

## **ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO SEGUNDA LÍNGUA**

**Elidéa Lúcia Almeida BERNARDINO<sup>1</sup>**  
**Maria Cristina da Cunha PEREIRA<sup>2</sup>**  
**Rosana PASSOS<sup>3</sup>**

**Resumo:** Este artigo versa sobre estratégias de ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Inicialmente, apresenta-se um breve histórico sobre o ensino de Libras, iniciado em meados da década de 1980 indo até os dias atuais. A seguir, são retratadas as perspectivas teóricas relativas ao ensino de segunda língua de uma forma geral, com ênfase na pedagogia pós-métodos, de Kumaravadivelu (2003), que surge em resposta à insatisfação dos professores com métodos baseados em conceitos e contextos idealizados, não visualizando situações reais de sala de aula. Na sequência, são apresentados os principais métodos utilizados no ensino da Libras, ilustrados com experiência das autoras. Nas considerações finais apresentam-se algumas tendências, empregadas no ensino de Libras.

**Palavras-chave:** Abordagens de ensino, Estratégias de ensino de segunda língua, Língua Brasileira de Sinais - Libras.

**Abstract:** This paper aims to reflect on teaching strategies of the Brazilian Sign Language – Libras. Initially, a brief history on the teaching of Libras, beginning on the middle 80's until the present day is presented. The theoretical perspectives on second language teaching in general, with an emphasis on Kumaravadivelu's (2003) post-method pedagogy, are presented in sequence. It is a response to teachers' dissatisfaction with methods based on idealized concepts and contexts, not visualizing real classroom situations. Following are the main methods used in the teaching of Libras, illustrated with the experience of the authors. In the final considerations are presented some tendencies, which have been used in the teaching of Libras nowadays.

**Keywords:** Teaching approaches, Second language teaching strategies, Brazilian Sign Language - Libras.

Recebido em 18-04-2018  
Aceito em 21-04-2018

<sup>1</sup> Faculdade de Letras/UFMG. Núcleo de Estudos de Libras, Surdez e Bilinguismo – NELiS. E-mail: [elideabernardino@gmail.com](mailto:elideabernardino@gmail.com)

<sup>2</sup> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação, PUCSP. E-mail: [mccphy@gmail.com](mailto:mccphy@gmail.com)

<sup>3</sup> Faculdade de Letras/UFMG. Núcleo de Estudos de Libras, Surdez e Bilinguismo – NELiS. E-mail: [rosana.passos@gmail.com](mailto:rosana.passos@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Embora os primeiros estudos sobre a Língua de Sinais utilizada pelos Surdos no Brasil datem do meio da década de 80 a início da década de 90 (FERREIRA-BRITO, 1984, 1993, 1995; FELIPE, 1989; FERNANDES, 1990, 1994), foi somente em 2002, por meio de Lei Federal 10.436 (BRASIL, 2002), que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como sistema linguístico de expressão de ideias e fatos. A regulamentação desta Lei se deu pelo Decreto Federal 5626, aprovado em dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

A publicação desses documentos teve muitos resultados positivos imediatos, dentre os quais se destacam a divulgação da língua de sinais, a sua inclusão como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, de Pedagogia e de Fonoaudiologia, a contratação de tradutores-intérpretes pelas instituições educacionais, em resposta à busca, por parte dos surdos, de escolaridade em nível superior e o interesse crescente de ouvintes pelo aprendizado da Libras.

Antes dessa data, já havia algumas instituições que promoviam o ensino da Libras - sobretudo instituições religiosas e associações de surdos. Porém, o ensino era feito por pessoas sem formação adequada - tanto por ouvintes que detinham certa fluência na língua, quanto por surdos. Aqueles que ensinavam a língua eram chamados de instrutores, por não terem formação docente. Os registros dessa fase são escassos, porém muitos que ainda hoje são usuários da língua aprenderam nessa época. A metodologia de ensino utilizada consistia, na maioria das vezes, de uma lista de palavras em português. O instrutor geralmente apontava para a palavra escrita na lousa e ensinava o sinal correspondente. Ele normalmente tinha a sua própria lista e os alunos iam acrescentando novos vocábulos durante as aulas, através da datilografia ou da escrita em português. Algumas vezes, o instrutor não conhecia o vocábulo, e dizia não haver sinal correspondente à palavra em português; outras vezes, ele confundia aquele vocábulo

desconhecido com algum outro de escrita semelhante, o que gerava certo desconforto quando o aprendiz utilizava o sinal aprendido em um contexto totalmente inadequado. Um fato que ilustra essa situação foi descrito por Bernardino (1999), ao narrar uma observação realizada por ela em uma escola para surdos que seguia a filosofia oralista, ou seja, não aceitava o uso dos sinais no ensino.

A professora observada aprendeu alguns sinais com os alunos e os utilizava complementando a sua fala enquanto explicava os conteúdos das aulas. A autora narra um momento em que a professora, ao tentar explicar a utilização de verbos do português utilizando a mistura de fala com sinais, pergunta aos alunos qual era o sinal de “dúvida”. Um deles prontamente faz o sinal correspondente ao termo “desconfiar”, que não fazia nenhum sentido na explicação da matéria. Ela, então, formula a frase: VOCÊS DESCONFIAR. Seu objetivo era perguntar se eles tinham alguma dúvida, mas usou um sinal inadequado e sem a expressão facial correspondente a uma pergunta. Na Libras, assim como em outras línguas de sinais, a expressão facial produzida junto a uma sentença torna-a pergunta, exclamação ou negação. Sem o marcador facial, a oração é uma afirmação (WILCOX & WILCOX, 2005). Assim como esses alunos, muitos dos instrutores surdos não estavam preparados para ensinar a língua. Principalmente por não terem formação docente, não se pode dizer que esses sujeitos seguiam qualquer abordagem de ensino de língua. Porém, eles eram a única opção disponível até meados dos anos 90.

Com o início das pesquisas sobre a Libras, no final dos anos 80, surgiram os primeiros cursos regulares de formação de instrutores surdos. Isso aconteceu após a criação da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos), em 1987. Porém, apenas após a publicação da Lei 10.436, em 2002, é que foi possível o surgimento de um curso de formação de professores de Libras. O primeiro curso de que se tem notícia no Brasil, graduação em Letras-Libras licenciatura, teve seu início em 2006 (UFSC, 2017). Esse curso, na modalidade de Ensino a distância, foi

elaborado pela Universidade Federal de Santa Catarina, que também respondeu pela graduação em Letras-Libras licenciatura e bacharelado, em 2008. Recebeu financiamento do Governo do Brasil, através do Ministério da Educação e da Fundação CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e os cursos foram oferecidos em todo o Brasil. No ano de 2010, a primeira turma de docentes de Libras concluiu a graduação: formaram-se 389 alunos, entre surdos e ouvintes. Em 2012, concluíram a licenciatura 378 alunos e 312 o bacharelado.

## **E**NSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS

A Libras, assim como as outras línguas de sinais, é uma língua gestual-visual, na medida em que é produzida pelas mãos, pelos movimentos de cabeça e da boca, pelo uso dos olhos, sobrancelhas e de outras partes do corpo e captada pela visão. Por serem articuladas principalmente através do uso das mãos e do rosto, as línguas de sinais são produzidas no espaço e tendem a explorar o uso do espaço que cerca o sinalizador, sendo o espaço parte integrante da gramática das línguas de sinais.

Ao ensinar uma língua visual-espacial, como são as línguas de sinais, o professor precisa levar em consideração particularidades da língua, da cultura e da Comunidade Surda, assim como dos aprendizes. Por sua vez, o aprendiz precisa entender que, apesar de estar aprendendo uma língua que utiliza todo o corpo numa enunciação, essa utilização está sujeita a regras de uso. Isso significa que aprender uma língua de sinais não é o mesmo que aprender a usar movimentos faciais e corporais em substituição à fala, como nos estudos das artes cênicas. Apesar da expressão corporal e facial serem parte integrante das línguas de sinais, elas não são uma língua de sinais. O professor precisa empregar estratégias que levem o aluno a utilizar o seu corpo sem exageros, ao mesmo tempo em que precisa incentivá-lo a utilizar a face na realização de expressões não-manuais que algumas vezes não lhe são

naturais, mas fazem parte da estrutura gramatical dessa língua.

Como acontece com as línguas orais, o ensino das línguas de sinais deve estar fundamentado numa concepção de língua, a qual responderá pelo método que será adotado no ensino e pelos objetivos que se pretende atingir em relação ao aprendizado dos educandos. O objetivo do professor deve ser potencializar o desempenho dos aprendizes, daí ser necessário que ele repense todo o tempo sua forma de ensinar.

Algumas pessoas dizem que ensinar é uma arte. Para outros, é uma ciência. Essencialmente, ambos estão corretos. Ensinar é uma atividade que requer planejamento e exige do professor organização e criatividade. O objetivo do professor é criar condições ideais para que o aprendizado ocorra da melhor forma e no menor tempo possível.

Kumaravadivelu (2003) questiona a prática pedagógica na qual o professor tem a sua atividade apenas como uma forma de prover o seu sustento pessoal. É necessário que o ensino seja uma prática que garanta autonomia e satisfação pessoal. Porém, o processo educativo envolve não apenas o professor e sua paixão pelo ensino; vários outros profissionais e algumas variáveis estão envolvidas, mas é o professor que está “em cena” – como numa peça teatral.

Partindo de uma perspectiva histórica, Kumaravadivelu identifica três tipos de professores e o seu papel na educação, especialmente no ensino de línguas. Eles são identificados como:

1. Técnicistas passivos
2. Praticantes reflexivos
3. Intelectuais transformadores

No primeiro grupo, o professor tem o papel de condutor, aquele que flui a informação recebida de um *expert* para o aluno, sem alterar significativamente o seu conteúdo. O seu objetivo principal é levar o aluno à compreensão do conteúdo ministrado. Caso surja algum problema, espera-se que o professor se volte para a base do seu conhecimento e encontre uma fórmula para ensinar o conteúdo aos alunos.

Nessa visão, teóricos e professores mantêm uma relação rígida, em que os

teóricos concebem e constroem o conhecimento e os professores compreendem e aplicam os seus conceitos. Não cabe a ele criar novos conhecimentos ou teorias.

No grupo dos praticantes reflexivos, o professor não é um transmissor passivo do conhecimento adquirido, mas é capaz de solucionar problemas, de ser ao mesmo tempo crítico e imaginativo. Nessa concepção, ele é considerado um facilitador. Um professor reflexivo planeja e avalia a efetividade do ensino, refletindo sobre a lição antes e depois de sua aplicação (reflexão-na-ação).

O terceiro grupo defende a ideia de professores como intelectuais transformadores ou agentes de mudança. Influenciados pelo filósofo educacional Paulo Freire, essa perspectiva é chamada de Pedagogia crítica. Para Freire, a sala de aula é construída socialmente e determinada historicamente. Essa pedagogia considera as experiências que professores e alunos trazem para a sala de aula como fatores relevantes para o ensino. Esta posição demanda que os professores vejam a pedagogia como uma forma de transformar a vida dentro e fora da sala de aula.

Kumaravadivelu (2003) sugere que essas três perspectivas sejam tratadas como tendências relativas e não como sendo absolutamente opostas, sendo possível tender a uma ou outra prática em momentos diferentes.

## **MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS DE SINAIS COMO SEGUNDA LÍNGUA**

Historicamente, a pedagogia de ensino de segundas línguas vem buscando diferentes métodos para que o professor cumpra bem o seu papel de ensinar. Para Kumaravadivelu, o conceito de método em ensino de segunda língua não diz respeito à atuação do professor em sala de aula, mas faz referência a métodos já estabelecidos que foram criados por experts da área. Ele afirma que o número exato de métodos de ensino de línguas existentes e que estão em uso é

impreciso. Esse autor agrupa os métodos conhecidos em três grandes grupos:

- Métodos centrados na linguagem - Para esses métodos, diferentemente do que acontece na aquisição de uma primeira língua, o aprendizado de uma outra língua seria um processo que demanda um esforço consciente do aprendiz. O método Audiolingual seria um dos que buscam proporcionar ao aprendiz o contato com estruturas linguísticas através de exercícios cujo foco é a forma. Itens do vocabulário e estruturas gramaticais, que são selecionados cuidadosamente, são classificados dos mais simples aos mais complexos. O aprendizado de uma língua é considerado linear e aditivo, ou seja, os aprendizes aprendem a língua cumulativamente, indo de estruturas mais simples às mais complexas.
- Métodos centrados no aprendiz - Esses métodos preocupam-se tanto com a forma quanto com a função comunicativa. Espera-se que os aprendizes atinjam uma comunicação fluente e gramaticalmente correta. Para isso, são fornecidos exercícios e atividades cujo foco é o significado. Nessa concepção, assim como nos métodos centrados na linguagem, o desenvolvimento da linguagem é considerado intencional, demandando também esforço consciente do aprendiz.
- Métodos centrados na aprendizagem - Esses métodos têm como objetivo o processo de aprendizagem da língua. Para isso, cabe ao professor proporcionar aos alunos oportunidades de interações significativas através de atividades comunicativas ou de tarefas de resolução de problemas em sala de aula. A ideia é que os aprendizes podem aprender através do processo comunicativo e este os levará à fluência na língua. Ao contrário dos dois primeiros grupos, eles consideram o desenvolvimento da linguagem como algo casual, e não intencional. Esses métodos



hipotetizam que, quando os aprendizes se concentram na compreensão e no uso de uma língua, seu aprendizado é mais efetivo do que quando sua atenção é focada em estruturas linguísticas.

Tratando de abordagens para o ensino de línguas de sinais, mais especificamente para o ensino de ASL, Wilcox e Wilcox (2005) afirmam que no passado, os instrutores de LS utilizavam materiais que enfatizavam o aprendizado consciente da estrutura gramatical da língua. Estes materiais apresentavam exercícios de substituição, de transformação e pergunta-resposta. Os aprendizes memorizavam diálogos para em seguida “interagirem” usando as estruturas aprendidas.

Os métodos utilizados eram claramente centrados na linguagem, embora tivessem uma base cognitivista (WILCOX e WILCOX, 2005: 130). Esses mesmos autores afirmam que, durante a década de 80, os instrutores de ASL, motivados pelas pesquisas linguísticas desenvolvidas à época, começaram a integrar os conhecimentos linguísticos aos seus exercícios, sem se basear em nenhum padrão curricular.

Com o aumento de programas e classes de ASL como língua estrangeira nas duas últimas décadas, houve também um aumento dos materiais para o ensino dessa língua. Rosen (2010) afirma que de 1987 a 2005 o crescimento foi de mais de 4000%, contando escolas secundárias e de nível superior que ofereciam ASL em seu currículo. Rosen analisou os currículos disponíveis para o ensino de ASL de acordo com as diferentes teorias e abordagens linguísticas que prevaleceram nessa época.

Usando materiais que seguem o ensino da gramática tradicional, o professor ensina vocabulário e frases prontas. Os alunos, por sua vez, recitam, memorizam e treinam essas frases. O professor de ASL que utiliza esses currículos trabalha sob a teoria de psicologia de aprendizagem que se baseia no Behaviorismo.

Ao optar por currículos que seguem a teoria linguística da Gramática Gerativa ou Gramática Universal, o professor ensina aos alunos vocabulário e frases, explicando o

conteúdo em termos de regras linguísticas. Os estudantes analisam e geram novas frases usando as regras da sintaxe da ASL. Caso o professor de ASL opte pela teoria Sociolinguística, o professor ensina o vocabulário e mostra como usá-lo na conversação. Os materiais utilizados reforçam estratégias funcionais, como pedir informações, expressar necessidades e emoções, aceitar ou rejeitar convites, entre outras. Os alunos geram conversas sobre situações sociais em diálogos e monólogos, sob a orientação do professor.

Por mais que alguns desses métodos e materiais apostem na comunicação e incentivem o uso de estruturas linguísticas em diálogos pré-elaborados, a interação entre os alunos não acontece de forma natural. Na aquisição de uma segunda língua - oral ou sinalizada - o processo interativo é extremamente importante para o desenvolvimento da fluência. Levando em consideração a experiência pessoal das autoras deste trabalho, nenhuma delas é falante nativa do inglês. Por mais facilidade que tenham na leitura e interpretação de textos escritos nessa língua, quando têm de conversar com um nativo - pessoalmente ou ao telefone, por exemplo - nos primeiros momentos, sentem certa dificuldade em expressar os seus pensamentos. Porém, após algum tempo de interação efetiva, a conversa flui normalmente. Com aprendizes de uma segunda língua ocorre algo semelhante. É por esse motivo que muitos, ao aprenderem uma segunda língua, buscam situações onde podem estar imersos em um ambiente de interação natural - seja em contato com uma comunidade de nativos da língua, seja através de viagens de intercâmbio cultural, ou através de músicas e filmes naquela língua.

Ao discutir o conversacionalismo, introduzido na primeira década deste século em currículos de línguas orais, Rosen (2010) salienta que o conteúdo das aulas se refere a tópicos sobre os quais as pessoas conversam. Ele ressalta ainda que essas conversas podem ser extraídas de diferentes assuntos, como ciências, matemática, estudos sociais e artes. Apesar de estar de acordo com as especificações americanas para o ensino de línguas estrangeiras, nenhum currículo de

ASL foi modelado conforme essa abordagem.

Ao comentar os métodos adotados no ensino de segundas línguas, Kumaravadivelu (2003) afirma que nenhum método é capaz de visualizar todas as variáveis antecipadamente de forma a prover sugestões específicas para atender às diversas situações. Para o autor, os métodos se baseiam comumente em conceitos e em contextos idealizados. Os professores, entretanto, lidam com situações e problemas reais, que muitas vezes não são previstos pelos métodos. Segundo o autor, o conceito de método que enfoca primariamente as estratégias de ensino ignora o fato de que o sucesso ou o fracasso da instrução em sala de aula depende em grande parte da interação instável de múltiplos fatores, como a cognição do professor, a percepção do aluno, as necessidades sociais, os contextos culturais, as exigências políticas, os imperativos econômicos e restrições institucionais, todos intrinsecamente entrelaçados (KUMARAVADIVELU, 2003).

Visando buscar uma alternativa que promova a integração entre a teoria e a prática, Kumaravadivelu propõe que se assuma a condição pós-método, a qual possibilita aos professores gerar estratégias inovadoras orientadas para a sua sala de aula.

Para Kumaravadivelu, a condição pós-método representa autonomia para o professor, pois reconhece o seu potencial para ensinar e agir com liberdade, mesmo nas restrições impostas pelas instituições, currículo e livros-texto. Isso possibilita que o professor o desenvolva uma abordagem crítica de forma a se auto observar, autoanalisar e auto avaliar sua prática, fazendo mudanças quando necessário.

Ele acrescenta, ainda, que mais do que estratégias, materiais ou objetivos curriculares, a pedagogia pós-métodos implica uma série de experiências histórico-político-socioculturais que influenciam o ensino de uma segunda língua, direta ou indiretamente. Para esse autor, a pedagogia pós-métodos consiste de parâmetros pedagógicos de particularidade, praticidade e possibilidade.

Segundo o parâmetro de particularidade, para que uma pedagogia de ensino de língua seja relevante, é necessário que se tenha em mente um grupo específico de professores, de alunos, com objetivos particulares, em um contexto e um ambiente sociocultural específicos. Esse parâmetro se opõe a métodos e práticas genéricos, que massificam o ensino de segunda língua. Requer que os professores se auto avaliem, identifiquem problemas e encontrem soluções específicas para o seu contexto particular de ensino.

O parâmetro de praticidade requer que o professor compreenda que nenhuma teoria ou prática é útil, a menos que seja gerada pela prática. Isso possibilita que o professor identifique e compreenda problemas, analise e avalie informações e escolha as melhores alternativas. Esse parâmetro envolve reflexão e ação contínuas. É preciso que o professor veja a pedagogia não apenas como oportunidade de aprendizado, mas como possibilidade transformadora dentro e fora da sala de aula.

O parâmetro de possibilidade, além de sensibilizar para a realidade sociopolítica, preocupa-se também com a identidade individual. O ensino de língua proporciona aos estudantes desafios e possibilidades para uma busca contínua pela subjetividade e auto identidade. A sala de aula é o local onde a subjetividade é construída. É ainda mais aplicável ao ensino de L2, que coloca línguas e culturas em contato.

Esses três parâmetros interagem e se completam. O resultado dessa relação varia de contexto para contexto, dependendo do que os participantes (professores, alunos, elaboradores de currículos e conteúdo) trazem para essa relação.

A pedagogia pós-métodos deixa claro que o professor não pode ser engessado em um método único, mas deve buscar o máximo de informações possível sobre os métodos que tem à sua disposição. Ele precisa ter em mente que ele é diferente de outros professores, seus alunos também são indivíduos com interesses e capacidades diversas e a língua ensinada é perpassada também por características peculiares, influenciada pelas culturas de outros povos.

## **E**STRATÉGIAS DE ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Relativamente ao ensino da Libras, como referido na introdução, até à aprovação, em 2002, da Lei que a reconhece como sistema linguístico, poucos eram os cursos que ensinavam essa língua. As pessoas interessadas aprendiam a língua de sinais em igrejas, principalmente nas evangélicas. Até essa época, os instrutores surdos não tinham formação e, por conseguinte, ministravam suas aulas de forma intuitiva e com base nos modelos de professor de Língua Portuguesa que tiveram em sua trajetória educacional (GESSER, 2012). Como resultado do ensino que tiveram na escola, muitos instrutores enfatizavam, no ensino da Libras, a aquisição de vocabulário, geralmente trabalhado por categoria semântica. Os alunos, por sua vez, aprendiam sinais isolados para depois aprender a combiná-los. Como resultado, observava-se tendência dos aprendizes de empregarem os sinais na estrutura da Língua Portuguesa, o que difere da estrutura mais espacial da Libras (LEITE; McCLEARY, 2008). Embora essa forma de ensinar a Libras tenha sido relatada por muitos aprendizes, não se encontrou nenhum material publicado a esse respeito.

O número de cursos de Libras aumentou após a homologação do Decreto 5626, em 2005, devido ao aumento da procura. Além de cursos livres, presenciais e a distância, as Instituições de Ensino Superior começaram a oferecer, por força do Decreto, a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, de Pedagogia e de Fonoaudiologia.

Os primeiros livros visando instrumentalizar os professores para o ensino da Libras como segunda língua foram publicados a partir de 2000 (FELIPE & MONTEIRO, 2001; PIMENTA, 2000; PIMENTA & QUADROS, 2006). Embora nessas publicações não esteja explicitada a metodologia de ensino, alguns trechos evidenciam a preocupação com o uso dos sinais em situações comunicativas, como se pode observar na recomendação de Felipe & Monteiro (2001, p. 15) aos professores: “Não faça o aluno repetir suas frases ou

memorizar listas de palavras, coloque-o sempre em uma situação comunicativa onde ele precisará usar um sinal ou uma frase.”

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil vem utilizando tradicionalmente a metodologia comunicativa. Diferentemente da metodologia tradicional de ensino de segunda língua, que enfatiza o vocabulário e exercícios de aplicação de gramática, a metodologia comunicativa enfatiza o ensino da língua na comunicação (RICHARDS, 2006). Nesse enfoque, os exercícios formais e repetitivos deram lugar aos exercícios de comunicação, real ou simulada, mais interativos.

Ao adotar a metodologia comunicativa no ensino da Libras, a preocupação do professor é o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes e, para isso, ele insiste na compreensão e na expressão em diálogos, relatos e narrativas, entre outras atividades discursivas. Desta forma, no ensino da língua de sinais como L2, o aprendiz é exposto a todos os elementos da língua, o que vai possibilitar não apenas o aprendizado dos sinais, mas também o seu uso em estruturas maiores, como frases e textos. Neste processo, cabe ao professor propor atividades para que os aprendizes usem a língua de sinais desde o início do aprendizado, bem como planejar estratégias que permitam reflexão sobre a língua de sinais. Inseridos em situações de uso da língua de sinais, os aprendizes apreendem a sua convencionalidade. Atividades metalinguísticas são propostas somente quando os aprendizes atingirem níveis avançados no uso da língua. (LEITE & McCLEARY, 2008).

Na busca da competência comunicativa dos aprendizes, o professor muitas vezes propõe atividades que levam em consideração os interesses dos alunos - tornar-se intérprete de Libras-português ou capacitar-se para ser um professor de surdos em uma área específica, como geografia ou biologia, por exemplo. Considerando-se o parâmetro de particularidade (KUMARAVADIVELU, 2003) - que advoga a necessidade de se pensar uma pedagogia voltada para um contexto sociocultural específico - o professor deve propor tarefas que possibilitem ao aluno

tomar decisões no uso prático da língua em situações comunicativas reais. Seguindo-se o parâmetro de praticidade - que defende que nenhuma teoria ou prática é útil, a não ser que seja gerada na prática -, o professor conduz o aluno a refletir sobre a língua e perceber nela possibilidades de ação, extrapolando a visão da língua apenas como elemento de comunicação. E ao considerar o parâmetro de possibilidade - segundo o qual o ensino de língua proporciona aos estudantes desafios e possibilidades para uma busca contínua pela subjetividade e auto identidade -, o professor leva o aluno a construir a sua subjetividade e a buscar na língua uma ferramenta para vencer desafios.

Embora no Brasil, a metodologia mais adotada atualmente no ensino da Libras como segunda língua seja a comunicativa, observa-se tendência de alguns professores a não ficarem presos a métodos, mas de propiciarem aos aprendizes situações em que eles vivenciem o uso da língua em situações comunicativas reais. Embora não se faça menção, esta forma de trabalho se aproxima do conversacionalismo, relatado por Rosen (2010).

Além de incentivarem os alunos a participarem de atividades na Comunidade Surda - como festas, encontros, passeios e atividades com grupos da comunidade, alguns professores costumam dar aulas fora da universidade, em ambientes frequentados pelos alunos. Uma professora universitária costumava levar suas turmas de Libras a uma atividade extraclasse em uma pizzaria, em rodízios de pizza. Algumas vezes, alguns amigos surdos participavam desses encontros. A proposta era que todos os alunos estariam proibidos de usar a voz. Eles poderiam sinalizar, fazer gestos, mímica, o que fosse necessário para se fazerem entender. Todos os alunos seguiam as instruções à risca, e os garçons sofriam para entender a turma. Era interessante - e até hilário - ver os garçons apostando em quais alunos eram surdos, quais eram ouvintes, uma vez que eles não eram informados sobre a atividade prática. Quando a “aula” se encerrava, às 22 horas, todos os alunos voltavam a falar e só então os garçons percebiam que estavam enganados. Para manter a atividade, a cada semestre a turma

ia a uma pizzaria diferente. Além de ser uma atividade prazerosa, os alunos relatavam que aprendiam muito com ela, pois, durante a interação, falavam de assuntos variados - inclusive sobre o que acontecia no momento, não ficando restritos a um diálogo pré-elaborado e descontextualizado.

Quando iniciam o aprendizado da Libras, os ouvintes têm um imenso desafio, o de aprender uma língua de modalidade diferente da que eles usam. A diferença na modalidade exige que os aprendizes da língua de sinais como segunda língua entrem em um mundo ao qual eles não foram expostos antes: o mundo da visão (JACOBS, 1996). A falta de familiaridade com o mundo da visão responde por comportamentos como baixar a cabeça para escrever enquanto o professor está ensinando a língua de sinais.

Outra dificuldade que observamos em nossos alunos ouvintes está relacionada ao fato de eles, ao aprenderem a língua de sinais, tenderem a empregar os sinais seguindo a sintaxe da primeira língua. Esta forma de sinalização, no entanto, não é a língua de sinais. Os professores de Libras procuram inibir esse uso. Porém, não é uma tarefa fácil já que são poucos os professores de Libras que têm domínio da gramática da língua (embora sejam usuários fluentes). Este é um dos motivos por que muitos aprendizes têm dificuldades no uso da estrutura da Libras.

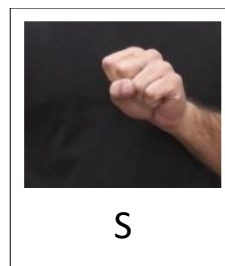
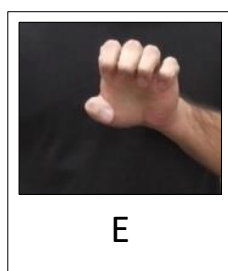
Ao tratarem do ensino/aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para/por ouvintes, Leite e McCleary (2008) referem-se à tendência observada em muitos aprendizes das línguas de sinais em focalizar a atenção nas mãos do sinalizador em detrimento do rosto, o que resulta em perda de informações linguísticas importantes, expressas pelo rosto.

Quando começam a usar os sinais, é comum e até esperado que os aprendizes cometam erros articulatórios, o que pode ser atribuído à falta de destreza no uso das mãos e à dificuldade da correta percepção dos componentes dos sinais (ORTEGA & MORGAN, 2015). As dificuldades articulatórias, somadas à inabilidade no uso das mãos para realizar movimentos complexos contribuem para erros



comumente observados na datilologia. Apesar do alfabeto manual ser representativo do sistema alfabético da língua oral, os aprendizes ouvintes levam muito tempo para se tornarem proficientes. Jacobs (1996), lembra que a compreensão e uso do alfabeto digital requer um conjunto de padrões de discriminação visual. Algumas configurações de mãos são bastante semelhantes para os aprendizes ouvintes, fazendo com que eles produzam uma letra ao invés de outra. Bernardino et al (1999) destacam algumas dificuldades que aprendizes da Libras apresentam no uso do alfabeto digital. Para exemplificar, citamos aqui apenas a diferenciação entre A, S, E. Na Língua de Sinais Americana, assim como na Brasileira, estas letras são produzidas com configurações de mão muito semelhantes, sendo que a diferença mais marcante é a posição do dedo polegar - ao lado dos outros dedos, no caso do A, sobre os dedos indicador, médio e anular, no caso do S, e muito próximo ou mesmo encostando nas pontas dos dedos indicador, médio e anular, no caso do E (BERNARDINO et al., 1999). O detalhe da posição do dedo polegar, se não for bem observado pelos aprendizes, poderá gerar grande confusão no alfabeto digital.

**Figura 1** - Configurações de mãos da Libras: A, E e S.



Fonte: CAMPELLO, Ana Regina. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91182/258871.pdf?...1>

O uso de classificadores é outro aspecto que oferece muita dificuldade para aprendizes ouvintes da Libras, uma vez que se trata de uma especificidade das línguas de sinais. Wilcox & Wilcox (2005) afirmam que a “fluência no uso e na compreensão dos classificadores é uma marca de competência em ASL”; por isso, “atividades que utilizem CL devem ser incluídas em todos os níveis de instrução.”

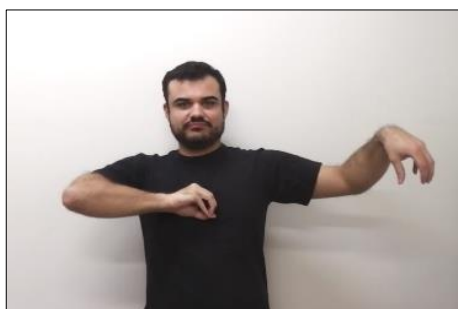
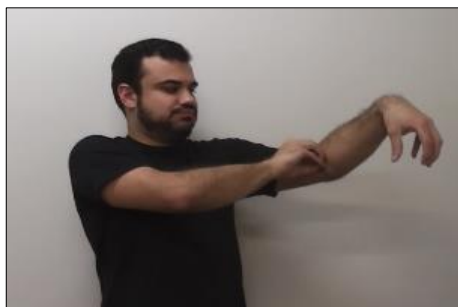
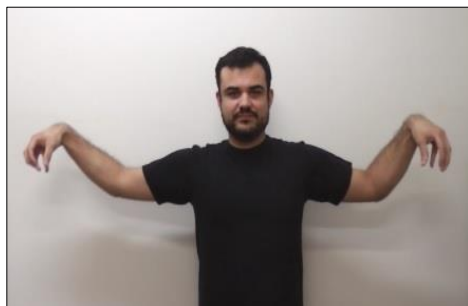
Os classificadores desempenham papel fundamental nas narrativas na Libras, juntamente com o uso do espaço e do corpo. Ao narrarem uma história, os sinalizadores atribuem localizações arbitrárias no espaço para representar referentes. Um gesto de apontar, um movimento com a cabeça ou o olhar será interpretado como se referindo ao referente associado àquele local (EMMOREY, 2000). Outra forma de estabelecer relação com um referente previamente mencionado é por meio de classificadores. Morgan (2005) relata que, nas narrativas, os classificadores são usados para estabelecer identidade do referente, assim como para descrever informação topográfica. Em muitos casos um classificador é usado para manter a referência com um referente previamente mencionado por meio de um sinal.

Ao ensinar Libras a uma turma de graduação, uma professora explicou sobre Classificadores e o uso do corpo para a representação de referentes. Um dos alunos, que fazia graduação em Biologia, ficou bastante interessado e procurava seguir as orientações para produzir CL de acordo com as regras da língua. Foi-lhe ensinado que o corpo do próprio sinalizador poderia ser utilizado para representar, por exemplo, um animal, ou mesmo um objeto - um recurso

chamado “ação construída” (QUINTO-POZOS & PARRIL, 2015). O sinalizador deveria “incorporar” o referente e agir como se fosse ele. Os alunos assistiram a vários vídeos de surdos usando esse recurso em Libras e em ASL e fizeram vários exercícios práticos com gravuras e pequenas narrativas, que deveriam ser “traduzidas” para a Libras.

Os alunos usavam os corpos, mãos e braços para representarem referentes enquanto a professora apenas corrigia uma ou outra configuração de mão, uma postura, expressão facial. De um modo geral, todos se saíram bem nas tarefas. Citaremos o exemplo da tese da autora Campello (2008) que usou a Descrição Imagética utilizado no Ensino Supletivo pela experiência como professora e autora e começou a explicar para a turma sobre o aparelho reprodutor feminino. Ela estava explicando como ocorria a fertilização do útero, e os alunos surdos estavam compreendendo a aula. Para apresentar, em vez dos desenhos, utilizou o corpo como expressão corporal para mostrar que os braços seriam as trompas, seu tronco, o útero, e foi explicando ao mesmo tempo junto com a Libras. Os alunos surdos compreenderam bem a aula, fizeram perguntas a respeito da reprodução, e ela ia explicando através do próprio corpo. Os alunos voltaram ainda mais encantado com a língua e com as possibilidades que ela oferece à visualidade dos surdos.

**Figura 2** - Uso de ação construída e classificador na representação de um útero humano no processo reprodutivo



Fonte: CAMPELLO, Ana Regina. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91182/258871.pdf?...1>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de nossa prática em ensino de Libras como L2, na modalidade presencial e a distância, apontamos a pedagogia pós-métodos como uma tendência entre as metodologias de ensino. Diversos são os métodos baseados em teorias que não examinam a prática pedagógica e nem o que esta tem a oferecer aos estudos teóricos, levando ao desencantamento do professor, principal agente no processo de ensino. Por outro lado, a condição pós-métodos possibilita a reintegração entre a teoria e a prática, e apresenta ao professor a oportunidade de experimentar soluções pedagógicas, analisá-las e avaliá-las conforme o seu público, seu ambiente

sociocultural e os parâmetros de particularidade, praticidade e possibilidade.

Dessa forma, o professor tem condições de reavaliar sua prática através de uma autoanálise e uma revisão dos resultados alcançados.

A aplicação da pedagogia pós-métodos ao ensino de línguas de sinais como L2 fornece uma estrutura que orienta as nossas ações como professores, principalmente se levamos em consideração as dez macro estratégias apontadas por Kumaravadivelu (2003). Estas macro estratégias não estão presas a nenhuma teoria ou método de aprendizagem, mas são princípios ou direcionamentos derivados de critérios históricos, teóricos, empíricos e experienciais relacionados ao ensino-aprendizagem de L2. Tentando sintetizá-las, sem perder a essência, são elas (KUMARAVADIVELU, 2003: 39):

- Maximize as oportunidades de aprendizagem - considera o ensino um processo de criação e utilização de oportunidades de aprendizagem.
- Minimizar desacertos perceptuais - enfatiza o reconhecimento de possíveis desacertos entre as intenções e interpretações do aprendiz e dos professores.
- Facilite a interação negociada - refere-se às interações significativas com o professor e entre os alunos, nas quais esses são encorajados a iniciar um tópico e falar sobre ele, não apenas reagir e responder às atividades;
- Promova a autonomia do aprendiz - consiste em ajudar os aprendizes a aprenderem como aprender, fornecendo-lhes meios para auto direção e auto monitoramento de seu próprio aprendizado;
- Favoreça a conscientização da linguagem - deve-se atrair a atenção dos estudantes para as propriedades formais e funcionais de sua L2, buscando aumentar o grau de explicitude necessária à promoção do aprendizado de L2;
- Ative a heurística intuitiva - o professor deve prover dados textuais ricos, de forma que os aprendizes possam inferir e internalizar regras subjacentes que governam os usos gramaticais e comunicativos;

- Contextualize o input linguístico - enfatiza que a usabilidade e o uso são formados por contextos linguísticos, extralinguísticos, situacionais e extra situacionais;
- Integre habilidades de linguagem - refere-se à necessidade de integrar holisticamente habilidades tradicionalmente separadas, como ouvir, falar, ler e escrever uma língua. No caso das línguas de sinais, é necessário integrar o aprimoramento da visão e do uso das mãos, do corpo e do espaço;
- Assegure relevância social - os professores devem ser sensíveis aos ambientes sociais, políticos, econômicos e educacionais nos quais o ensino e aprendizagem da L2 acontecem;
- Promova consciência cultural - enfatiza que os aprendizes devem ser tratados como informantes culturais, de forma que eles sejam encorajados a se engajar em um processo de participação em classe que valorize seu conhecimento.

Além desses princípios, uma tendência também é buscar aplicar a ideia do Conversacionalismo às práticas pedagógicas, levando os aprendizes a uma interação efetiva, usando a língua como instrumento na comunicação. Engajados no uso da língua para exprimir o seu pensamento, falar sobre temas diversos, os aprendizes poderão vivenciar uma forma de imersão, independente da presença ou não de falantes nativos.

Uma outra tendência que busca sanar algumas dificuldades específicas de países com vasta extensão geográfica como o Brasil, poucas escolas e universidades para atenderem à sua imensa população, além de escassos recursos financeiros investidos na educação, é a alternativa de utilizar o Ensino a Distância. Algumas universidades brasileiras têm optado por essa prática para o ensino de Libras. Inclusive o curso de formação de professores citado no início deste trabalho usou essa modalidade. Em nossa experiência, atualmente temos turmas de Libras básico a distância - em cumprimento à Lei 10.436 também citada - além de turmas presenciais. Uma das autoras também está elaborando um curso de vários níveis de Libras, junto com outra professora

surda, para atender principalmente professores de pequenas cidades do interior que possuem alunos surdos, mas não têm possibilidade de deslocar-se para grandes centros para aprenderem a língua. A possibilidade de se usar a tecnologia a favor da educação viabiliza que a língua de sinais chegue a pequenas e distantes cidades, a professores do ensino fundamental, médio e superior, a sujeitos surdos de diversas idades, inclusive alguns isolados, possibilitando que a Libras seja a língua de instrução em sala de aula e que não haja barreiras para a informação e para o conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- BERNARDINO, Elidéa Lúcia. **A construção da referência por surdos na Libras e no português escrito: a lógica no absurdo** [manuscrito] / Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei n. 10.436, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto n. 5626. Regulamenta a Lei n. 10.436 e o artigo 18 da Lei n. 10.098**. Brasília, DF, 2005.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos**. Tese de Doutorado. CES: UFSC. 2008.
- EMMOREY, Karen. The confluence of space and language in signed languages. In VALLI, C.; LUCAS, C. (Eds.) **Linguistics of American Sign Language: an introduction**. 3 ed. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, p. 318-346, 2000.
- FELIPE, T. Bilinguismo e Surdez. **Trabalhos em Linguística Aplicada, 14** (Painel: Bilinguismo e Surdez), p. 101-112, 1989.
- FELIPE, T. & MONTEIRO, M. **Libras em contexto: curso básico**. Livro do professor/instrutor. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. MEC, SEESP, 2001.
- FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Agir, 1990.
- FERNANDES, E. Parecer solicitado pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo sobre a Língua de Sinais usada nos Centros Urbanos do Brasil. **Integração**. Brasília, ano 5, n. 13, p. 18-21, 1994.
- FERREIRA-BRITO, L. Similarities and Differences in Two Brazilian Sign Language. **Sign Language Studies**, 42. Silver Spring; Linstok Press, Inc., p. 45-56, 1984.
- FERREIRA-BRITO, L. **Integração Social & Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.
- FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- JACOBS, R. Just how hard is it to learn ASL? The case for ASL as a truly foreign language. In LUCAS, C. (ed.) **Multicultural aspects of sociolinguistics in deaf communities**. Washington: Gallaudet University Press, p. 183-217, 1996.
- KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language teaching**. New Haven & London: Yale University Press, 2003.
- LEITE, T. E MCCLEARY, L. Estudo em diário: fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de



Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. **Estudos Surdos 4**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, p. 242-276, 2008.

MORGAN, G. The development of narrative in British Sign Language. In SCHICK, B., MARSCHARK, M. e SPENCER, P. (eds.) **Advances in Sign Language Development in Deaf Children**. Oxford University Press, 2005.

ORTEGA, G. & MORGAN, G. Phonological development in hearing learners of a Sign Language: The influence of Phonological Parameters, Sign Complexity and Iconicity. **Language Learning**, 65, 3, September, p. 660-688, 2015.

PIMENTA, N. **Coleção Aprendendo LSB**. Rio de Janeiro: Regional, 2000.

PIMENTA, N. & QUADROS, R. **Curso de Libras 1**. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2006.

QUINTO-POZOS, D. & PARRILL, F. Signers & co-speech gestures adopt similar strategies for portraying viewpoint in narratives. **Topics in Cognitive Science**, 7, p. 12-35, 2015.

ROSEN, R. American Sign Language Curricula: a review. **Sign Language Studies**, vol. 10, n. 3, p. 348-381, 2010.

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

UFSC. Libras a distância. <https://libras.ufsc.br/libras-distancia/>. Acesso em: 26 jul. 2017.

WILCOX, S. & WILCOX, P.P. **Aprendendo a ver**: o ensino de ASL como segunda língua. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.