma melhora considerável no uso da iconicidade e da simultaneidade. Entretanto, das três características gramaticais da LIBRAS trabalhadas no curso, aparentemente o uso das expressões faciais foi a mais bem desenvolvida pelos alunos.

Concordamos com Fontana (2005) que quando afirma que qualquer tipo de reflexão só tem condições de chegar a um nível de compreensão mais profunda quando articulada à experiência cotidiana.

O que os alunos ouvintes necessitam é de oportunidades para apropriarem-se de novos conceitos no fluxo da própria comunicação em LIBRAS. Ao possibilitarmos aos alunos se expressarem e lançarem mão dos sentidos e experiências em situações dialógicas para elaborarem seu saber lingüístico, abrimos a possibilidade de transformar o saber já consolidado sobre a língua, criando condições para tornarem-se conscientes das formas plurais de enunciar necessárias ao lugar social por eles ocupado como intérpretes de LIBRAS, em permanente formação na busca do desenvolvimento na e pela língua.

Em síntese, pode-se dizer que, assim como no caso do presente trabalho, a filmagem de produções dos alunos no início e no fim de cursos ou disciplinas é um recurso bastante importante para a sua avaliação. Ela permite ao professor observar o progresso de seus alunos, bem como aquilo que ainda precisa ser mais bem

desenvolvido. Além da filmagem das produções, outros tipos de avaliação, como os questionários utilizados nesta pesquisa, também representam uma estratégia valiosa de avaliação, pois eles também podem ajudar o professor a se auto-avaliar e a buscar estratégias mais apropriadas para atender às necessidades de seus alunos.

|

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é resultado de um percurso que se iniciou antes do meu ingresso no programa de pós-graduação em educação da Universidade Metodista de Piracicaba. Como descrevo no capítulo 1, o embrião deste trabalho foi gerado nas minhas primeiras tentativas de ensinar a ouvintes a minha língua, a língua brasileira de sinais (LIBRAS).

Minhas frustrações e inquietações me fizeram trilhar um longo caminho em busca de conhecimento sobre ensino, de uma forma geral, sobre a minha própria língua e sobre o seu ensino. Foi isso que me levou, primeiramente, ao curso de pedagogia, posteriormente, à pós-graduação *lato sensu* em Educação da Pessoa com Distúrbios da Audiocomunicação (EDAC) e, mais recentemente, ao curso de licenciatura em letras-LIBRAS.

Entretanto, nada ainda parecia atender totalmente às minhas necessidades. Todos os cursos que fiz só me apontavam a escassez de conhecimentos e recursos sobre as línguas de sinais, bem como sobre aquilo que mais me interessava: o seu ensino.

Concluí que não bastaria apenas fazer cursos superiores para aprender aquilo que queria, pois o que queria aprender ainda estava e está por ser descoberto, pesquisado, sistematizado.

Diante disso, resolvi ingressar no mestrado e, assim, começar a trilhar o caminho rumo à minha formação como pesquisadora. Já que o conhecimento que buscava não estava disponível, a única forma de chegar mais próximo a ele seria dando início à sua construção e, dessa forma, contribuir, ainda que minimamente,

para o desenvolvimento da área que abracei não apenas como profissão, mas também como missão de vida.

Resumiria o trabalho aqui apresentado como algo que nasceu de um casamento perfeito entre prática e teoria.

Reconheço que a prática começou sem nenhuma teoria. Nasceu de uma oportunidade de trabalho e se manteve, por muitos anos, baseada tão-somente nas orientações de instrutores de LIBRAS mais experientes e no aprendizado que ia fazendo com meus próprios erros e acertos. Porém, o grande mérito dessa prática é que ela me levou à teoria. Foi ela que me mostrou que para ser mais bem-sucedida eu deveria buscar conhecimentos sólidos sobre a minha língua e sobre o ensino de línguas.

Graças ao ingresso no mestrado e à realização deste trabalho, tive contato com autores que já vêm refletindo sobre o ensino de línguas há bastante tempo. Descobri que ao longo da história diferentes métodos foram criados, justamente porque ensinar línguas de forma eficiente não é uma tarefa fácil. Foi em razão da realização desta pesquisa que passei a conhecer um pouco da história do ensino de língua de sinais nos Estados Unidos e, a partir disso, olhar mais criticamente para o ensino de LIBRAS no Brasil.

Comecei a notar, por exemplo, que os cursos de LIBRAS além de não lançarem mão de nenhuma metodologia específica, em geral, ignoravam características da gramática da LIBRAS cujo ensino julgo vital para habilitar os alunos no uso dessa língua. Nada ou pouco se explicava (e ainda se explica) sobre o papel da iconicidade, da simultaneidade e do uso de expressões faciais, dado que o

foco estava (e ainda está em alguma medida) no ensino quase que exclusivo de itens de vocabulário.

Isso se reflete nos poucos materiais didáticos desenvolvidos para o ensino de LIBRAS que, em geral, trabalham vocabulário e estruturas gramaticais descontextualizados.

Apesar de esse quadro ter ficado mais sistematizado para mim com as leituras que realizei, minhas práticas como professora de LIBRAS, depois de certo tempo de profissão, sempre tentaram, de alguma forma, incluir a minha visão sobre como deveria ser o ensino de LIBRAS e sobre o que eu deveria trabalhar em minhas aulas para que meus alunos se tornassem usuários competentes dessa língua.

Com isso, ao longo de minha trajetória, fui adaptando e/ou desenvolvendo atividades e estratégias didáticas para trabalhar algumas propriedades gramaticais. Entretanto, não tinha nenhuma garantia de que essas estratégias eram eficazes.

Essas atividades e estratégias foram pensadas principalmente como formas de trabalhar mais o uso do corpo por parte dos alunos. A criação de atividades desse tipo decorreu de uma das constatações que fiz ao longo desses anos ensinando língua de sinais: uma considerável parcela dos ouvintes têm dificuldade em adquirir algumas características da gramática da LIBRAS justamente porque não apresentam uma maior desenvoltura no uso de seus corpos.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho foi avaliar o impacto que essas estratégias podem ter no que diz respeito ao uso da iconicidade, simultaneidade e expressões faciais por alunos ouvintes.

O curso de formação de intérpretes da Faculdade de Medicina da Santa Casa de São Paulo foi selecionado como local para a realização do trabalho de campo,

cujos resultados são descritos nesta dissertação. Graças à autorização da faculdade e a colaboração dos alunos, foi possível realizar aplicações de estratégias didáticas e coleta de dados por meio de avaliações escritas (questionário) e em libras (contação de uma história).

Como descrito no capítulo 4, os alunos do referido curso foram avaliados no início e no fim da disciplina de LIBRAS, ministrada por mim. Objetivei, através dessa avaliação, observar se o trabalho sistemático da iconicidade, simultaneidade e uso de expressões faciais por meio de estratégias didáticas desenvolvidas por mim tiveram algum impacto no desenvolvimento da fluência dos alunos.

Os resultados, também apresentados no capítulo 5, mostram que sim. Mais especificamente, os resultados mostram que as estratégias empregadas favoreceram esse desenvolvimento.

Certamente, mais estudos e mais pesquisas precisam ser feitas. Apesar dos meus esforços em lançar mão de conhecimentos teóricos e aliá-los à prática, o ensino de LIBRAS é uma área nova e que, como tal, carece de muitos outros trabalhos como este.

Este trabalho trouxe algumas contribuições para o ensino de LIBRAS no Brasil, também para a aplicação prática desta reflexão na elaboração de outras diversas estratégias que visarão o desenvolvimento otimizado dos aprendizes de LIBRAS. Repensar estratégias que fogem do foco baseado em uma modalidade de língua predominante (oral-auditiva) e propor estratégias baseadas na modalidade visuoespacial, como um novo paradigma, pedirão mais pesquisas e, portanto, mais investimento de profissionais interessados no desenvolvimento da área de Educação e Surdez e na difusão da Língua de Sinais Brasileira.

Entre elas, destaco que, com esse trabalho, foi possível (1) registrar os percursos e percalços da minha formação como professora de LIBRAS; (2) ressaltar, principalmente para outros professores surdos, a necessidade de conhecimento teórico relacionado à educação, de forma geral, e, principalmente, relacionado ao ensino de línguas, para que assim seja possível rever suas práticas de forma mais crítica; (3) chamar a atenção para o desenvolvimento de recursos didáticos mais adequados para o ensino de propriedades gramaticais da LIBRAS cuja aquisição é fundamental para tornar alguém proficiente nessa língua, e (4) ressaltar a importância da avaliação do desenvolvimento dos alunos por meio de critérios bem fundamentados.

A apresentação das estratégias usadas no desenvolvimento do trabalho e os resultados, que exibiram incremento no desenvolvimento do domínio da LIBRAS pelos alunos participantes da pesquisa, podem ser um incentivo inicial não apenas para a reflexão sobre o tema, mas também para a aplicação prática desta reflexão com a elaboração de outras diversas estratégias que visarão o desenvolvimento otimizado dos aprendizes de LIBRAS. Repensar estratégias que fogem do foco baseado em uma modalidade de língua predominante (oral auditiva) e propor estratégias baseadas na modalidade visuoespacial, como um novo paradigma, pedirão mais pesquisas e, portanto, mais investimentos de tempo de profissionais interessados no desenvolvimento da área de Educação e Surdez e na difusão da Língua de Sinais Brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Elomena Barbosa. *O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e interprete de língua brasileira de sinais*. Dissertação de mestrado em Educação. Piracicaba, 2010.

ALBRES, Neiva de Aquino. *De sinal em sinal: comunicação em LIBRAS para educadores*. São Paulo, SP: Editora Duas Mãos – Apoio FENEIS/SP, 2008.

BARROS, João Paulo Pereira, Paula, Luana Rego Colares de, Pascual, José Garcia, Colaço, Veriana de Fatima Rodrigues e Ximenes, Veronica Moraes “O conceito de “sentido” em Vygotsky”. *Psicologia & Sociedade*; 21 (2): 174-181, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a04.pdf>>. acesso em: 05 de janeiro de 2010.

BATTISON, Robbin and C. Cogen. The implications of teaching ASL as a second language. In *ASL in a bilingual/bicultural context: Proceedings from the second national symposium on sign language research and teaching*, ed. F. Caccamise and D. Hicks. Silver Spring, Md.: National Association of the Deaf, 1978.

BRASIL, MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Línguas Estrangeiras (5a. a 8a. séries). Brasília (MEC/SEF), 1998.

Brown, H. Douglas. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

FANT, L. J., & MILLER, B. G. *The American sign language phrase book*. Chicago: Contemporary Books, 1983.

FELIPE, Tanya Amara. *Metodologia do ensino de LIBRAS para ouvintes*. Rio de Janeiro: FENEIS, 1993.

FELIPE, Tanya Amara. e MONTEIRO, Myrna Salerno. *LIBRAS em Contexto* - Livro do Professor/instrutor - Curso Básico - Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos / MEC - SEE. 2001

FELIPE, Tanya Amara. e MONTEIRO, Myrna Salerno. - *LIBRAS em Contexto* - Livro do Estudante - Curso Básico - Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos / MEC - SEE. 2001

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática das linguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula*. In: SMOLKA, A.L.B. & GÓES, M.C.R. de (org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar*. 7ª ed. Campinas: Papirus 1997, p.121-149.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate*. In: *Psicologia da Educação*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. N.10/11: 9-28, 2000.

GESSER, Audrei. *Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais*. Tese de Doutorado. São Paulo, SP, 2006.

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

GESSER, Audrei. *Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2*. UFSC: Florianópolis, 2010.

HUMPHRIES, Tom, PADDEN, Carol and O'ROURKE, Terrence J. *A Basic Course in American Sign Language*. T.J. Pulbishers, 2 ed., 1980.

KARNOPP, Lodenir Becker. *Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais: estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos*. Porto Alegre, PUC: Dissertação de Mestrado, 1994.

KARNOPP, Lodenir Becker. *Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda*. Porto Alegre, PUCRS: Tese de Doutorado, 1999.

KLIMA, Edward S. & Ursula BELLUGI. *The Signs of Language*. Cambridge: Harward University Press, 1979.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; POLETTI, Juliana Esteves. *A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais.. In: Anais da 27 reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação*, Caxambu: 2004.

LEITE, Tarcisio Arantes. *O ensino de segunda língua com foco no professor: História Oral de Professores Surdos de Língua de sinais Brasileira*. Dissertação do Mestrado. USP, São Paulo, 2004.

LIBRAS. *Língua Brasileira de Sinais*. Disponível em:<http://LIBRAS.org.br/LIBRAS.php>, acessado em 15 de jul 2010 às 12:12 h.

LIDDEL, Scott K. *Blended spaces and dêixis in sign language discourse*. In: McNeill, D. (Ed.). *Language and gesture*. Cambridge University Press.p.331-357, 2000.

LIDDEL, Scott K. *Grammar, gesture and meaning in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MOREIRA, Renata Lucia. *Uma descrição de Dêixis de Pessoa na língua de sinais brasileira: pronomes pessoais e verbos indicadores*. Dissertação de mestrado em Lingüística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH)- USP, 2007

O'GRADY, W., M. Dobrovolsky, and M. Aronoff. *Contemporary linguistics: An introduction*. New York: St. Martin's Press, 1989.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. Reflexões a partir da observação de uma aula de língua de sinais brasileira como primeira língua. *Revista Eletrônica Domínios de Linguagem* [online]. 2008.

PIMENTA, Nelson. *Carta da configuração de mãos*. Rio de Janeiro: LSB, 2001.

PIMENTA, Nelson. Coleção Aprendendo LSB – *Nível Básico*. Rio de Janeiro: LSB, 2004.

PIMENTA, Nelson. Coleção Aprendendo LSB – *Nível Intermediário*. Rio de Janeiro: LSB, 2005

PIMENTA, Nelson. Coleção Aprendendo LSB – *Nível Avançado*. Rio de Janeiro: LSB, 2006.

PIMENTA, Nelson e QUADROS, Ronice Muller. *Curso de LIBRAS 1. Nível Iniciante*. Rio de Janeiro: Editora Pallotti, 3 ed, 2008

PIMENTA, Nelson e QUADROS, Ronice Muller. *Curso de LIBRAS 2. Nível básico*, Rio de Janeiro: Editora Pallotti, 2009

QUADROS, Ronice Muller. *Phrase Structure of Brazilian Sign Language*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 1999.

QUADROS, Ronice Muller de & KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

REISER, R. *The social model of disability*. In: Joint Conference on Children. Images and disability: 1996.

RICHARDS, Jack. C. *O ensino comunicativo de línguas estrangeiras*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2006.

SÁNCHEZ, C.M. *Vida para os surdos*. In: Revista Nova Escola: setembro/1993.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix (1995 [1969]).

SCHRÖTER, Brigitte Augusta. *Jogos e o ensino de línguas*. Dissertação em mestrado da Educação e Cultura. Universidade do Estado de Santa Catarina: Joinville, 2004.

STOKOE, Willian C. *Sign Language Structure: Na outline of the visual communication system for the American deaf*. Buffalo, NY: Buffalo University, 1960.

VIEIRA, Claudia Regina. *Educação de Surdos: problematizando a questão bilingue no contexto da escola inclusiva*. Dissertação de mestrado em Educação. Piracicaba, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *O significado histórico da crise da psicologia*. In L. S. Vygotski. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Interação entre aprendizado e desenvolvimento*. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Pensamento e palavra. In L. S. Vygotsky. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Original publicado em 1934)

WILCOX, Sherman; WILCOX, Phillis Perrin. *Aprender a ver*. Editora Arara Azul: Rio de Janeiro, 2005. (Coleção Cultura e diversidade)

WOLL Bencie. *Development of signed and spoken languages*. In: *Issues in deaf education*. London: David Fulton Publishers, 1998. Section 2.

ANEXOS

UNIDADE 1:

Vocabulário:

1. Sinal de nome e nomes próprios
2. Números cardinais
3. Soletração
4. Vocabulário relacionado a atividades realizadas durante o dia
5. Saudações
6. Verbos: lembrar e esquecer
7. pessoa/animal/coisa/criança
8. grau de escolaridade

Gramática:

1. Pronomes e expressões interrogativas
2. Advérbio de tempo e condições climáticas
3. Advérbio de tempo
4. Pronomes Demonstrativos.
5. Números cardinais e numerais para quantidades
6. Expressões interrogativas
7. Pronomes possessivos
8. singular e plural
9. Pronomes pessoais

UNIDADE 2 – ONDE?

Vocabulário:

1. Verbo “Poder”
2. Situações “Ações Acontecendo”
3. Verbo “Gostar”
4. Trabalhando os conceitos: “Ainda, ainda não, pronto, acabado”.
5. Localização
6. Algumas profissões
7. Verbo: pedir a alguém e pedir emprestado

Gramática:

1. Advérbios de modo incorporados aos verbos
2. Tipos de frases em LIBRAS
3. Tipos de frases: afirmativa, exclamativa, interrogativa, negativa.
4. Advérbio de tempo e calendário
5. Advérbios de frequência
6. Pronome Interrogativo: Quando? / Dia?
7. Forma condicional “Se”

UNIDADE 3 – PROFISSÃO

Vocabulário

1. Profissão, função e ambiente de trabalho.
2. Verbo: Procurar
3. Meios de comunicação
4. Verbos relacionados aos meios de comunicação
5. . Verbos relacionados a trabalho
6. Números ordinais

Gramática

1. Pronomes Interrogativos
2. Pronomes Indefinidos

UNIDADE 3 – Família

Vocabulário

Família

1. Apresentação da árvore genealógica
2. Cores

Gramática

1. Adjetivos
2. Comparativos: Superioridade, Inferioridade, igualdade.
3. Pronomes Indefinidos e quantificadores
4. Expressões e advérbios de tempo

UNIDADE 5 – COMPRAR IR. Vamos às compras?! ...

Vocabulário

1. Os Valores Monetários
2. Locais para as compras: papelaria e lojas de eletrodomésticos
3. Verbos/substantivos e os valores monetários
4. Vocabulário relacionado ao contexto de compras – lojas
5. Alimentação
6. Medidas de massa: peso/quilo
7. Medida para comprimento: metro
8. Medida para volume: litro
9. Medida para distancia: quilometro
10. Medida para altura: centímetros, metro.
11. Supermercados
12. Esportes
13. Os sinais para “Mais”.

UNIDADE 6 – VIAJAR IR?! “Vamos viajar?!...”

Vocabulário

1. Meios de transportes
2. Sinais para meios de transportes
3. Estados do Brasil
4. Os países e as línguas no mundo
5. Estações de ano
6. Pontos cardeais

Gramática

1. Intensificador e advérbio de modo

QUESTIONÁRIO INICIAL

1. QUAL É A SUA IDADE?
 - a) Menos de 25 anos
 - b) Entre 25 e 40 anos
 - c) Entre 40 e 50 anos
 - d) Mais que 50 anos
2. VOCÊ É:
 - A) Solteiro (a)
 - B) Casado (a)
3. VOCÊ TRABALHA NO SETOR:
 - a) COMERCIAL
 - b) INDUSTRIAL
 - c) EDUCACIONAL
 - d) SERVIÇOS
4. VOCÊ JÁ ATUA COMO INTÉRPRETE?
 - a) SIM
 - b) NÃO
5. QUAL É A SUA FORMAÇÃO?
 - c) GRADUADO
 - d) PÓS-GRADUADO (ESPECIALIZAÇÃO)
 - e) MESTRADO
 - f) DOUTORADO
6. COM TEM CONTATO COM A COMUNIDADE SURDA:
 - a) FREQUENTEMENTE
 - b) EVENTUALMENTE
 - c) RARAMENTE
 - d) NUNCA
7. SE SIM, EM QUE LUGARES OS ENCONTRA:
 - a) IGREJA
 - b) SHOPPING. QUAL: _____
 - c) COM FAMILIAR SURDO
 - d) AMIGOS
 - e) OUTROS: _____
8. QUAL MODALIDADE DE LIBRAS VOCÊ TEM MAIS INTERESSE?
 - a) Uso da LIBRAS / CONVERSAÇÃO
 - b) LIBRAS com enfoque em EDUCAÇÃO
 - c) INTERPRETAÇÃO DE CONGRESSO
 - d) Para setor específico: _____
9. VOCÊ PRETENDE DOMINAR A LIBRAS PARA:
 - a) SER INTÉRPRETE.
 - b) TRABALHAR COM SURDOS
 - c) SER PROFESSOR DE SURDOS
 - d) EVANGELIZAR OS SURDOS
 - e) OUTRO: _____
10. VOCÊ FALA ALGUMA LINGUA ESTRANGEIRA?
 - a) Não domino línguas estrangeiras.
 - b) Sim, tenho conhecimentos básicos de, pelo menos, uma língua estrangeira.
 - c) Sim, tenho conhecimentos avançados de, pelo menos, uma língua estrangeira.
 - d) Sim, tenho conhecimentos básicos / avançados de mais de uma língua estrangeira.
11. VOCÊ JÁ FEZ CURSOS DE LÍNGUAS?
 - g) SIM. QUAL: _____
 - h) NÃO
- 12) O curso de outras idiomas teve:
 - a) Jogos
 - b) Conversação
 - c) Escrita
 - d) expositivo

QUESTIONÁRIO FINAL

Caro aluno, este questionário final de aproveitamento das aulas. É importante que as respostas sejam fiéis, para que seja possível traçar um bom perfil da sua aprendizagem.

1) VOCÊ CONSIDERA QUE OS JOGOS APLICADOS EM AULA COLABORARAM PARA O APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS?

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim

2) QUAL DAS SEGUINTE ATIVIDADES VOCÊ CONSIDERA QUE O (A) AJUDOU A DESENVOLVER MELHOR A SUA LÍNGUA DE SINAIS?

- Jogo de metáfora
- Verbos Direcionais
- Simultaneidade
- compreensão de LIBRAS
- Significados
- Incorporação dos personagens
- Jogos dos 7 erros
- Outra Qual? _____

3) QUAL DAS SEGUINTE ATIVIDADES VOCÊ CONSIDERA QUE NÃO O (A) AJUDOU A DESENVOLVER BEM A SUA LÍNGUA DE SINAIS?

- Jogo de metáfora
- Verbos Direcionais
- Simultaneidade
- Compreensão de LIBRAS
- Significados
- Incorporação dos personagens
- Jogos dos 7 erros
- Outra Qual? _____
- Todas foram satisfatórias

4) O que foi mais fácil aprender? (Assinale com um X até duas atividades)

- Compreender o(a) professor(a)
- Responder ao(à) professor(a)
- Compreender o que era para fazer
- Realizar as atividades que o(a) professor(a) mandava
- Outra. Qual? _____

5) O que foi mais difícil aprender? (Assinale com um X até duas atividades)

- Compreender o(a) professor(a)
- Responder ao(à) professor(a)
- Escrever frases
- Compreender o que era para fazer
- Realizar as atividades que o(a) professor(a) mandava
- Outra Qual? _____

- 6) VOCÊ FREQUENTA SEMINÁRIO OU CONGRESSO RELACIONADOS À SURDEZ E À LIBRAS?
- a. () FREQUENTEMENTE
 - b. () EVENTUALMENTE
 - c. () RARAMENTE
 - d. () NUNCA
- 7) Você costuma usar dicionários de LIBRAS na Internet quando tem dúvidas de sinais?
- a. () FREQUENTEMENTE
 - b. () EVENTUALMENTE
 - c. () RARAMENTE
 - d. () NUNCA
- 8) Você costuma consultar a literatura específica da Língua Brasileira de Sinais: livros, artigos científicos?
- a. () FREQUENTEMENTE
 - b. () EVENTUALMENTE
 - c. () RARAMENTE
 - d. () NUNCA
- 9) Você usa a LIBRAS fora da sala-de-aula?
- a. () FREQUENTEMENTE
 - b. () EVENTUALMENTE
 - c. () RARAMENTE
 - d. () NUNCA
- 10) Comentários sobre aulas