

Dossiê

“Percurso no ensino de língua de sinais:
encontros teóricos e práticas docentes”



DOSSIÊ

**PERCURSOS NO ENSINO DE LÍNGUA DE SINAIS:
ENCONTROS TEÓRICOS E PRÁTICAS DOCENTES**

ORGANIZADORES

**TATIANA BOLIVAR LEBEDEFF
FABIANO SOUTO ROSA**

1. Uma viagem e muitas dúvidas

Esta edição da Revista Espaço, organizada por mim¹ e por meu colega Fabiano Souto Rosa, tem, na sua origem, uma pequena história. Vou tentar entremear a narrativa da história deste número com o que chamamos, no meio acadêmico, de “Teoria”. Espero que nesta tentativa não se percam nem a alegria dos encontros nem a seriedade da ciência.

Vou começar a narrativa no ano de 2014, quando realizei uma viagem técnica para a Inglaterra, eu estava organizando meu Estágio Pós-Doutoral e precisava (queria muito) conversar com Jim Kyle², no Centre of

¹Trabalho realizado com apoio CAPES, Processo 5249-14-7

²Jim Kyle possui uma vasta produção científica. Em português consegui encontrar, apenas, um capítulo no livro de Skliar (1999).

Deaf Studies da Universidade de Bristol e com a minha provável professora colaboradora a Kearsy Cormier, no Deafness Cognition and Language Research Centre (DCAL) da University College London.

Jim Kyle é um nome muito respeitado na Área dos Estudos Surdos. Ele capitaneou, junto Com Bencie Woll, Peter Jones e Gloria Pullen, a criação do Centre of Deaf Studies (CDS) na Universidade de Bristol. O Centro funcionou de 1978 a 2014, quando a Universidade resolveu fechá-lo. O CDS foi referência na Inglaterra e, no mundo, em pesquisas sobre surdez, com foco nas seguintes áreas: Linguagem, Aquisição da Linguagem, Cultura e Comunidade, Psicologia e Aprendizagem, Tecnologias, e Formação de Professores. Eu visitei o CDS em seus últimos dias de atividade, infelizmente.

A área que me interessava, na viagem de 2014, era a de Tecnologias. Na Área de Libras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), onde trabalho, tentamos desenvolver objetos de aprendizagem para o Ensino de Libras que tenham potencial comunicativo, o que chamamos de Objetos de Aprendizagem de Línguas. Para esclarecer, o objetivo de um Objeto de Aprendizagem para o Ensino de Línguas (OAL), de acordo com Vetromille-Castro et al (2012), deve ser o de facilitar a integração das competências gramatical, sociolinguística e estratégica. Além disso, deve dar atenção à forma da Língua Estrangeira (LE) em situações de comunicação, levando o aluno do implícito ao explícito no uso da língua, bem como deve proporcionar oportunidades de interação em situações reais e significativas de comunicação.

Nesse sentido, Sedrez (2014: 20) cita Garrison, Anderson e Archer (2000) que indicam a necessidade da presença de ensino no Objeto de Aprendizagem. Para eles, a presença de ensino ou *teaching presence* pressupõe que o OAL deve apresentar o desenho de uma experiência educacional da qual se esperam resultados educativos, ou seja, deve ser pensado a partir de objetivos educacionais, tendo metas que expressem a possibilidade de ensino-aprendizagem.

Desenvolvemos, na UFPEL, alguns vídeos, para o ensino de Libras, tentando levar em consideração o paradigma de OAL (LEBEDEFF, ROSA, SANTOS e SILVA, 2012; LEBEDEFF e SANTOS, 2014). Entretanto, ao utilizar os vídeos, percebi que apenas um, o primeiro, recebia atenção dos alunos e desencadeava, por parte deles, situações comunicativas.

Essa constatação me incomodou muito: o que tinha de errado com nossos vídeos? Foram muitas reuniões, muitas discussões, muitas reescritas de roteiros para finalizarmos os quatro vídeos de curta metragem. Enfim, este foi

o mote para a minha proposta de pesquisa de pós-doutorado de 2015: objetos de aprendizagem para o ensino de línguas de sinais.

Após este enorme “parênteses”, vou retomar minha narrativa sobre a visita a Jim Kyle. Fui visitar o CDS porque o Centro sempre trabalhou muito bem com a tecnologia. Os vídeos do CDS eram desenvolvidos a partir de um enfoque cultural, não engessados em glossários/cartilhas. Na época, era possível acessar o Sign Assess³, um sistema online de ensino de British Sign Language (BSL) e, o Signstation⁴, um *website* de acesso livre com informações sobre a surdez. Entre esses materiais estavam disponíveis, por exemplo, pequenos documentários sobre poesia surda, folclore surdo, experiência visual, aquisição de Língua de Sinais, *Deathhood*, entre outros temas da cultura surda. Além disso, o CDS havia desenvolvido o D-Signs⁵, um ambiente online para ensino de língua de sinais.

Entrar no CDS foi um misto de emoção e tristeza. Emoção por estar em um lugar tão caro para a história dos surdos, por saber que naqueles corredores transitaram Paddy Ladd, Bencie Woll, Rachel Sutton-Spencer, entre outros, pesquisando e produzindo conhecimento. Por outro lado, tive uma tristeza imensa ao ver as pilhas de caixas, as luzes apagadas. Não se ouviam passos nos corredores, restava uma única e última aluna, a Maribel González, que faz parte do elenco de autores deste número.

Jim Kyle foi um *gentleman* e me recebeu com um ótimo café numa úmida e ventosa tarde em Bristol. Sentamos ele, Maribel e eu. Contei-lhe sobre minhas expectativas na Inglaterra, sobre nossas produções no Brasil e, sobre meu problema de pesquisa: objetos de aprendizagem para o ensino de línguas de sinais.

Jim mostrou-me algumas aulas de BSL, como eles organizavam os vídeos, falou sobre os tempos⁶, os temas, sobre a organização de todo o material no *moodle*. Naquele momento, em Bristol, apenas os cursos ligados à área de saúde tinham cursos de BSL, que eram focados no tema. Enfim, ele perguntou quantos alunos tínhamos por aula. Eu comentei, muito orgulhosa, que havíamos estabelecido com a Direção da nossa Unidade que teríamos no

³ <https://www.signteach.eu/index.php/resources-menu/resources/item/6-3-signassess>

⁴ <http://www.signstation.org/>

⁵ Você encontra um artigo de Maria Mertzani sobre o D-Signs em http://www.academia.edu/4981107/The_D-Signs_Project_A_Visual_Environment_for_Sign_Language_Teaching_and_Learning

⁶ Jim Kyle sugere que os vídeos que apresentam conteúdo linguístico devem ter, no máximo, 2 minutos. Os vídeos de apoio podem ter extensões diversas.

máximo 30 alunos por sala, sendo que eu sabia, mas, não confessaria, que muitos colegas em outras instituições já haviam enfrentado turmas com até 60 alunos. Nesse momento Jim deu uma gargalhada e disse: é impossível, 30 alunos precisariam de 4 professores. Quantos professores vocês disponibilizam por disciplina? Apenas um, respondi bem baixinho. Jim só negava com a cabeça: - Impossível, impossível....

Saí de nossa conversa mais preocupada e incomodada do que havia entrado. O que estamos fazendo nas Disciplinas de Libras? Jim mostrou um dos módulos para a área de saúde, no qual todas as aulas eram organizadas a partir de vídeos curtos que representavam situações reais em hospitais ou consultórios médicos. No *moodle*, abaixo do vídeo que iniciaria a atividade, estavam disponibilizados os vídeos do vocabulário daquela aula. Os alunos também tinham acesso a outros materiais de apoio no *moodle*.

Enquanto ele me mostrava os módulos da área de saúde eu pensava em nossas turmas com mais de 30 alunos e oriundos de meia dúzia de diferentes cursos de graduação. Quais os interesses em comum entre alunos de Licenciatura em Letras e Tecnólogo em Gastronomia?

Desde a conversa com Jim Kyle, até hoje, sigo me perguntando o que e, como fazer, docência na disciplina de Libras. No semestre 2016/2, na UFPEL, a Angela Nediane dos Santos, outra autora desta coletânea, capitaneou o “Fórum de discussão sobre a disciplina de Libras na formação de professores: que desafios se apresentam após 10 anos da promulgação do Decreto Federal no.5.626/2005?”. O Fórum já contou com dois momentos, no primeiro foram convidados professores de Libras da região sul para compartilharem suas experiências no ensino de Libras. No segundo, os alunos vieram discutir o impacto da Disciplina de Libras em suas vidas. Percebemos, neste evento, que a maioria das ementas das disciplinas de Libras seguem a lógica das primeiras cartilhas desenvolvidas pela FENEIS para o ensino de Libras, ou seja, as ementas estão organizadas a partir das famílias semânticas: números e alfabeto, família, animais, ambiente doméstico, e assim por diante.

A cartilha, antes em papel, agora apresenta-se em DVD ou está disponibilizada na nuvem. A proposta de glossário, de apresentação do vocabulário em famílias semânticas permaneceu nos vídeos. Este fenômeno de transpor a cartilha do papel para o vídeo não foi exclusividade brasileira. Fourie (2000, p. 46) comenta que o mesmo processo ocorreu nos Estados Unidos. As tecnologias de comunicação ficaram mais acessíveis, tanto do ponto de vista econômico como do usuário, o que levou os profissionais da área da surdez a produzirem vídeos do vocabulário em sinais organizados em temas semânticos

para os pais de crianças surdas aprenderem a *American Sign Language* (ASL).

Atrelado ao tema das cartilhas, é necessário que se discuta sobre a abordagem do ensino, ou seja, uma discussão de linguística aplicada. Sobre as abordagens do ensino de Língua de Sinais como segunda Língua (L2) para ouvintes, Maria Mertzani (2010: 58), outra autora convidada, salienta que desde a década de 1970 os programas de ensino de Línguas de Sinais têm utilizado métodos de ensino de segunda língua, os mesmos que para as línguas orais: Gramática e Tradução, Audiolingual, Método Direto e Abordagem Comunicativa.

A autora destaca que a abordagem da Gramática e da Tradução no ensino de Língua de Sinais americana foi utilizada expressivamente entre os anos de 1950 a 1970. Nesse processo, listas de palavras na língua do estudante eram usadas e os professores mostravam os sinais equivalentes. Eram utilizados, também, livros-textos com o foco na correspondência palavra-sinal. Regras gramaticais e sintáticas eram memorizadas e os estudantes as praticavam em sentenças curtas escritas para língua de sinais. As dificuldades oriundas desse método estão evidenciadas no aprendizado apenas de vocabulário. Na realidade, as pessoas não aprendiam a se comunicar com pessoas surdas. Os aprendizes conheciam apenas sinais isolados, a partir da estratégia de ensinar um sinal para uma palavra.

Assim como nos Estados Unidos, a abordagem mais utilizada para o ensino de Línguas de Sinais, no Brasil, foi, durante muito tempo, a Abordagem da Gramática e da Tradução. Eu bem lembro dos vários cursos de Libras que fiz nos quais sempre retomávamos as cartilhas. Com certeza os Cursos de Licenciatura em Letras-Libras já conseguiram mudar muito esta situação, entretanto, ainda é possível perceber, de uma maneira informal e, a partir do Fórum que realizamos, que em um considerável número de salas de aula de Libras das Universidades Brasileiras, as aulas ainda são pautadas por uma abordagem da Gramática e da Tradução.

A conversa com Jim Kyle ficou marcada a ferro e fogo em meu cérebro. Fiz meu estágio Pós-Doutoral⁷ em 2015 no DCAL, pesquisando e investigando a produção de vídeos para o ensino de BSL bem como as abordagens do ensino de Línguas de Sinais. Na próxima seção vou comentar um pouco sobre a experiência de ser aluna de BSL.

⁷ Agradeço a CAPES pela bolsa concedida.

2. Aluna de British Sign Language: impactos sobre a troca de lugar

Ao iniciar o Estágio Pós-Doutoral, matriculei-me em dois cursos introdutórios de BSL (20 horas/aula cada), além de fazer um módulo “taste” que tem como objetivo apresentar para o aluno, em uma tarde, a proposta de um curso de BSL. Os dois cursos foram realizados em duas instituições diferentes: um no próprio DCAL e outro na City Lit, que é uma empresa especializada em cursos de formação livre, como artes, línguas e informática.

Os cursos de línguas estrangeiras, na Europa, seguem o paradigma do “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação” (Conselho da Europa, 2001). O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) tem como premissa que o ensino de línguas deve propiciar o plurilinguismo, tendo em vista que

Considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 29).

Ou seja, o ensino da língua pensado para o que eu posso fazer com a língua:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 29).

Tendo em vista as competências linguísticas, o QECR propõe descritores do que se espera que os aprendizes de língua saibam fazer, com a língua, em diferentes níveis; por exemplo, no nível A1 (Iniciação) espera-se que o aprendiz seja capaz de:

Interagir de modo simples, fazer perguntas e dar respostas sobre ele próprio e sobre os seus interlocutores, sobre o local onde vive(m), sobre as pessoas que conhece(m), sobre as coisas que possui(em), intervir ou responder a solicitações utilizando enunciados simples acerca das áreas de necessidade imediata ou de assuntos que lhe são muito familiares (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 61).

Na Inglaterra, a *Signature* (antiga *Council for the Advancement of*

Communication with Deaf People) organizou descritores de competências linguísticas em *British Sign Language* a partir do QCER. A *Signature* é uma instituição nacional de caridade sem fins lucrativos, que tem por objetivo melhorar os padrões de comunicação com pessoas surdas e surdo-cegas no Reino Unido. Esta organização é a responsável pelas qualificações em *British Sign Language*, ou seja, determina os conteúdos de ensino em todos os níveis, inclusive para a formação de Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais, bem como é a responsável pelo desenvolvimento e aplicação os testes de proficiência de BSL.

A seguir, disponibilizo a tabela desenvolvida pela *Signature*⁸, que apresenta os resultados de aprendizagem esperados no Curso de Introdução em BSL (curso de 20 horas):

Tabela 1: tradução do quadro dos resultados de aprendizagem esperados e critérios de avaliação para o ensino de BSL desenvolvido pela *Signature*.

Resultados de aprendizagem ao final da unidade o aluno vai:	Crítérios de avaliação Ao final da unidade o aluno poderá:
1. Compreender e participar de uma conversa básica ao encontrar pessoas.	1.1 Dirigir-se, cumprimentar e se despedir de outro usuário de BSL 1.2 Compreender e produzir nomes de pessoas e de lugares com o alfabeto manual. 1.3 Utilizar e reconhecer estratégias para pedir esclarecimentos 1.4 Utilizar e reconhecer perguntas simples. 1.5 Solicitar e fornecer informações pessoais relevantes sobre si próprio ou sobre outras pessoas.
2. Conhecer números.	2.1 Reconhecer e usar números para: a. pessoas b. horas c. dinheiro d. datas.
3. Conhecer diferentes condições climáticas e responder a perguntas sobre o clima.	3.1 Descrever uma variedade de condições climáticas. 3.2 Perguntar sobre o clima usando uma variedade de vocabulário.

⁸Mais informações sobre a *Signature* podem ser encontradas na página: <http://www.signature.org.uk/>

4. Conhecer diferentes meios de transporte.	4.1 Dar e receber informações sobre diferentes modos de deslocamento.
5. Comunicar uma série de direções.	5.1 Fornecer direções simples sobre lugares ou edifícios. 5.2 Pedir instruções para chegar a um local.

Fonte: http://www.signature.org.uk/documents/deliver/unit_specifications/BSL101_Unit_Spec_12-13.pdf

A tabela permite compreender que a língua é utilizada para “fazer coisas”, para que sejam desenvolvidas competências comunicativas. Embaixo das tabelas de resultados esperados e de critérios de avaliação para cada nível de BSL, a *Signature* sugere os conteúdos de cada tópico. Por exemplo, no tópico de números de Introdução ao BSL é sugerido que se aprenda até o número 30. Obviamente caso alguns alunos passem da faixa dos 30 anos (minha situação), o professor ampliará o conteúdo em algumas dezenas.

O material disponível no site da *Signature* não cita abordagens de ensino. Mas, quando questionei minha professora de BSL do DCAL sobre qual abordagem ela utilizava, explicou-me que sua referência era a CLT, ou seja, *Communicative Language Teaching*, a abordagem comunicativa. De acordo com Leffa (2012: 397) a Abordagem Comunicativa (ou Ensino Comunicativo) produziu um significativo impacto no ensino de línguas no final da década de 1970. Segundo o autor,

Descobriu-se que as pessoas aprendiam línguas não para pronunciarem frases sintaticamente corretas e sem sotaque, mas para alcançar objetivos práticos, visando determinados resultados, como entender um manual de instruções, interagir adequadamente com um cliente ou obter informações sobre um produto (LEFFA, 2012: 397).

A Abordagem Comunicativa, como salienta Leffa (2012), coloca a ênfase na ação, ou seja, falar é fazer, e, no caso da BSL, sinalizar é fazer. E foi assim, sinalizando para obter informações e/ou fazer coisas que em 2015 aprendi Língua Britânica de Sinais. A professora simulava situações nas quais era necessário comunicar, e, na necessidade de comunicar em sala de aula, fomos todos nos conhecendo. Entre os colegas que viraram amigos estão Gang Chen e Cristiane Hsu. Gang Chen contribui para esta revista com o artigo sobre ensino de Língua Chinesa de Sinais e Cristiane, brasileira/taiwanesa/inglesa, realizou a preciosa tradução do chinês para o português.

A experiência com as aulas de BSL foram determinantes para a inspiração da proposta desta coletânea. Na seção a seguir apresentarei nossos companheiros, convidados pelo teor de suas pesquisas e práticas docentes.

3. Encontros teóricos e convidados

Fabiano Rosa e eu conversamos muito acerca dos convidados para esta edição. O objetivo principal é o de problematizar o ensino de Línguas de Sinais. Nesse sentido, as contribuições são de autores brasileiros e internacionais, que discutem tanto questões de linguística aplicada como questões filológicas e políticas que tratam do ensino de Línguas de Sinais. Nesse sentido, não limitamos o ensino de língua de sinais no ensino superior, mas acreditamos que discussões sobre o ensino de línguas de sinais como primeira língua poderiam contribuir, e muito, para nossas reflexões de ensino de Libras como L2.

As produções nacionais contam com a colaboração dos autores a seguir: Bruna Fagundes Antunes Alberton e Emiliana Faria Rosa, professoras da UFRGS, discutem sobre a produção de materiais didáticos, que incluem tanto a produção de vídeos (diálogos e sinalários), quanto a confecção de jogos e outros materiais para o ensino de Libras. Também na linha de produção de materiais didáticos, Felipe Venâncio Barbosa, Ewout Haar e Janice Gonçalves Temoteo apresentam a tarefa hercúlea que foi a de produzir e implementar uma disciplina de Libras na modalidade EAD na USP.

Além dos autores acima citados, Angela Nediane dos Santos e Madalena Klein, ambas da UFPEL discutem, na linha dos estudos culturais, os efeitos discursivos produzidos pela inserção da disciplina de Libras na dinâmica curricular dos cursos de licenciatura. Fabiano Souto Rosa, colega da UFPEL e Francielle Cantarelli Martins, professora da FURG, ambos surdos, apresentam uma importante pesquisa sobre o impacto da disciplina de Libras nas representações e discursos de discentes ouvintes a partir de duas disciplinas ministradas por docentes surdos: Libras e Psicologia e Surdez.

No rol dos colaboradores internacionais temos a estreia de Gang Chen, professor Surdo Chinês que tem, pela primeira vez, um texto seu publicado. Gang discute os desafios de formação de professores de Língua de Sinais Chinesa bem como a inserção de disciplinas de Língua de Sinais Chinesa em um país com mais de dois milhões de surdos. Gang buscou no DCAL modelos de ensino de Língua de Sinais. O texto de Gang foi escrito originalmente em Chinês e traduzido por Cristiane Hsu.

Da Europa temos a contribuição de Liona Paulus, que discute a legislação sobre acessibilidade e inclusão alemã e os desafios que os surdos enfrentam em sua formação universitária. Maria Mertzani, que fez sua formação em Bristol, contribui com a apresentação da produção de materiais didáticos para

o ensino da Língua de Sinais Grega como primeira língua para crianças surdas. Com certeza a discussão do design e princípios desses materiais em muito contribuirão para as reflexões da produção de material para o ensino de Língua de Sinais como segunda língua. Fechando o grupo europeu, de Portugal temos a contribuição de Marta Morgado, Mariana Martins e Paula Estanqueiro que problematizam o ensino de Língua Gestual Portuguesa como L1 nas escolas portuguesas, apresentando, inclusive, o programa curricular de LGP.

O que aproxima os textos dos colaboradores, para além da discussão do ensino de línguas de sinais são os indícios, ora explícitos, ora implícitos, de uma luta constante pelo reconhecimento e pela garantia de direitos linguísticos. O ensino de língua de sinais, seja como L1 ou como L2, configura-se como um *locus* de resistência, no qual discursos e práticas buscam assegurar o direito de usar sua própria língua, não como língua exótica ou folclorizada, mas como língua de produção de conhecimento e de ideias, que permite, também, fazer política, filosofar e sonhar. Língua compreendida como um direito humano.

REFERÊNCIAS

CONSELHO DA EUROPA. Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

FOURIE, R.J. Efficiency of a hearing person learning sign language vocabulary from media versus a teacher, *Deafness and Education International*, 2(1), 45-60, 2000.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; ROSA, Fabiano Souto ; Santos, AngelaNediane ; Silva, Ivana Gomes. ENSINO DE LIBRAS NA UFPEL: MEMÓRIAS DA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM INTERFACE DIGITAL INTERATIVA. In: VII Seminário Nacional sobre Linguagens e Ensino, 2012, Pelotas. Anais do VII SENAEL. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2012. p. 1-12.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; SANTOS, AngelaNediane dos. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. *Revista brasileira de linguística aplicada*, Belo Horizonte , v. 14, n. 4, p. 1073-1094, dez. 2014 .

LEFFA, Wilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. Revista de Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012

MERTZANI, Maria. Applied Linguistics? A Forming Discipline? In: MERTZANI, M. (Ed.). Sign-Languageteachingandlearning. 57-67. Bristol: Universityof Bristol, 2010.

SEDREZ, N. H. Reusabilidade de Objetos de Aprendizagem de Línguas para alunos surdos e ouvintes. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2014.

VETROMILLE-CASTRO, R., MOOR, A.M., DUARTE, G.B. e SEDREZ, N.H. From Learning Objects to Language Learning Objects: Communicative Language Teaching Principles in CALL Material. International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching, 3(2), 82-96, April-June, 2013.

