

Universidade Federal de Santa Catarina

Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância

Audrei Gesser

Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2



Florianópolis

2010

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA

Caro(a) aluno(a),

Você está na reta final de sua formação para atuar e se tornar um(a) professor(a) de língua de sinais, parabéns! Neste período iniciamos nossos estudos com a disciplina de **Metodologia do Ensino em LIBRAS como L2** e estudaremos algumas fundamentações que permeiam esta área teórico-metodológica no sentido de lhe orientar sobre questões de ordem prática no ensino. O ponto central do material que estará à sua disposição é torná-lo capaz de refletir, dialogar, e questionar posições, significados e conceitos teóricos da área metodológica e das abordagens de ensino nos diversos espaços de aprendizagem de línguas, especialmente àqueles da sua realidade de atuação profissional.

Vimos na disciplina de Lingüística Aplicada que há várias questões que compõem os cenários de sala de aula, e ensinar e aprender uma língua está marcado de atravessamentos sócio-discursivos, político-ideológicos, culturais e *metodológicos*. O processo ensino-aprendizagem não é e nunca foi um fenômeno isolado desenvolvido em um vácuo independente de outras influências sociais. Você verá que a disciplina que nos debruçaremos a estudar está embasada na perspectiva das *metodologias de ensino de línguas orais*, mas o ponto de partida é de que também deva ser teorizada a partir de perspectivas das culturas surdas e dos contextos de língua de sinais. E daí sua contribuição para construirmos e refletirmos juntos a prática de ensino de LIBRAS como L2 e/ou LE no sentido de criarmos também uma tradição teórico-metodológica pensada em outra dimensão de ensino-aprendizagem de línguas – *a visual-gestual*.

O material está composto de 8 unidades abrangentes e inter-relacionadas – **O que é metodologia de ensino de línguas?, Histórico e princípios das metodologias de ensino de línguas, O que é aprender línguas?, O que é ensinar línguas?, Variáveis no contexto de ensino, Habilidades receptivas e produtivas da língua, Material didático, Cursos, unidades e aulas** – apresentados em *hipertextos* e no DVD, nos quais você encontrará resumos, situações de sala de aula, atividades, glossário, bibliografia obrigatória e sugestões de bibliografia complementar. Então, sucesso nos estudos e um forte abraço!

SUMÁRIO

1. O que é metodologia de ensino de línguas?
 - 1.1 Começando a conversa...
 - 1.2 L1, L2, e LE: por uma definição quase possível...
 - 1.3 Resumindo...
2. Histórico e princípios das metodologias de ensino de línguas
 - 2.1 Os métodos em Línguas Orais
 - 2.2 E os métodos em Línguas de Sinais, o que dizer?
 - 2.3 Alguns jargões utilizados no Ensino de Língua Comunicativo
 - 2.4 Para refletir...
 - 2.5 Resumindo...
3. O que é aprender línguas?
 - 3.1 Escopo de investigação
 - 3.2 Notas sobre as teorias de aquisição de segunda língua
 - 3.3 Resumindo...
4. O que é ensinar línguas?
 - 4.1 Ensinar é uma *arte*...
 - 4.2 Ensinando a partir de princípios cognitivos, afetivos e lingüísticos
 - 4.3 Ecletismo no ensino
 - 4.4 Por uma prática de ensino reflexivo
 - 4.5 Operação global de ensino e as competências do professor
 - 4.6 Resumindo...
5. Variáveis no contexto de ensino
 - 5.1 O papel da Língua Materna na aprendizagem de L2/LE
 - 5.2 Estilos cognitivos de aprendizagem
 - 5.3 Estratégias de aprendizagem
 - 5.4 Resumindo...
6. Habilidades receptivas e produtivas das línguas
 - 6.1 Compreensão oral e compreensão visual: alguns paralelos
 - 6.2 Produção oral e expressão sinalizada: alguns paralelos
 - 6.3 Observações sobre o ensino de vocabulário
 - 6.4 Ensino da gramática da LIBRAS
 - 6.5 Ensino da datilologia
 - 6.6 Classificando as técnicas de ensino...
 - 6.7 Resumindo...
7. Material didático
 - 7.1 Delineando princípios e critérios para avaliar livros-texto
 - 7.2 Notas sobre reformulação e criação de material didático
 - 7.3 Resumindo...
8. Cursos, unidades e aulas
 - 8.1 Elaborando o plano de aula...
 - 8.2 Questões no planejamento de cursos e unidades
 - 8.3 Uma palavrinha sobre *currículo*
 - 8.4 Resumindo...

1. O QUE É METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUAS?

O objetivo dessa unidade é introduzir alguns conceitos que norteiam a discussão sobre as Metodologias de Ensino de Línguas, procurando desmistificar a idéia de que a utilização de um ou outro método possa resolver as questões complexas e inerentes de aprendizagem. Além disso, a discussão caminha para o entendimento de alguns conceitos, como por exemplo, os conceitos de língua(gem), ensinar e aprender. Estes dão o tom para afirmarmos quando uma abordagem norteadora de ensino de línguas é mais estrutural ou comunicativa.

1.1 Começando a conversa...

Um jeito bastante comum de se conceituar realidades que desconhecemos é nos ampararmos em informações que dispomos por meio de comparações, associações, deduções e/ou nos discursos do senso comum (“conjunto de opiniões e modos de sentir que, por serem impostos pela tradição aos indivíduos de uma determinada época, local ou grupo social, são geralmente aceitos de modo acrítico como verdades e comportamento próprios da natureza humana” Fonte: Dicionário Aurélio). Vejamos a cena:

Um grupo de alunos está esperando o professor de **Metodologia de Ensino em LIBRAS** chegar. Entre uma conversa e outra, alguns alunos, curiosamente, indagam uns aos outros: “O que será que vamos aprender nessa disciplina?”, “Será que existe um jeito ‘certo’ de ensinar línguas?”. Outra aluna, ao ouvir o comentário acrescenta: “Acho que vamos aprender muitas ‘dicas’ e ‘fórmulas’ para o ensino da LIBRAS...”. O professor se aproxima da sala de aula, e um aluno lança a pergunta: “Então professor, na sua disciplina vamos aprender como que se ensina línguas corretamente?”

Eis na cena descrita acima um exemplo de senso comum. Tradicionalmente, *metodologia* tem sido definida como um conjunto de procedimentos explicáveis por um feixe de pressupostos recomendáveis para bem ensinar uma língua (Brown, 1994). As próprias teorizações em torno das metodologias têm desencadeado no imaginário dos professores em formação uma visão idealizada (ato de criar na imaginação; imaginada, fantasiada) de ensino e de professor de línguas pautada em “receitas” e em “comportamentos específicos”. As metodologias viveram (vivem?) ondas de modismo, e alguns professores seguidores

ortodoxos (que seguem uma doutrina, moral, dogma como se fossem verdades absolutas) de uma ou outra tendência.

Em conformidade com a limitação das metodologias e aos seus “altos” e “baixos” provenientes de alguns modismos na área, sugiro iniciar uma discussão descolada da imagem *ideal* e *normativa* da prática de ensino, pois como veremos adiante, elas não correspondem à realidade e especificidades que encontraremos cotidianamente nas salas de aula.

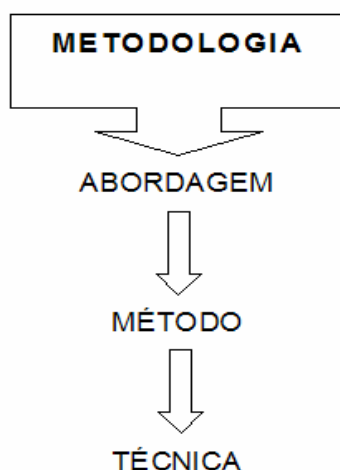
Em linhas gerais, pode-se afirmar que as metodologias de ensino de línguas orais têm oscilado (balançado de um lado para outro) entre uma abordagem cujo foco é no *uso* da língua e outra com o foco na *forma*. Dentro destas duas visões antagônicas (opostas, contrárias) é delineado o campo investigativo de ensino e aprendizagem de línguas e no qual um panorama geral dos inúmeros métodos será introduzido posteriormente. Você deve estar se perguntando a esta altura: (1) *qual a diferença entre abordagem e metodologia de ensino? E*, (2) *o que significa uma abordagem com foco na forma e outra com foco no uso da língua?* Vamos por partes.

As terminologias na literatura especializada de ensino de línguas têm sido alvo de inúmeras discussões e até *confusões*. Todo o conceito passa por releituras e refinamentos teóricos, e neste sentido torna-se dependente das significações elaboradas por cada pesquisador. Você poderá encontrar definições distintas ou equivalentes sobre um mesmo termo. Pense, por exemplo, sobre as inúmeras definições na lingüística sobre o significante *língua*... É para evitar algumas ambigüidades (obscuridade, imprecisão) e possíveis mal entendidos que se torna relevante, antes do início de qualquer discussão, pontuar e situar o entendimento (sempre provisório!) dos conceitos utilizados.

Nesta disciplina, o termo *metodologia* será utilizado para se referir ao “estudo das práticas pedagógicas de uma forma mais abrangente”, ou seja, o estudo dos **métodos** de uma forma geral (Brown, 1994: 51). *Abordagem* é empregada como um conceito mais abstrato, indicador de um conjunto de pressupostos, crenças e princípios teóricos sobre a natureza da língua(gem) e da aprendizagem (Brown,

1994: 51). Almeida Filho (1997a), na mesma linha de raciocínio, expande o conceito, afirmando que abordagem é a filosofia de ensinar, ou seja, “a orientação do fazer do professor”, e, por ser constituída por idéias mais abstratas, se mobiliza a orientar não somente os métodos empregados para promover a experiência *com* e *na* língua alvo, mas todos os outros elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, a saber, o planejamento curricular, os materiais, a produção/extensões das aulas e a avaliação.

Por ora, vejamos o esquema hierárquico proposto, em 1963, por Edward Anthony e refinado por Brown (1994: 51):



Vejam que na hierarquia proposta acima, dois outros termos estão inter-relacionados: *método* e *técnica*. *Método* diz respeito a “um plano geral de apresentação sistemática da língua baseado em uma abordagem” e *técnica* (na literatura especializada outros termos podem, algumas vezes, ser utilizados como sinônimos de técnica. São eles: tarefa, procedimento, atividade, exercício. Na unidade 7, conheceremos algumas técnicas e suas respectivas definições.) seriam “as atividades específicas manifestadas na sala de aula que são consistentes com o método e, portanto, também em harmonia com a abordagem” (Brown, 1994: 48). Explica-se daí porque métodos distintos podem pertencer a uma mesma abordagem.

Retomando a segunda pergunta posta acima, que questiona a diferença sobre o significado de uma abordagem de ensino com foco na forma e outra no uso

de língua, o que dizer? Em linhas gerais, pode-se afirmar que estas duas linhas mestras e orientadoras do processo ensino-aprendizagem de línguas diferem em seus construtos teóricos a partir de, pelo menos, três categorias de comparação (Brown, 1994; Almeida Filho, 1997a, 1998):

- ❖ o conceito de *língua(gem)*
- ❖ o conceito de *ensinar*
- ❖ o conceito de *aprender*

Através da análise destes conceitos, encontraremos traços distintivos que nos fazem compreender quando uma abordagem é mais gramatical (forma) ou mais comunicativa (uso). Para a abordagem de viés estrutural a *língua(gem)* deve ser entendida e estudada a partir da análise da estrutura formal da língua alvo. Portanto, nesta abordagem se contempla o estudo da gramática, o que inclui o estudo da sintaxe e da fonética, por exemplo. As regras e as funções destas regras seriam o objeto de aprendizagem pelo aluno. No outro extremo, ou seja, para a abordagem comunicativa, a *língua(gem)* é concebida com um instrumento de comunicação e interação social. Os indivíduos são partícipes na construção discursiva, e de maneira sempre negociada buscam a compreensão mútua que vai além da simples decodificação lingüística. Aspectos psicológicos, sociais e culturais moldam também a comunicação verbal da língua de que fazem uso, e neste sentido, tais aspectos comporiam o contexto de significados na interação.

A visão de *ensino* na abordagem gramatical usualmente se pauta em livros didáticos ou materiais cujo objetivo é transmitir conteúdos da estrutura gramatical da língua alvo. Já na abordagem comunicativa *ensinar* uma língua é promover o desenvolvimento da competência comunicativa (e lingüística) sempre partindo da promoção de vivências do uso real e significativo da língua alvo a partir da construção de novos significados *na* e *através* da interação com o outro.

Quanto ao conceito de *aprender*, a abordagem gramatical o concebe como a internalização das formas lingüísticas e a memorização de modelos sem cogitar quaisquer intervenções dos alunos nos conteúdos oferecidos. Na comunicativa, por outro lado, *aprender* línguas significa saber interpretar e produzir mensagens dentro

de situações e contextos particulares. Entra aí a compreensão do aluno em saber também negociar significados *entre* e *com* os seus interlocutores.

Esclarecido os elementos norteadores que definem as duas grandes abordagens de ensino de línguas – uma mais estrutural (foco na forma) e outra mais comunicativa (foco no uso) – fica ainda um lembrete: o professor é quem irá decidir, considerando as diversidades (e adversidades!), quais aspectos do ensino e da aprendizagem são mais ou menos relevantes em determinadas situações, pois é sabido que não há teoria ou combinação de teorias capazes de dar conta de todos os desafios presentes nos contextos de aprendizagem de línguas segundas e/ou estrangeiras. Mas esta questão refere-se a algumas orientações que determinam a prática do professor, assunto que discutiremos, na unidade 4, sobre as ditas *competências do professor...*

Vejamos agora o quadro resumido comparando os conceitos norteadores das duas grandes abordagens (baseado em Brown, 1994; Almeida Filho, 1997a, 1998):

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

1.2 L1, L2 e LE: por uma definição quase possível...

Pois bem, ainda ficou uma questão para ser esclarecida. Vejamos a cena:

Aluno falando para a professora: *“Agora estou começando a entender que o sucesso de aprendizagem de línguas não depende exclusivamente das metodologias de ensino que o professor utiliza, mas será que ensinar L1, L2 ou LE é tudo igual? O que estes termos significam?”*

A situação descrita nos remete novamente a essa fase importante na nossa construção de conhecimento: a definição dos termos. Na literatura especializada encontraremos algumas divergências (opiniões contrárias), o que gera algumas confusões. Há uma tendência simplista em se conceber os termos em uma perspectiva exclusivamente de *ordem*: L1 sendo a primeira língua que falamos; L2 como a segunda; e língua estrangeira (LE) a língua como uma língua pertencente a um povo de outro país. No Brasil, a Língua Inglesa, por exemplo, é – do ponto de vista nacional e institucional – uma LE.

Entretanto, quando se começa a estudar contextos de minorias e contextos bi/multilíngües, tais definições parecem conturbar esse entendimento. E por que isso ocorre? Por que o *status* da língua não deve ser definido apenas em relação à língua oficial ou nacional de um país e sim a partir da perspectiva dos usuários, em suas respectivas comunidades de fala. No cenário brasileiro, temos a língua portuguesa como língua primeira (L1) da maioria dos indivíduos, mas no caso dos surdos, trata-se de uma língua segunda (L2). O mesmo pode proceder para algumas etnias indígenas e para imigrantes alemães, italianos e japoneses, por exemplo. Além disso, o indivíduo pode ter mais do que uma L2, como é o caso bem marcado dos indivíduos de países Africanos e Asiáticos (Ellis, 1994). O bi/multilíngüismo é, conforme vimos na disciplina de Lingüística Aplicada, um fenômeno mais recorrente e comum do que se pensa (Grosjean, 1996).

Neste material, portanto, entende-se como L1 (ou LM) a língua materna e natural do indivíduo que funciona como meio de socialização familiar; L2 como aquela utilizada pelo falante em função também de contatos lingüísticos na família, comunidade ou em escolas bilíngües (papel social e/ou institucional), podendo a L2 ser ou não de uso oficial da sociedade envolvente (Ellis, 1994), e língua estrangeira

(LE) próxima à definição de Almeida Filho (1998: 11): “língua dos outros ou de outros, de antepassados, de estranhos, de dominadores, ou língua exótica”. Gostaria de extrapolar, entretanto, um pouco mais no conceito de LE, pensando este nos contextos de línguas de sinais. Tenho defendido (Gesser, 2006: 67) que na perspectiva de muitos ouvintes a LIBRAS é

*uma “língua estrangeira” em seu sentido mais amplo, pois sabemos que a comunidade majoritária ouvinte pertence a uma tradição oral – e aqui não me refiro em oposição à modalidade escrita – que concebe a língua no sentido vocal-auditivo e não espaço-visual. Ao tratar a relação dos ouvintes com a LS como “estrangeira” não estou levando em consideração somente questões de modalidades distintas, bem como o fato de a LS pertencer a uma minoria lingüística “invisível”, e que não é falada e entendida na sociedade brasileira (cf. Cavalcanti, 1999a). Afinal, seria um paradoxo chamar de “estrangeira” uma língua **Brasileira** de sinais, língua esta que está contemplada – juntamente com mais de 200 línguas – no Livro de Registros das Línguas. Enfim, o uso (sempre entre aspas) da palavra “estrangeira” para fazer reflexões em torno da LS é – no sentido de De Certeau (1994) – uma “tática/estratégia” que lanço mão para sensibilizar e pontuar o quão **alheia** é a língua de sinais para a maioria dos ouvintes...*

As definições são sempre complexas. Mas o que nos interessa por ora é que fique claro que a literatura tem apontado diferenças na forma que a L1, L2 e LE são ensinadas, por sua vez influenciadas pela distinção entre a noção de aquisição e aprendizagem (Krashen, 1981). Isto não anula a possibilidade de se fazer paralelos, pois além de as teorias de aquisição de L1 iluminarem os estudos de como se aprende línguas outras, há quem diga também que a aprendizagem de L1 em contextos formais de sala de aula teria mais sucesso se adotasse as perspectivas de ensino de L2/LE.

Na nossa disciplina *MEN em LIBRAS como L2* o foco está voltado para a aprendizagem da língua por alunos ouvintes. Então, os termos L2 e LE serão sempre relacionados nesta discussão, pois assumo com Almeida Filho (1998: 12) que em toda aprendizagem de línguas há um processo de *desestrangeirização*, podendo a língua-alvo tornar-se (ou não!) uma língua mais familiar para o aprendiz. O *status* de L2/LE, a meu ver, serve tanto para se entender a relação de aprendizagem do ouvinte com a LIBRAS, quanto a do surdo com o português.

1.3 Resumindo...

Vimos até aqui que vários conceitos precisam ser esclarecidos para entendermos a complexidade da discussão sobre *metodologias de ensino de línguas*. Dentre alguns aspectos, foi destacado que as metodologias não devem ser apropriadas pelo professor dentro de uma perspectiva universal ou imutável, pois sabemos que todas elas pregam visões normativas e idealizadas de ensino. Neste enquadre de discussão, duas grandes abordagens foram delineadas com o intuito de mostrar que os *métodos* se desenham entre, basicamente, dois extremos: com o foco mais voltado para a forma ou para o uso da língua. Embora não tenhamos adentrado na discussão particular de cada método, podemos antecipar que as metodologias – termo abrangente para se referir aos métodos – têm sido permeadas por três pilares disciplinares: a Lingüística, a Psicolingüística e o Ensino de Línguas cujos conceitos de *língua(gem)*, *aprender e ensinar* são balizadores de toda a construção teórica. E, neste quadro, configuram-se os traços distintivos e características de cada método, mas este é assunto para ser aprofundado na próxima unidade...



2. HISTÓRICO E PRINCÍPIOS DAS METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS

Nessa unidade o objetivo é fazer com que você compreenda a definição e abrangências teóricas das metodologias de ensino de línguas orais como língua segunda e/ou estrangeira e as possíveis relações no contexto de ensino de línguas de sinais, especificamente o contexto de LIBRAS L2/LE. Para tanto, faremos um passeio histórico em torno das metodologias, e, resumidamente, será apontado suas respectivas características. Veremos que há pouca referência bibliográfica focalizando o ensino de LIBRAS para ouvintes, e os contextos de Língua Americana de Sinais contribuem para a construção deste entendimento. A unidade é encerrada com a discussão das diversas “faces” do ensino de língua comunicativo.

2.1 Os métodos em Línguas Orais

Variados métodos são agrupados sob a abordagem gramatical e são desenvolvidos entre os séculos XVIII e meados do século XX. As habilidades mais enfatizadas eram a escrita, as regras gramaticais, a memorização de vocabulário e também traduções de textos, em função da aprendizagem, no século XVIII, das línguas consideradas clássicas latim e grego – línguas estas utilizadas pela elite letrada da época na religião, filosofia, política e negócios. Orientados pelo **Método Clássico**, os professores eram considerados autoridades máximas, e centralizavam o ensino nas habilidades de escrita e leitura, desconsiderando totalmente a comunicação oral. Com o passar dos tempos – data-se que no século XIX – o Método Clássico começou a ser chamado de **Método da Tradução e Gramática**; ainda que com uma nova “roupagem” mantinha suas características originais. Este perdurou até o século XX com força e popularidade, pois “requer poucas habilidades especializadas por parte dos professores” além do que “os testes de regras gramaticais e de tradução são fáceis de construir e pode objetivamente ser pontuados na avaliação” Brown (1994: 53) [tradução minha].

MÉTODO CLÁSSICO E MÉTODO DA TRADUÇÃO E GRAMÁTICA

Características	Objetivos	Papel do aluno	Papel do professor	Atividades e Materiais
Conjunto de regras explícitas; aprendizagem feita por meio de regras gramaticais e vocabulário (dedutivamente).	Aprender as formas literárias da L2; aprender <i>sobre</i> a língua; a habilidade comunicativa oral não é relevante.	Passivo e receptor de informações; interação mínima com o grupo e professor.	Autoridade total, figura central e responsável pela correção de todos os erros do aluno; provedor de informações.	Tradução de textos e materiais literários.

Registra-se que a primeira reação contra o Método da Tradução e Gramática teve seu início por volta de 1920 (Celce-Murcia, 1991a: 4). Nesta onda, o argumento era de que parte gramatical usada era inapropriada para a aprendizagem efetiva da língua inglesa, além do que muita ênfase era dada em aprender *sobre* a língua e não em como *usar* a língua. Embora a tradução fosse relevante quando a comunicação internacional era feita pelo latim escrito, as tentativas de uso e extensões de ensino oral das línguas ficavam comprometidas, pois havia mais ênfase nas formas literárias e não na linguagem natural falada pelos usuários.

Ainda que o Método Direto surja como alternativa ao Método de Tradução e Gramática, é importante destacar, anteriormente, o **Método Seriado** (de Gouin) na nossa discussão, dado que não tem recebido muita atenção na profissão. Conforme ilustra Brown (1994), as idéias do francês François Gouin foram ofuscadas pela proeminência do Método Direto. Gouin era professor de latim e começou a elaborar algumas idéias, no final do século XX, a partir de sua própria experiência de aprendizagem do alemão em idade avançada. Residiu em Hamburgo para aprender o idioma e o fazia através de memorizações de verbos, palavras e da gramática da língua alemã. Resultou dessa experiência um fracasso e concluiu que aprender uma língua é “transformar percepções em conceitos” da mesma forma que fazem as crianças. Então, neste método a língua é ensinada “diretamente (sem tradução) e conceitualmente (sem explicações das regras gramaticais) [a partir de] uma série de sentenças conectadas que são facilmente percebíveis” (Brown, 1994: 55).

MÉTODO SERIADO

<i>Características</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Papel do aluno</i>	<i>Papel do professor</i>	<i>Atividades e Materiais</i>
Ensino indutivo da gramática; não há preocupação com a ordem gramatical; ensino conceitual sem explicação das regras; ensino direto sem traduções.	As regras gramaticais servem como <u>meio</u> para desenvolver os conceitos.	Receber e absorver o conteúdo de cada lição apresentada.	Central; o professor conduz o conteúdo de acordo com o material didático.	Várias seqüências de sentenças interligadas logicamente.

O **Método Direto**, todavia, ganha mais popularidade no século 20. Esse método, desenvolvido pelo alemão Charles de Berliz, enfatizava as habilidades áudio-orais e o uso da língua alvo pelo aluno, relegando como secundária a leitura e a escrita, pois acreditava que os aprendizes poderiam confundir os sons com a grafia. Da mesma forma que o método de Gouin, a premissa era de que o aprendizado de uma segunda língua deveria ser igual ao da primeira língua, com interação natural e uma aprendizagem indutiva da gramática pelos alunos. Estes repetiam e imitavam o modelo oferecido pelo professor. Critica-se este método especialmente por entender que a linguagem praticada pelos alunos era a de sala de aula e não a linguagem que os alunos estariam usando na vida real.

MÉTODO DIRETO

<i>Características</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Papel do aluno</i>	<i>Papel do professor</i>	<i>Atividades e Materiais</i>
A gramática é ensinada de forma indutiva; ensino de habilidades comunicativas orais através de perguntas e respostas e foco na pronúncia.	Foco na expressão e compreensão oral; ausência de explicações explícitas de gramática; ênfase em aspectos culturais.	O aluno é direcionado pelo professor, mas participa das interações com intervenções; estimulado a pensar na língua alvo.	O professor direciona, controla, mas também dá oportunidades de parceria com alunos; estimula o aluno a fazer auto-correção; estimula o aluno a falar.	Faz instrução de vocabulário através de figuras/objetos e associação de idéias; as situações contextualizam os exercícios.

O Método Direto entra, nos anos 30, em declínio e os currículos escolares voltam a enfatizar o Método de Tradução e Gramática, enfatizando além da gramática, o ensino da língua através da leitura. Permanece esta visão de leitura extensiva e intensiva agregada às explicações gramaticais até mais ou menos o início da II Guerra Mundial. Neste cenário de conflito internacional, os Estados Unidos precisavam de soldados comunicando em outras línguas (de aliados e de inimigos), marcando a partir daí o início de “uma revolução no ensino de línguas”. A emergência para se adquirir competência lingüístico-comunicativa pelos militares fomentou cursos intensivos com foco em habilidades áudio-orais. Muitos investimentos foram feitos para se construir o que é atualmente conhecido como “Programa de Treinamento Especializado do Exército”, popularmente, **Método do Exército**. Dadas as necessidades dos soldados em guerra, a característica principal era a atividade oral, com foco na conversação, prática de pronúncia e muita repetição. O olhar de várias instituições voltou-se para este método, e seguido de adaptações e novas formulações o método do exército é então denominado entre profissionais de ensino como Método Audiolingual. Mas quais eram as suas bases teóricas?

O **Método Audiolingual** tornou-se dominante entre a décadas de 40 e início de 60 e, embora seja orientado por alguns preceitos de Método Direto, há nele influências significativas das teorias que estavam em voga: a lingüística estrutural e a psicologia comportamental. Há neles uma supervalorização da língua falada, sustentando que o aprendizado estaria ligado ao comportamento de reflexos condicionados. Para tanto, a habilidade de fala era desenvolvida a partir de imitações, repetições e memorizações de palavras e frases. A pronúncia é enfatizada no lugar da gramática (esta relegada a um plano menor), e laboratórios de línguas e materiais audiovisuais são criados e intensamente utilizados no ensino. O enfoque, como se vê, recai para o uso da língua, mas concebe o aprendizado com um “molde” de hábitos, centrado e manipulado pelo professor para evitar que alunos não cometessem erros. A popularidade do método começou a entrar em declínio e severas críticas foram feitas: apontava-se que a língua não poderia ser adquirida somente pela repetição, ou por formação de hábitos; e que erros não deveriam ser necessariamente evitados (Brown, 1994: 58). Outra questão era a de que havia repetição de frases que eram incompreensíveis para os próprios aprendizes, sem qualquer tipo de interação

comunicativa. Coibia-se a liberdade de expressar formas não treinadas, e por isso a criatividade e os interesses dos alunos não era sequer contemplado.

AUDIOLINGUAL

<i>Teoria de língua(gem)</i>	<i>Teoria de aprendizagem</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdo</i>
Língua(gem) é um sistema de estruturas governadas por regras hierarquicamente organizadas.	Fomação de hábito; as habilidades são aprendidas mais efetivamente se a oralidade anteceder a escrita.	Controle das estruturas do som, forma e ordem; domínio da língua igual ao nativo.	Conteúdo graduado da fonologia, morfologia e sintaxe. Análise contrastiva.
<i>Tipos de atividades</i>	<i>Papéis dos aprendizes</i>	<i>Papéis dos professores</i>	<i>Papéis dos materiais</i>
Diálogos e <i>drills</i> , repetição e memorização, prática por imitação de modelos.	Organismos que podem ser direcionados pelo treinamento habilidoso de técnicas para produzir respostas corretas.	Central e ativo. Promove o modelo, controla a direção e o ritmo.	Orientado primariamente para o professor. Fitas e recursos visuais, laboratório de línguas freqüentemente usado.

Nunan, 1989 *apud* Brown, 1994: 70-71. [tradução minha].

No período subsequente (anos 70) os profissionais vivem certa revolução com a gramática-gerativa de Chomsky, afirmando que o nativo de uma língua tem uma predisposição inata para adquirir a língua, ou seja, possui uma “gramática universal”. A mente humana já está pré-determinada biologicamente para adquirir uma língua, pois possui princípios rígidos internalizados. Chomsky – ao desenvolver sua teoria da Gramática Universal – não estava tratando do aprendizado de uma L2, mas sua teoria tem implicações e aplicações para esta área de conhecimento (cf. Krashen). Esta abordagem, conhecida como racionalista (ou cognitiva), contrapõe-se com a abordagem empiricista (*behaviorista*) que fundamentou o método audiolingual. A primeira concebe o uso da língua como uma função intelectual, onde a aprendizagem deve ser carregada de sentido: saber uma língua é ser capaz de criar novas sentenças na língua. Já na segunda (empiricista) concebe-se a língua como um hábito, de uso automático, imitativo, cuja aprendizagem recai na memorização e exercícios repetitivos pautados em estímulos. Nesta atmosfera da abordagem cognitiva são formulados vários métodos: Silencioso, Comunitário, da Resposta Física Total, Sugestopedia, e Natural.

O **Método Silencioso**, idealizado por Caleb Gateno em 1972, tem uma inclinação bastante voltada para a resolução de problemas, ainda que Gateno pensasse em uma perspectiva humanista. Nele, o aprendiz era motivado a descobrir o seu aprendizado sem ser ensinado, e por isso os processos indutivos de ensino eram postulados pelo professor. Nesta perspectiva acreditava-se promover a independência, a autonomia e a responsabilidade do aluno no processo da aprendizagem da língua alvo. Atividades de resolução de problemas eram feitas, e o aluno levado a descobrir ou criar novas produções ao invés de apenas repeti-las ou emita-las. Os professores, por sua vez, ficam em silêncio, promovendo *feedback* através de sinais ou por intermediações com o uso de objetos físicos. Todos os desafios são resolvidos pelo o aluno e o professor deve ficar fora de cena para não intervir no processo. As críticas ao método referem-se ao fato de o professor ocupar um papel muito distante, e neste sentido, provocar uma atmosfera menos interativa e comunicativa. As falhas recaem no fato de que em muitos casos não há necessidade de o aluno ficar horas a fio tentando resolver uma questão já que o professor pode interferir e rapidamente guiar este aluno sem que este “sofra” tanto. A lição que esse método nos ensina é procurar permitir aos alunos – em alguns momentos das nossas aulas – que se sintam desafiados para buscar respostas e não recebê-las prontinhas a toda hora (Brown, 1994: 63).

MÉTODO SILENCIOSO

Teoria de língua(gem)	Teoria de aprendizagem	Objetivos	Conteúdo
Cada língua(gem) é composta de elementos que lhe dá um ritmo e espírito únicos. Vocabulário funcional e estrutural são chaves para o espírito da língua(gem).	Processos de aprendizagem de uma L2 são fundamentalmente diferentes de aprender uma L1. Aprender uma L2 é um processo intelectual e cognitivo. Rendidos à música da língua, a consciência do silêncio então ativa a trilha.	Fluência próxima ao do nativo, pronúncia correta, conhecimento prático da gramática da L2. O aprendiz aprende <i>como</i> aprender uma língua.	Basicamente lições estruturais planejadas em torno de itens gramaticais e vocabulário relacionado. Os itens são apresentados de acordo com sua complexidade gramatical.
Tipos de atividades	Papéis dos aprendizes	Papéis dos professores	Papéis dos materiais
O aprendiz responde a comandos, perguntas e pistas visuais. Atividades encorajam e formatam a resposta oral sem explicação gramatical ou modelação do professor.	A aprendizagem é um processo de crescimento pessoal. Os aprendizes são responsáveis por seu próprio aprendizado e devem desenvolver independência, autonomia e responsabilidade.	Os professores devem (a) ensinar (b) testar (c) e sair do caminho. Permanecer impassível. Resistir a tentação de modelar, remodelar, ajudar, direcionar, advertir.	Materiais únicos: bastões coloridos, tabelas coloridas e codificadas de pronúncia e vocabulário.

Nunan, 1989 *apud* Brown, 1994: 70-71. [tradução minha].

A natureza afetiva e interpessoal é cogitada na aprendizagem, e o **Método Comunitário de Aprendizagem de Línguas** inscreve-se nesta visão. O idealizador Charles Curran prega – em trabalho datado em 1972 – que para se aprender uma língua é necessário um ambiente afetivo, sem ameaças para o aprendiz. Para tanto, os alunos, inicialmente, estabelecem relações interpessoais em sua própria língua para evitar qualquer constrangimento. O objetivo é instaurar uma comunidade de aprendizagem, e como em uma seção de aconselhamento, o professor vai traduzindo as falas a partir do que os alunos dizem em sua língua. Em seguida os aprendizes repetem, e a conversa continua. Esse processo se estende e caso haja necessidade, o professor explica algumas regras ou itens lexicais específicos. Desenvolve-se o espírito de trabalho em grupo/equipe, por isso o método se chama *comunitário* (Brown, 1994: 59).

MÉTODO COMUNITÁRIO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Teoria de língua(gem)	Teoria de aprendizagem	Objetivos	Conteúdo
A língua(gem) é mais do que um sistema para comunicação. Ela envolve a pessoa na sua totalidade, a cultura, e os processos educacionais, de desenvolvimento e comunicativos.	A aprendizagem envolve a pessoa na totalidade. É um processo social de crescimento a partir da dependência do tipo infantil até ao próprio direcionamento e independência.	Não há objetivos específicos. Domínio próximo do nativo.	Não há estabelecimento de conteúdo. A progressão do curso é baseada no tópico; os aprendizes fornecem os tópicos. O conteúdo emerge da intenção dos aprendizes e das reformulações do professor.
Tipos de atividades	Papéis dos aprendizes	Papéis dos professores	Papéis dos materiais
Combinação de inovações e convenções. Tradução, trabalhos de grupo, gravação, transcrição, reflexão, e observação, compreensão oral, conversação livre.	Os aprendizes são membros de uma comunidade. Aprendizagem não é vista como uma realização individual, mas algo que é colaborativamente alcançado.	Aconselhamento/ Analogia parental. O professor promove um ambiente seguro no qual os aprendizes podem aprender e crescer.	Sem livros que poderiam evitar o crescimento. Os materiais são desenvolvidos enquanto o curso progride.

Nunan, 1989 *apud* Brown, 1994: 70-71 [tradução minha]

Outro método que tem proeminência na década de 70 é o **Método da Resposta Física Total**, articulado por James Asher em 1977. De acordo com os psicólogos o estímulo motor tem um papel fundamental na aprendizagem, e vinculado a esta noção, Asher observa que as crianças adquirindo a sua primeira língua aparentam ouvir muito mais do que falar, e no processo de compreensão do insumo respondem fisicamente em forma de movimentos, olhares, toques, etc. Além disso, o estudioso tinha uma preocupação em promover uma forma de ensinar que fosse o menos estressante possível, para que os aprendizes não ficassem na defensiva nos momentos de aprendizagem. A essência do método está para a utilização de atividades desempenhadas fisicamente, e para isto ocorrer o professor utiliza-se de vários comandos na forma imperativa: “abra a janela”, “peguem o material”, “mudem de lugares...” são exemplos dessa forma utilizados extensivamente pelo professor. O uso da aprendizagem sinestésica é potencialmente favorecido, e nele os aprendizes são convidados a atuarem enquanto o professor lhes fala além de falar das atividades enquanto atuam. O método, entretanto, tem seus pontos fracos, e embora funcione com alunos iniciantes, parece perder sua função com alunos mais avançados no idioma. O apelo teatral e o uso de pantomimas funcionam em algumas situações, mas

há momentos na aprendizagem em que a tradução e/ou explicação mais direta são necessárias, caso contrário a aula pode se tornar apenas “um jogo de adivinhações” (Brown, 1994: 64).

MÉTODO DA RESPOSTA FÍSICA TOTAL

<i>Teoria de língua(gem)</i>	<i>Teoria de aprendizagem</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdo</i>
Basicamente uma visão estruturalista e baseada na gramática da língua	A aprendizagem de L2 é igual à L1; compreensão antes da produção é “impressa” através da condução de comandos (funcionamento do lado direto do cérebro); redução de <i>stress</i> .	Ensinar a proficiência oral para produzir aprendizes que possam comunicar de forma desinibida e inteligível com falantes nativos.	Conteúdo baseado em sentenças sendo primários os critérios gramaticais e lexicais, mas o foco no significado e não na forma.
<i>Tipos de atividades</i>	<i>Papéis dos aprendizes</i>	<i>Papéis dos professores</i>	<i>Papéis dos materiais</i>
Repetições imperativas para elucidar ações físicas.	Ouvinte e atuante, pouco influencia sobre o conteúdo de aprendizagem.	Papel ativo e direto, ‘o diretor do palco atua’ com os alunos como atores.	Sem texto básico; materiais e mídia têm um importante papel mais tarde. Inicialmente voz, ação, e gestos são suficientes.

Nunan, 1989 *apud* Brown, 1994: 70-71 [tradução minha].

Nem tão embasado em princípios afetivos como o anterior, o **Método Sugestopedia** do psicólogo búlgaro Georgi Lozanov, registrado em 1979, propunha que a aprendizagem só ocorreria em um ambiente em que os alunos estivessem totalmente relaxados. O uso de idéias da psicologia sobre a percepção sensorial e dos princípios da *yoga* promoveriam concentração, em função do aumento das ondas cerebrais e baixa na pressão sangüínea e pulsos. Para atingir este estado “alfa” na sala de aula, o professor utiliza músicas barrocas e assim, supunha, criava-se o estado de concentração relaxada. O professor é responsável pela explicação do conteúdo, variando as atividades de diálogo, drama e tradução, por exemplo. Os alunos são sugestionados e devem se comportar de forma infantil para que o seu aprendizado fique mais aberto. Muitas críticas foram feitas ao método, mas a principal está para o fato de se requerer do aluno uma quantidade excessiva de memorização ao invés de entendimento da língua alvo. Contudo, pode-se tirar como sugestão a possibilidade de se fomentar maneiras de tornar a sala de aula um ambiente mais relaxante e tranqüilo para a aprendizagem de L2 (Brown, 1994: 61).

MÉTODO SUGESTOPEDIA

Teoria de língua(gem)	Teoria de aprendizagem	Objetivos	Conteúdo
Preferivelmente convencional, embora a memorização do significado completa do texto é recomendada.	A aprendizagem ocorre através da sugestão, quando os aprendizes estão em um estado de relaxamento profundo. Música barroca é usada para induzir a este estado.	Propiciar competência conversacional rapidamente. Os aprendizes são solicitados a dominar listas de pares de vocabulário, embora o alvo seja entendimento e não memorização.	Cursos de 10 unidades consistindo de diálogos de 1200 palavras graduadas por léxico e gramática.
Tipos de atividades	Papéis dos aprendizes	Papéis dos professores	Papéis dos materiais
Iniciativas, perguntas e respostas, atuação de papéis, exercícios de compreensão oral sob profundo relaxamento.	Devem manter um estado passivo e permitir que os materiais funcionem sobre eles (ao invés de vice-versa).	Criar situações nas quais o aprendiz está mais sugestionado possível e apresentar o material de uma forma que encoraje uma recepção e retenção positiva. Deve transpirar autoridade e confiança.	Consistem de textos, fitas, sala de aula fixa, e música. Os textos devem ter força, qualidade literária, e personagens interessantes.
Nunan, 1989 <i>apud</i> Brown, 1994: 70-71. [tradução minha].			

Tracy Terrel dedicou-se no desenvolvimento do **Método Natural** com base nos estudos de aquisição de L2 do colega Krashen (krashen & Terrel, 1983). Utilizou alguns pressupostos do Método da Resposta Física Total para argumentar que os alunos aprenderiam melhor se protelassem a produção lingüística até que esta naturalmente surgisse. Neste sentido não há expectativa que os alunos produzam linguagem logo de início, pois entendem que no processo há um “período silencioso”. Da mesma forma que a aquisição de L1, o aprendiz de L2 passará por estágios de aprendizado, e tem a autonomia na sala de aula para decidir *quando* deve falar. Neste método a comunicação é o objetivo primeiro e evita-se a correção de erros feitos pelos alunos. Para a aprendizagem ocorrer o professor será aquele que promoverá o insumo lingüístico, e este deve ser compreensível e ir um pouco além do nível do aluno. As atividades têm um caráter significativo e são relacionadas com o mundo real de comunicação. Esta abordagem ensina aos professores que há necessidade de respeitar o “tempo” dos alunos. Promover esta atmosfera permite aos alunos decidirem quando produzir na língua alvo na qual estão expostos.

MÉTODO NATURAL

Teoria de língua(gem)	Teoria de aprendizagem	Objetivos	Conteúdo
A essência da é significado. O vocabulário e não a gramática é o coração da língua.	Há duas formas de desenvolvimento da L2: “aquisição” – um processo subconsciente natural, e “aprendizagem” – um processo consciente. A aprendizagem não pode conduzir a aquisição.	Desenhado para dar aos alunos iniciantes e intermediários habilidades comunicativas básicas. Quatro áreas amplas: habilidades comunicativas pessoais (oral/escrita); habilidades de aprendizagem acadêmica (oral/escrita).	Baseado na seleção das atividades comunicativas e tópicos derivados das necessidades dos aprendizes.
Tipos de atividades	Papéis dos aprendizes	Papéis dos professores	Papéis dos materiais
Atividades que permitam o insumo compreensível, sobre coisas do aqui-e-agora. Foco no significado e não na forma.	Não deveriam tentar e aprender a língua no sentido usual, mas deveriam tentar e se perder em atividades envolvendo comunicação significativa.	O professor é a fonte primária de insumo compreensível. Deve criar um clima positivo e de baixa-ansiedade. Deve escolher e orquestrar uma rica mistura de atividades de sala de aula.	Os materiais são reais ao contrário de livros textos. O objetivo primário é promover compreensão e comunicação.
Nunan, 1989 <i>apud</i> Brown, 1994: 70-71. [tradução minha].			

Encerramos este passeio histórico sobre as metodologias de ensino de línguas orais com o **Método de Ensino de Língua Comunicativo**. Este tem seus idealizadores na Inglaterra, no final dos anos 60 e início de 70, e é embasado, por exemplo, nos trabalhos de Michael Halliday. A abordagem comunicativa começava a dar um tom mais humanista, focado em um processo mais interativo para o ensino da língua. Assim, os cursos de línguas foram desenvolvidos e neles a língua não era mais focada em descrições de conceitos gramaticais ou lexicais, e sim em sistemas de significados necessários para o uso comunicativo (Almeida Filho, 1998). O professor de Lingüística Aplicada inglês David Wilkins desenvolve alguns significados para o uso comunicativo de línguas destacando dois tipos: as *categorias de funções comunicativas* (pedidos, ofertas, recusas e queixas) e as *categorias nocionais* (conceitos de quantidade, tempo, seqüência, freqüência, localização). Estas estão articuladas e expandidas em seu livro “Planejamento Nocional” (*Notional Syllabuses*), escrito em 1976. Embora o movimento comunicativo tenha as suas origens na tradição de estudos de significação (semântica) na Europa, há também uma expansão

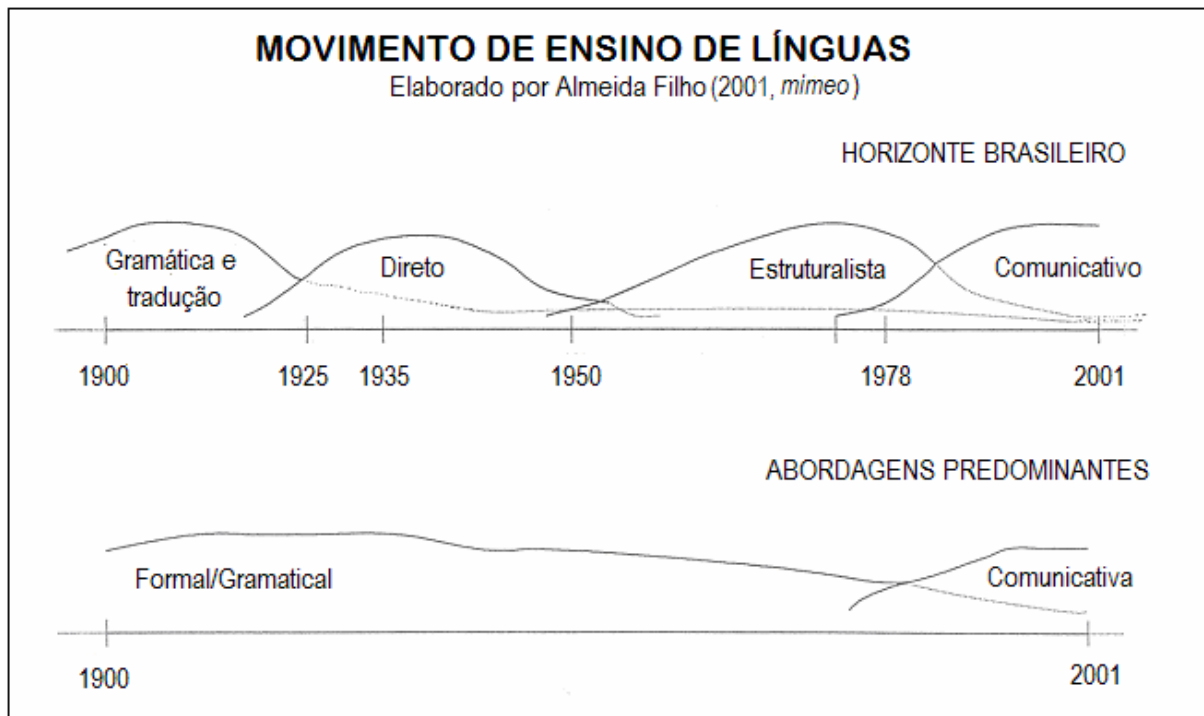
nos Estados Unidos, na década de 70, fundamentado no trabalho de Dell Hymes (1972) e com a agregação de valores que enfatizam a educação como instrumento de mudanças sociais. Inseridos nessa atmosfera do movimento reconstrucionista, a língua passa a ser concebida para além de um simples processo de codificação e decodificação, destacando os professores e alunos como agentes ativos, que se engajam no processo ensino-aprendizagem através de atividades de negociação e construção de sentidos, e que dá vazão, portanto, à produção criativa, imprevisível e singular da natureza interacional.

MÉTODO COMUNICATIVO

<i>Teoria de língua(gem)</i>	<i>Teoria de aprendizagem</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Conteúdo</i>
Língua(gem) é um sistema para a expressão do significado; função primária – interação e comunicação.	Atividades envolvendo comunicação real; conduz tarefas comunicativas; usa língua que é significativa para os aprendizes.	Os objetivos refletirão as necessidades dos alunos; incluirão habilidades funcionais bem como objetivos lingüísticos.	Incluirá um ou todos os seguintes: estruturas, funções, noções, temas, tarefas. A ordem será guiada pela necessidade do aprendiz.
<i>Tipos de atividades</i>	<i>Papéis dos aprendizes</i>	<i>Papéis dos professores</i>	<i>Papéis dos materiais</i>
Envolve os aprendizes em comunicação, em processos como troca de informação, negociação de significados e interação.	Aprendiz como negociador, que dá e recebe nas interações.	Facilitador do processo de comunicação, das tarefas dos participantes e textos; analista das necessidades, conselheiro, gerente do processo.	Papel primário em promover uso comunicativo da língua; materiais baseados em tarefas; autênticos.

Nunan, 1989 *apud* Brown, 1994: 70-71. [tradução minha].

Com o exposto, podemos verificar que o ensino formal da gramática predominou no panorama de discussão e nas práticas metodológicas por um longo período, sendo que somente a partir da década de 70 é que se começa a pensar a importância do ensino comunicativo, conforme pode se visualizar no gráfico abaixo:



Estas duas grandes abordagens (gramatical e comunicativa) marcam o panorama, mas dependendo dos movimentos e da atmosfera dominante de cada período histórico os métodos são orientados pelas seguintes abordagens centrais de aprendizagem (Celce-Murcia, 1991a: 8):

- ❖ **Abordagem estrutural-gramatical:** aprender uma língua é saber combinar unidades mínimas dentro da sua estrutura maior, desde o estudo fonológico ao sintático.
- ❖ **Abordagem comportamental:** aprender uma língua parte da idéia de imitação, ou seja, da formação de hábitos repetitivos como a extensa repetição de modelos lingüísticos.
- ❖ **Abordagem cognitiva:** aprender uma língua envolve processos cognitivos mentais complexos.
- ❖ **Abordagem afetivo-humanística:** aprender uma língua é um processo de auto-realização e de socialização com outras pessoas.
- ❖ **Abordagem da compreensão:** aprender uma língua ocorre se e somente se o aprendiz compreende o insumo significativo.
- ❖ **Abordagem comunicativa:** o propósito de se aprender uma língua é a comunicação.

2.2 E os métodos em Línguas de Sinais – o que dizer?

Pouquíssimas investigações têm sido feitas a respeito das metodologias para o ensino de língua de sinais como L2. Ainda assim, os Estados Unidos têm tido uma tradição de pesquisas um pouco mais ampliada e discutida em relação à instrução da American Sign Language (ASL). Wilcox & Wilcox (1997: 84) relatam que, no início da profissão, os professores de ASL tinham à sua disposição dois livros didáticos, orientados basicamente por princípios cognitivistas. O livro inicialmente usado e intitulado *Um curso básico em ASL* prioriza o conhecimento gramatical, e a língua alvo é apresentada através de atividades de repetição de substituição ou de transformação do exemplo proferido pelo professor, e também de atividades de pergunta e respostas. Estava também à disposição dos professores o livro chamado *Um curso básico em comunicação manual*, cuja linha mestra estava para o método audiolingual – neste caso o livro era composto de várias figuras para se promover a prática da língua alvo.

Outro livro utilizado é a série denominada *American Sign Language*, cuja perspectiva de ensino está pautada em um conceito “espiral” e também interativo, o que inclui, por um lado, um aprofundamento do conteúdo na medida em que o conhecimento da língua ia progredindo, e por outro, a oportunidade de o aprendiz praticar o conteúdo em pares e/ou em grupos. Com a disseminação das descrições da ASL, os professores passam a incluir a discussão das características lingüísticas da língua como objeto de ensino. Contudo, o conhecimento *sobre* a língua alvo, ainda que efetivo pelos alunos, não dava conta de tornar os alunos usuários, “capazes de conversar naturalmente em ASL”, ou seja, era possível observar que “os alunos não se sentiam confortáveis em interações interculturais com os surdos” (Wilcox & Wilcox, 1997: 84). Resulta daí o entendimento de que a competência gramatical/estrutural de uma língua é apenas uma parte do processo de aprendizagem, já que questões de interação intercultural devem também ser enfatizadas para efetivamente fluir no desempenho lingüístico.

Neste cenário, financiamentos do governo americano são liberados e um novo projeto curricular é desenvolvido dentro de uma abordagem *funcional*, cuja ênfase está para a comunicação pautada em funções lingüísticas do tipo saudações,

como fazer solicitações, como dar direcionamentos, etc. O projeto (“*Sinalizando naturalmente*”) foi desenvolvido na Califórnia e provou ser uma orientação tanto mais efetiva para a aprendizagem da dos ouvintes com uma forma de mostrar a complexidade da ASL. Inserem-se aí os postulados da abordagem comunicativa – ao se propor a prática de uso de linguagem em situações reais através do ensino das funções, e também cognitiva – ao se propor um foco em aspectos como pronúncia, marcações não-manuais, habilidades expressivas e receptivas... (Wilcox & Wilcox, 1997). Os professores surdos americanos têm sido encorajados a abordar o ensino comunicativamente, e no contexto de ensino da ASL, o caminho percorrido das abordagens e metodologias parece ter sido o mesmo: inicia-se em uma visão mais gramatical-estrutural para uma mais comunicativo-interativa.

No Brasil, a discussão é incipiente (nova, que está no início), mas pode-se destacar o projeto pioneiro coordenado por Tânia Felipe em 1993, intitulado “*Metodologia do ensino de LIBRAS para ouvintes*”, que resulta na formulação do livro **LIBRAS em Contexto – Curso Básico**. Embora no material não haja um esboço refletindo teoricamente as metodologias padrões de ensino de línguas e as possíveis transposições e/ou aplicações no contexto da LIBRAS, pode-se encontrar algumas orientações metodológicas postuladas pela equipe no capítulo *Orientações para o aluno* (Felipe, 2001a: 15). Vejamos o guia na íntegra:

Princípios gerais para o estudante:

Para que o aluno alcance um nível razoável em seu desempenho comunicativo, precisará ter o desejo e oportunidade de se comunicar em LIBRAS, por isso as orientações metodológicas, abaixo, servirão dos seguintes princípios gerais que nortearão o ensino/aprendizagem desta língua:

- ***Evite falar durante as aulas:*** devido ao fato de as línguas de sinais utilizarem o canal gestual-visual, muitos alunos ouvintes ficam tentados a falar em sua língua enquanto tentam formular uma palavra ou frase na língua que estão aprendendo. Esta atitude pode ocasionar um ruído na comunicação, ou seja, uma interferência mútua de códigos que prejudica o processo de aprendizagem de uma segunda língua já que cada uma tem sua própria estrutura. Tente “esquecer” sua língua oral-auditiva quando estiver formulando frases em LIBRAS. Um aprendizado de uma segunda língua pode ter o suporte da primeira para se compreender e comparar as gramáticas das duas línguas, mas quando se esta estruturando uma frase tente “pensar” em LIBRAS;

- **Use a escrita ou expressões corporais para se expressar:** em um primeiro momento, devido ao fato de não se ter ainda um domínio da língua, o aluno, motivado por uma insegurança natural, é tentado a usar sua língua para perguntar ao professor ou aos seus colegas o que não consegue apreender de imediato. Uma alternativa, para evitar esta interferência, é a comunicação através da datilologia, da escrita, ou tentar a utilização de expressões corporal e facial a partir do contexto, recursos utilizados pelos próprios surdos ao se comunicarem com ouvintes, que não conseguem compreendê-los, quando se expressam oralmente, ou não sabem a língua de sinais. Tente sempre se expressar em LIBRAS, o professor entenderá sua comunicação e o induzirá aos sinais que serão necessários para a situação comunicativa que deseja expressar;
- **Não tenha receio de errar:** o erro não deve ser entendido com falha, mas como um processo de aprendizagem. Tenha segurança em si mesmo. Na comunicação sempre o erro está presente, mas o contexto ajuda a perceber a intenção comunicativa e o professor ou o colega poderá ajudar a encontrar a forma adequada para a situação. Pense na mensagem que se quer transmitir e não nas palavras isoladamente;
- **Desperte a atenção e memória visuais:** como os falantes de línguas orais-auditivas desenvolvem geralmente mais atenção e memória auditivas, é necessário um esforço para o desenvolvimento da percepção visual do mundo – um olhar, uma expressão fácil, sutis mudanças na configuração das mãos são traços que podem alterar o sentido da mensagem;
- **Sempre fixe o olhar na face do emissor da mensagem:** as línguas de sinais são articuladas em um espaço neutro à frente do emissor, mas como as expressões faciais e corporais podem especificar tipos de frases e expressões adverbiais, é preciso estar atento ao sentido dos sinais no contexto onde estão colocados. O importante é a frase e não o sinal isolado. É, também, considerado falta de educação o desviar o olhar durante a fala de alguém pois representa desinteresse no assunto;
- **Atente-se para tudo que está acontecendo durante a aula:** preste atenção nas orientações e conversas do professor com outro aluno e nas atividades feitas pelos seus colegas de classe. Tudo é aprendizagem;
- **Demonstre envolvimento pelo que está sendo apresentado:** através de aceno de cabeça, expressão facial e certos sinais, o receptor demonstra ao emissor da mensagem que está interessado, compreendendo e que este pode continuar sua fala (função fática da linguagem);
- **Comunique-se com seus colegas de classe, em LIBRAS, mesmo em horário extra-classe ou em outros contextos,** assim pode-se sempre exercitar e apreender as vantagens de se saber uma língua de sinais em certas situações onde se quer falar a distância, o som atrapalha ou mesmo a mensagem deve ser sigilosa;
- **Envolva-se com as comunidades surdas:** como todo o aprendizado de língua, o envolvimento com a cultura e os usuários é importantíssimo, portanto, não basta ir às aulas e revê-las através da fita de vídeo, é preciso também buscar um convívio com os surdos para poder interagir em LIBRAS e, conseqüentemente, ter um melhor desempenho lingüístico.

Em conformidade com as idéias expostas, também há no capítulo *Orientações para o instrutor/professor* (Felipe, 2001b: 15) princípios pautados em como ensinar a LIBRAS. Vejamos:

• **Princípios gerais para o professor:**

Ensinar uma língua de sinais para ouvintes é tarefa difícil, por isso, certos princípios podem ser seguidos para melhor ensino-aprendizado:

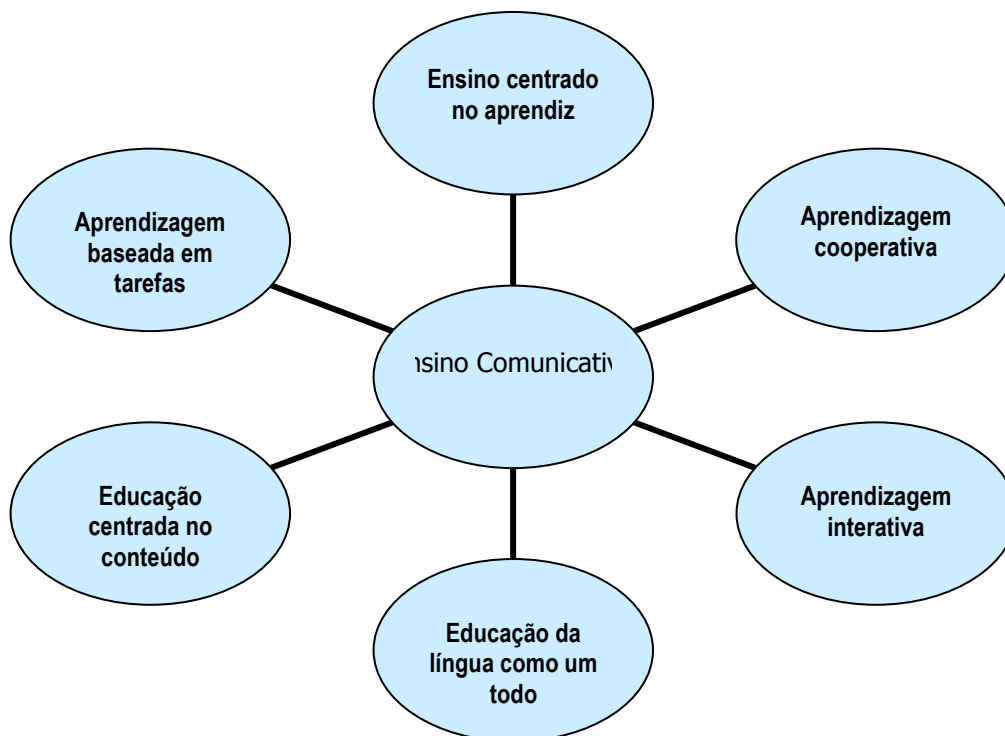
- a) *Desperte em seus alunos a segurança em si mesmos, reduzindo ao máximo as correções quando eles estiverem tentando se comunicar;*
- b) *Quando for fazer uma atividade individual, solicite primeiro aos alunos mais desinibidos ou aos que estão demonstrando ter compreendido melhor a atividade;*
- c) *Estimule sempre a produção, incentivando o uso da LIBRAS em todas as situações mesmo fora da sala de aula;*
- d) *Faça sempre atividades que exercitem a visão;*
- e) *Nunca fale em português junto com a LIBRAS, porque como estas línguas são de modalidades diferentes, uma pode interferir negativamente sobre a outra, já que uma necessita uma atenção auditiva e a outra, visual;*
- f) *Faça o aluno perceber que não deve anotar nas aulas porque isso desvia a atenção visual. A revisão das aulas em casa poderá ser feita através do Livro do Estudante e da Fita que acompanha esse livro;*
- g) *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;*
- h) *Incentive seus alunos a participarem de atividades sócio-culturais realizadas nas comunidades surdas para que possam se comunicar em língua de sinais brasileira.*

2.3 Alguns jargões utilizados no Ensino de Língua Comunicativo

Dentro dos métodos apresentados, parece que há certa tendência dos cursos de línguas segundas e/ou estrangeiras e dos profissionais que neles atuam em qualificar como positiva a abordagem comunicativa. Há, entretanto, uma possibilidade enorme de formas para se interpretar e definir o que determinaria o *comunicativo* no processo. Brown (1994: 77) afirma que nós nos beneficiamos com as “batalhas metodológicas” do passado, pois hoje, sabemos que a questão metodológica tem outra dimensão e complexidade:

Além dos elementos gramaticais e discursivos na comunicação, nós estamos provando a natureza das características sociais, culturais e pragmáticas da língua. Nós estamos explorando meios comunicativos para a comunicação “de vida real” na sala de aula. Nós estamos tentando levar nossos alunos a desenvolver fluência, e não apenas a exatidão normativa que tem consumido na jornada histórica. ... Nós estamos preocupados de que forma facilitar a aprendizagem de vida longa entre nossos alunos, e não apenas com a tarefa de sala de aula imediata. Nós estamos olhando para nossos alunos como parceiros em uma aventura cooperativa. E nossas práticas de sala de aula visam alcançar seja lá o que for que intrinsecamente desperte os aprendizes para alcançar seu maior potencial. (Brown, 1994: 77). [tradução minha].

O ensino comunicativo tem seu caminho bifurcado em várias direções (Brown, 1994: 80-84). Vejamos o diagrama:



1. Ensino centrado no aprendiz – contrasta com o ensino centrado no professor e orienta tanto as técnicas utilizadas pelo professor como o currículo de uma forma ampliada. A noção que embasa esta perspectiva está para a motivação e emancipação dos alunos no processo. Há uma preocupação em trabalhar as necessidades dos alunos, bem como os estilos individuais de aprendizagem. Os alunos são levados a desenvolver um senso de propriedade do aprendizado, o que os conduz a um sentimento positivo sobre sua competência. Os objetivos são, via regra, negociados com o grupo.

2. Aprendizagem cooperativa – pressupõe um ambiente de sala de aula (e/ou currículo) que prime pelo trabalho de grupo, como “times” que colaboram uns com os outros. Neta perspectiva acredita-se que a aprendizagem é bem sucedida pelo fato de se reduzir o controle do professor nas intermediações, por se reduzir o ambiente de competitividade, por aumentar a interação e participação dos alunos, e neste sentido, por ser considerado um ambiente não-ameaçador para os aprendizes. As técnicas e atividades são desenvolvidas sempre no sentido de dar a oportunidade de os alunos trabalharem em grupo, ajudando uns aos outros, inclusive explorando o progresso coletivo, e não individualizado.

3. Aprendizagem interativa – a interação é considerada o coração de uma aula comunicativa, e neste sentido, este tipo de aprendizagem oportunizará momentos de interações genuínas, cujo foco estará para a negociação dos significados no uso de linguagem. Para tanto, atividades em dupla e em grupo são estimuladas para promover as trocas, e, portanto, promover um espaço de trocas lingüísticas espontâneas, que remetam às conversas cotidianas reais.

4. Educação da língua como um todo – neste viés, derruba-se a idéia de que a língua deva ser ensinada por partes isoladas. Trata-se de um foco holístico para o ensino de línguas, cuja ênfase está para situações e contextos reais de uso de linguagem. Acredita-se que as atividades devem ser conduzidas a partir do todo para as partes menores, então seria mais produtivo e eficiente para aprendizagem dos alunos, por exemplo, a leitura de um texto/artigo em sua forma original ao invés de partes adaptadas do mesmo. Além disso, as habilidades são integradas e utilizadas, evitando-se o uso isolado ou enfatizado de uma ou outra. A aprendizagem é centrada no aluno e como interação é a palavra-chave, as atividades são mais trabalhadas em grupo do que individualmente.

5. Educação centrada no conteúdo – refere-se ao estudo simultâneo da língua alvo e conteúdo, disciplina e/ou assunto. O conteúdo é que ditaria as formas e seqüências lingüísticas, e a língua passa a ser o meio cuja finalidade vai além da proficiência lingüística. É primordial a aquisição do conteúdo, e este está geralmente relacionado às necessidades e/ou interesse do aluno. Assim, concomitantemente à construção de conhecimentos em matemática ou geografia, por exemplo, adquire-se a língua alvo. Neste tipo de enfoque, todavia, são requeridos profissionais habilitados tanto na proficiência lingüística como em conhecimento de disciplinas diversas.

6. Aprendizagem baseada em tarefas – nesta vertente do ensino comunicativo, a tarefa ocupa o seu lugar central. Acredita-se que a aprendizagem será efetiva, pois há nela um propósito de uso da língua que vai além de um ensino pautado na gramática ou vocabulário. Então, situações que solicitem como obter informação, como dar instruções, como fazer solicitações no trabalho e escola, como relatar ou contar uma estória, etc. As tarefas têm um caráter que vise, em primeira instância, a comunicação.

2.4 Para refletir...

Veja-se que a abordagem comunicativa de ensino tem em seu eixo central a premissa de que as línguas servem para comunicar, interagir. O professor realizaria a sua prática de modo a contemplar situações nas quais os aprendizes tenham oportunidades garantidas de manter o contato com o outro. Ainda que tentemos, ao assumirmos este viés, fazer do contexto de ensino um momento de comunicação real, significativa e natural, estas são apenas tentativas e aproximações. Isto é importante destacar porque tanto os professores como os alunos podem criar uma ilusão instaurada pelo *mito do nativo e o mito da comunicação* (Coracini, 2007). Afirmações positivas em respeito à diversidade lingüística marcam os discursos dos tempos modernos, mas parece que se mantém a crença ainda muito forte entre professores e alunos de que a aprendizagem efetiva de uma língua só se dá se falarmos muito próximos ou iguais ao “nativo”. Esse ideal estigmatiza os diversos *falares* e finca à noção de língua os ideais da homogeneidade e do purismo lingüístico. O mito da comunicação, por sua vez, supõe que ao entendermos que usamos a língua para travar a comunicação, temos a idéia (ilusória) de que ela é transparente e que as palavras por si só são suficientes para se estabelecer o entendimento... e, sabemos, não são! (cf. Bakhtin, 2004). A profissão de professor requer uma reflexão contínua dessas questões, seja no contexto de línguas orais ou de sinais. Pense a respeito!

2.5 Resumindo...

Até o momento trilhamos o caminho que pretendeu *desconsiderar formas certas ou erradas de se ensinar* – já que todas as metodologias, abordagens e/ou métodos refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos, e estão inseridas em momentos históricos distintos. Por isso, o estudo sobre as metodologias de ensino de línguas deve ser feito criticamente, pois é sabido que o êxito na docência e no processo ensino-aprendizagem depende de inúmeras variáveis. Não há, portanto, como bem pontuou o lingüista aplicado Prabhu (1990), método “melhor” ou “pior” para ensinar línguas, nem tampouco um receituário do que *deve* ser feito para enfrentar as situações educativas. Adentrar e trilhar o percurso que estuda as metodologias de ensino de línguas só terá tido validade se você, aluno em formação, relacionar e assimilar o que lhe foi

apresentado às transformações que vem ocorrendo no ensino, na própria sala de aula e no contexto social mais amplo. Há, entretanto, alguns princípios que podem embasar a atuação docente. Esteve (1997: 119) nos aponta três:

- 1. Identificar-se a si próprio como professor e aos estilos de ensino que é capaz de utilizar, estudando o clima da turma e os efeitos que os referidos estilos produzem nos alunos.*
- 2. Ser capaz de identificar os problemas de organização do trabalho na sala de aula, com vista a torná-lo produtivo.*
- 3. Ser capaz de resolver os problemas decorrentes das atividades de ensino-aprendizagem, procurando tornar acessíveis os conteúdos de ensino a cada um dos seus alunos.*

Estes princípios dão o tom, de uma forma ampliada, sobre a atuação docente, mas é na unidade seguinte que discutiremos princípios específicos e questões de ordem prática que devem ser relevados para se pensar o ensino de línguas segundas e/ou estrangeiras – sejam orais ou de sinais.



3. O QUE É APRENDER LÍNGUAS?

Serão abordadas, nesta unidade, algumas questões que compõem o complexo processo de aprendizagem de línguas. Primeiramente, os termos aquisição e aprendizagem serão definidos, e em seguida será esboçado o escopo de investigação e as grandes perguntas da área de aquisição de L2/LE. Por fim, três modelos de aquisição serão abordados: o modelo inatista, cognitivo e o sócio-construtivista. O estudo da unidade traz expansões para pensarmos a aprendizagem da LIBRAS por ouvintes, e estimula a idéia de que o professor deve constantemente teorizar as questões de sala de aula, estabelecendo elos entre seu ensino e suas teorizações com a sua prática e a aprendizagem do aluno.

Vimos, no capítulo anterior, que as *metodologias de ensino* foram formuladas e idealizadas para contornar e tentar resolver problemas de ordem prática. Ainda que “limitadas”, pois não dão conta de outras variáveis condizentes com as diferenças individuais e contextuais, as metodologias são orientadas e pautadas em teorias de aquisição/aprendizagem de línguas, pois na história do ensino de línguas a busca tem sido em encontrar formas para promover uma aprendizagem mais eficiente para um número maior de aprendizes. É nessa direção que várias disciplinas têm segmentado a questão e sugerido aos professores distintas opiniões para se alcançar este objetivo:

*O **psicólogo educacional** aconselhou: “olhe para o que os princípios da instrução da língua(gem) se sustentam”, e nós [professores] experimentamos mais conscientemente com os vários modelos educacionais. O **lingüista descritivo** aconselhou: “olhe para uma melhor descrição da estrutura da língua(gem)”, e nós experimentamos com formas alternativas de descrição da estrutura lingüística. O **sócio-lingüista** aconselhou: “ensine a língua(gem) através do seu uso funcional”, e nós experimentamos com a substituição do nosso ementário lingüístico formal para um ementário funcional objetivado em projeções das necessidades comunicativas dos aprendizes. Os **especialistas em desenvolvimento da língua(gem) infantil** aconselharam: “olhe para o modelo natural de aquisição de língua(gem)”, e nós experimentamos com as mudanças ao conduzir a instrução em conformidade com o que ali é encontrado”. Os **humanistas** aconselharam: “centralize o seu ensino no aprendiz e ensine a língua como um todo”, e nós começamos a experimentar mais conscientemente com as formas que refletem esta visão... (Celce-Murcia, 1991a: 23) [tradução e ênfase minhas].*

3.1 Escopo de investigação

O processo de aquisição/aprendizagem de L2/LE é fenômeno bastante complexo, pois há nele uma variedade de fatores. Por exemplo, idade, gênero, interesse, aptidão, e fatores sócio-psicológicos como motivação, personalidade, atitude, estilo cognitivo, estratégico são de suma importância para se compreender se ocorre e como ocorre a aprendizagem pelos alunos. Essa pletora (superabundância) de variáveis não permite respostas fáceis ou seguras sobre o assunto...

Diferentes pesquisadores têm dado inúmeras interpretações em suas pesquisas, especificamente quanto ao entendimento dos termos *aquisição* e *aprendizagem*. Krashen (1981), por exemplo, define aquisição como o processo “subconsciente”, onde a língua se desenvolveria informalmente sem a necessidade de instrução. É o entendimento do processo de aquisição da nossa língua materna. Já o segundo termo está relacionado com o processo “consciente” de se estudar uma dada língua. Na aprendizagem pressupõe-se um ensino formal enquanto que na aquisição a língua é adquirida naturalmente. Krashen (*op. cit.*) faz a distinção entre os termos, pois entende que o processo de segunda língua deve seguir os mesmos moldes da aquisição da primeira, sendo desnecessário o ensino da gramática e correção de erros. Veremos, mais adiante, um pouco mais sobre as hipóteses sustentadas por Krashen (*op. cit.*). Por ora, é importante dizer que não há definições simples para o entendimento de aquisição e aprendizagem, podendo significar coisas diferentes para diferentes pessoas, e por isso serão usadas, no decorrer deste material, como termos sinônimos e intercambiáveis.

Mas, qual é o escopo das investigações sobre aquisição de segunda língua? Ellis (1994: 15-17) delimita quatro grandes questões: (1) *O que os aprendizes de segunda língua adquirem?* (2) *Como os aprendizes adquirem uma segunda língua?* (3) *quais são as diferenças que existem na forma que os aprendizes individuais adquirem uma segunda língua?* (4) *Qual efeito a instrução/ensino tem na aquisição da segunda língua?*

A primeira pergunta sobre **o que** os aprendizes adquirem é a preocupação das pesquisas desenvolvidas entre o final da década de 60 e início dos anos 70. Nessa linha procurava-se entender por que os alunos produziam sentenças incorretas. Amostras das produções dos aprendizes eram coletadas com o intuito de descrever as principais características, procurando regularidades. Posteriormente, os pesquisadores verificavam se havia mudanças ou não de uso de linguagem pelo aprendiz no decorrer de um período para tentar mapear o que é aprendido.

A pergunta que indaga **como** se adquire uma segunda língua é assunto de pesquisa que privilegia o processo, e nisto implica considerar os *aspectos internos* – que buscam entender o que a mente processa para converter o insumo lingüístico em conhecimento lingüístico, e os *aspectos externos* – que busca entender qual é o papel da situação social em que o aprendizado ocorre.

Em relação a terceira grande pergunta nos estudos de aquisição de linguagem, o foco é nas **diferenças individuais** de aprendizagem. Aqui, pela primeira vez, desloca-se o olhar da aprendizagem (o que se aprende e como se aprende) para o aprendiz (quem é? quais as características?). Acredita-se que diferentes aprendizes têm diferentes ritmos para aprender uma língua, que há diferenças na forma como aprendem, nas estratégias que utilizam, na forma que são motivados, etc.

Finalmente, há também um interesse central em se descobrir qual o **papel da instrução** e seus efeitos na aquisição da linguagem. Alguns pesquisadores argumentam que a aquisição de uma L2/LE deve deixar a instrução explícita de lado, promovendo ambientações similares aos contextos de aquisição da L1 em crianças (Krashen, 1981). Contudo, não dá para se negar que os efeitos da instrução têm um papel central no desenvolvimento e aprimoramento das pedagogias de L2, já que as salas de aula permitem fazer um controle mais rigoroso da quantidade e do tipo de insumo lingüístico que os aprendizes são expostos.

3.2 Notas sobre as teorias de aquisição de segunda língua

Pesquisas com o foco no processo merecem uma atenção especial, pois nos introduz aos modelos e hipóteses que configuram as teorias no campo de aquisição de segundas línguas. A literatura especializada destaca três grandes modelos: *o inatista, o cognitivo, e o sócio-construtivista*.

MODELO INATISTA

No modelo inatista, a **hipótese do insumo**, como é mais conhecida, é desenvolvida nos estudos de Krashen (1981) para tentar explicar o processo de aquisição, que por sua vez, compõe o arcabouço teórico com mais outras 4 hipóteses. A primeira, referida como **hipótese da aquisição-aprendizagem**, pontua a diferença entre os dois processos para argumentar que uma segunda língua, para ser de fato internalizada, precisa se pautar na mesma perspectiva que a aquisição da L1 das crianças. A diferença está em conceber aquisição como um processo intuitivo e subconsciente, e no caso de aprendizagem, o entendimento é o oposto, ou seja, um processo monitorado e consciente. Para Krashen, portanto, aquisição e aprendizagem são dois processos excludentes. Esta primeira distinção nos conduz ao entendimento da **hipótese do monitor**. Nela é pontuada a idéia de que se os aprendizes “monitoram” a língua extensivamente ao produzi-la é porque os aprendizes não adquiriram a língua. O monitor é comparado a um editor, e seu uso demanda do aprendiz tempo, conhecimento consciente das regras, preocupação com regras, fazendo da atuação lingüística um ato não-espontâneo. Em seu entendimento, portanto, a aquisição da linguagem ocorreria de uma maneira predizível, ou seja, seguindo uma ordem “natural”, daí a **hipótese da ordem natural**. Já na **hipótese do insumo**, Krashen enfatiza que para ocorrer aquisição é necessário que os aprendizes sejam expostos a um insumo compreensível e que este seja estruturalmente um pouco mais elaborado e complexo do que o seu nível atual de competência lingüística. Então, para um aprendiz produzir enunciados na língua alvo, a compreensão é pré-requisito. Refere-se a conhecida fórmula ($i+1$). Um insumo fácil, sem desafio ($i+0$) tanto como um insumo muito difícil e complexo ($i+2$) emperrariam o processo de aquisição. Em sua quinta formulação teórica, o pesquisador destaca a **hipótese do filtro afetivo** dizendo que se o aluno está ansioso, se tem baixa auto-estima, se não se sente parte do grupo no ambiente,

então a aquisição será “bloqueada”. Podemos ver aí que fatores emocionais podem inibir a faculdade de linguagem dos alunos.

Embora tenha alguns pontos fortes, a teoria de Krashen tem também seus pontos fracos e por isso recebido severas críticas de outros estudiosos sobre o assunto. Uma das principais questões está para a forma nebulosa que o autor usa os termos subconsciente ao se referir à aquisição e consciente para à aprendizagem, já que muitos têm apontado que estes são termos muito difíceis de se definir (McLaughlin *et alii*, 1983). Outra crítica é o fato de Krashen declarar que não há interfaces entre aprendizagem e aquisição, e também renegando a zero a idéia de ensino explícito de regras gramaticais. A este respeito muitos estudos apontam direções positivas e afirmam que a instrução na forma pode desencadear a competência comunicativa na L2 (cf. Brown, 2000: 280). Há também certo essencialismo em Krashen ao dizer que o insumo é a variável para a aquisição, sugerindo um descrédito total aos aprendizes e aos seus esforços no processo de exposição lingüística. Promove-se, em contra partida, evidências para a *hipótese do produto (output)* que, de uma forma geral, pregam que se adquire linguagem produzindo, tentando novas regras e vocabulário a partir da correção, e ajustando a produção aos interlocutores. Este enfoque é dado no modelo sócio-construtivista, como veremos adiante. (Swain & Lapkin, 1995).

MODELO COGNITIVO

Neste modelo tem-se outro olhar sobre a aquisição de L2. Irá contestar as hipóteses de Krashen, que em essência são pautadas na aquisição de L1, para mostrar que a teorização sobre o assunto deve se desvincular dos termos consciente/subconsciente. McLaughlin *et alii* (1983), por exemplo, argumentam em seu **modelo de processamento e atenção** que as informações lingüísticas podem ser processadas de forma *controlada* ou *automática*. Este mecanismo de processamento, por sua vez, se justapõe as categorias de atenção, e com isso, pode sem tratar tanto de uma atenção *focal* como *periferal*. Então na aprendizagem de uma L2 seriam consideradas controladas as habilidades novas e automáticas, isto é, àquelas mais praticadas e exercitadas. Pensemos no exemplo de dirigir um carro. Inicialmente todas as nossas atenções estão voltadas para desempenhar as habilidades de pisar na embreagem, dar a partida, engatar a primeira marcha, soltar

a embreagem (aos poucos) e ir acelerando gradativamente – e guiar o carro pelo caminho que queremos percorrer... Quando somos iniciantes, processamos “controladamente” essas etapas até o ponto que dirigimos o carro de uma forma mais “automática”. Neste exemplo poderíamos dizer também que no início de nossa tarefa de aprender a dirigir o carro, nossa atenção é mais *focal*, ou seja, depositamos uma atenção intencional, ao passo que depois de “automatizada” a nossa atenção passa a ficar mais *periferal*. Veja-se que ainda que tentemos separá-las para fins de discussão, estas operações ocorrem simultaneamente. Brown (2000: 284) – a partir do modelo de processamento desenvolvido por Barry McLaughlin – esquematiza uma aplicação prática em relação à aquisição de L2:

	PROCESSAMENTO CONTROLADO	PROCESSAMENTO AUTOMÁTICO
ATENÇÃO FOCAL	A - explicação gramatical de um ponto específico - definição de palavra - cópia de um modelo escrito - os <u>primeiros</u> estágios de “memorização” de um diálogo - modelos pré-fabricados	B - “ficar sempre de olho” em alguma coisa - aprendizes de L2 em nível avançado focam os modais, formação de orações, etc. - monitora-se mesmo enquanto fala ou escreve - examina minuciosamente (<i>scanning</i>) - faz edições
ATENÇÃO PERIFERAL	C - saudações simples - os últimos estágios de “memorização” de um diálogo - iniciantes na L2 completam com sucesso uma conversa <u>simples</u>	D - rápida leitura, “ <i>desnatamento</i> ” - escreve livremente - trocas conversacionais normais com alguma complexidade

(McLaughlin, 1990 *apud* Brown, 2000: 284)

Ainda em conformidade com a perspectiva cognitiva, Brown (2000) aponta alguns estudiosos que advogam o uso dos termos *implícito* e *explícito* na elaboração e explicação de modelos de aquisição de L2. Dentre eles, destaca o estudo pioneiro de Ellen Bialystok que equaciona os termos implícito/explicito com conhecimento não-analisado/analísado. O conhecimento explícito (ou analisado) é aquele que o aprendiz além de saber a língua, ainda consegue articular a respeito. O conhecimento implícito (ou não-analisado), outro lado, refere-se ao conhecimento “automático” e “espontâneo” sobre a linguagem sem necessariamente saber articular ou explicar as suas regras. Tais modelos têm implicações nas práticas de sala de

aula, onde estes dois tipos de conhecimento podem ser trabalhados, dependendo das necessidades dos aprendizes.

MODELO SÓCIO-CONSTRUTIVISTA

Os modelos sócio-construtivistas estão pautados tanto nas teorias de aquisição de L1 como de L2. Os estudiosos que se inscrevem neste viés, concordam que a linguagem tem uma estrutura biológica que distingue o comportamento humano, mas entendem que ela é um produto sócio-cultural que se serve do ambiente externo para sua estruturação. A linguagem, portanto, é concebida como um produto sócio-cultural. A interação mediada pela linguagem é, portanto, o foco de explicação neste modelo. Retomamos o que vimos na disciplina de Lingüística Aplicada, quando estudamos a concepção de Lev Vygotsky sobre a linguagem. Aliás, os modelos aqui desenvolvidos para se compreender a aquisição de L2 são potencialmente embasados na obra do psicólogo russo. É nesse sentido que Michael Long se contrapõe a Krashen ao defender a **hipótese da interação**. Nela, diz o autor, “o insumo compreensível é o resultado da interação modificada” sendo este “definido como as várias modificações que os falantes nativos e outros interlocutores criam a fim de render o insumo compreensível para os aprendizes” Brown (2000: 287) [tradução e ênfase minhas]. Interessante neste modelo é ficarmos atentos quanto às implicações para a sala de aula: o currículo, as atividades, os materiais e as práticas dos professores buscam integrar o papel do insumo e da interação em um processo de construção social contínuo. Para finalizar a discussão, vejamos o esquema resumido de Brown (2000: 288) das teorias e modelos de aquisição de L2:

TEORIAS E MODELOS DE AQUISIÇÃO DE L2

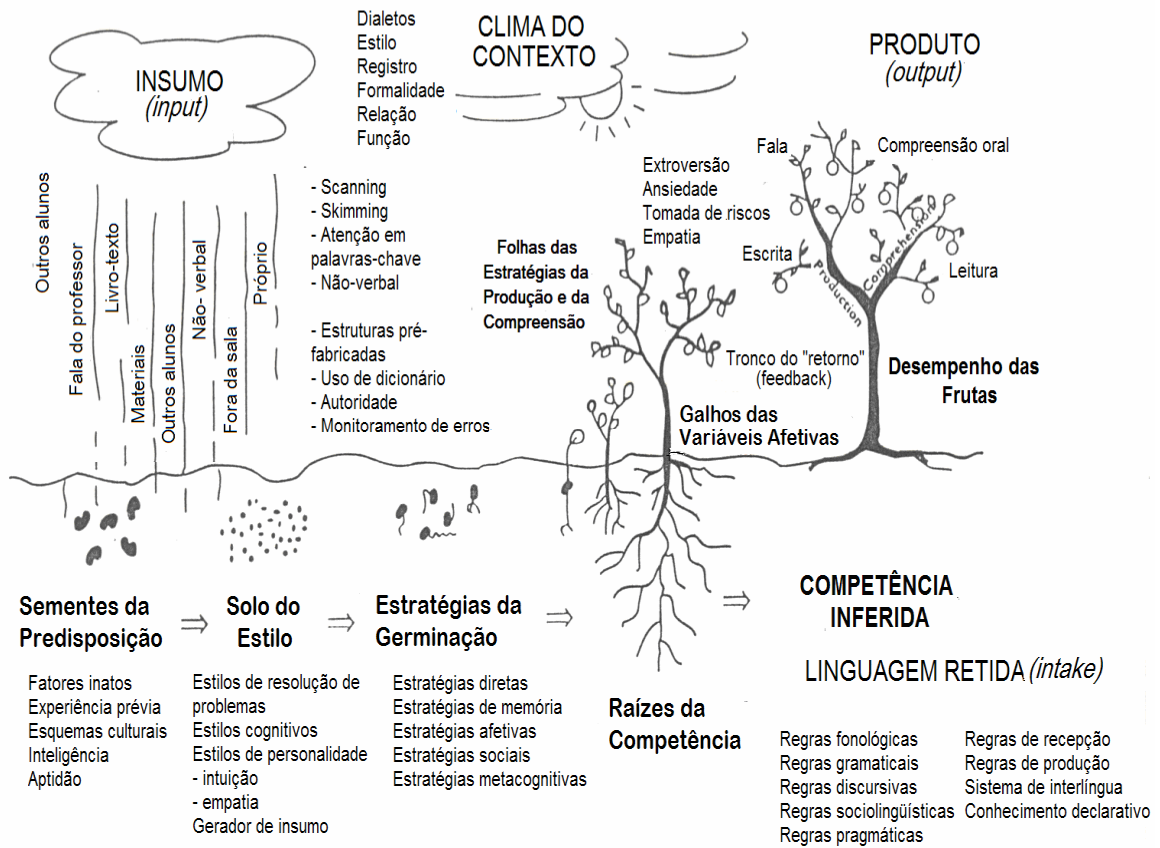
(Retirado de Brown, 2000: 288) [tradução minha].

Inatista	Cognitiva	Construtivista
[Krashen]	[McLaughlin/Bialystok]	[Long]
<ul style="list-style-type: none"> - aquisição subconsciente superior à “aprendizagem” e ao “monitoramento” - insumo compreensível ($i+1$) - filtro afetivo baixo - ordem natural de aquisição - “opção zero” para instrução da gramática 	<ul style="list-style-type: none"> - processamento controlado/ automático (McL) - atenção focal/periférica (McL) - reestruturação (McL) - implícito x explícito (B) - conhecimento analisado x não analisado (B) - instrução com foco na forma 	<ul style="list-style-type: none"> - hipótese da interação - retenção (<i>intake</i>) de insumo através da interação social - hipótese da produção (<i>outcome</i>) (Swain) - autenticidade - instrução com base em tarefas

3.3 Resumindo...

Nesta unidade estudamos algumas das grandes questões para a investigação da aquisição de L2, e também alguns modelos e hipóteses que constroem o arcabouço teórico da área. É oportuno enfatizar que toda a teorização sobre a aquisição de L2 tem interfaces com a prática de sala de aula e vice-versa. Veremos que a profissão do professor requer a integração entre a prática e a teoria. Nisto supõe-se que o professor além de buscar embasamento teórico na literatura especializada, ele também pode (e deve) “teorizar”. Esses momentos de teorização ocorrem se encarnamos o espírito do ensino reflexivo (assunto da próxima unidade) e se adotamos a pesquisa como mais uma prática de sala de aula. Eventualmente, todos nós professores pensamos sobre algumas questões durante o nosso ensino, mas é necessária muita descrição, formulação de hipóteses e comparações para entender **como e o que** os nossos alunos aprendem. Não podemos nos esquecer também quais os estilos individuais para aprendizagem, e quais as necessidades dos aprendizes – assim poderemos garantir algum tipo de alcance que nos move no ato de ensinar: a aprendizagem dos nossos alunos!

Encerro a discussão desta unidade trazendo a ilustração elaborada por Brown (1991, 2000: 295) naquilo que entende como a ecologia da aquisição de linguagem:



Ecologia da aquisição da linguagem (Brown, 1991).



4. O QUE É ENSINAR LÍNGUAS?

Esta unidade traz alguns questionamentos da profissão: ensinar é uma arte ou ciência? Os professores nascem professores ou são preparados? O processo ensinar-aprender é previsível ou não? Quais os princípios de ordem cognitiva, afetiva e lingüística devem pautar o ensino? A discussão aponta para uma abordagem eclética, com práticas de um ensino reflexivo, onde o dinamismo, a relevância, a adaptabilidade e a flexibilidade são as palavras de ordem para se conceber o ensino na atualidade, e, portanto, sermos bem sucedidos no nosso objetivo de professores: o de promover a aprendizagem. Essa construção de conhecimento nos fornece subsídios para pensar algumas relações sobre o ensino de LIBRAS L2/LE.

4.1 Ensinar é uma arte...

Quem já não ouviu dizer que o professor é um artista ao ter que driblar os inúmeros desafios e contratempos da profissão? Ou ainda, que para ser professor é preciso ter dom? Aliás, a idéia de *dom* parece estar arraigada (firmada, enraizada) no nosso imaginário em relação a tantas outras áreas de atuação, não é mesmo? É fato que cada profissão demanda de seus profissionais certos adjetivos e/ou características especiais que tornam uma pessoa apta para ser médica, advogada ou professora. Mas isto, sabemos, decorre, em grande medida, da formação profissional, pois ela nos dá subsídios e ferramentas para entendermos questões de ordem teórica e prática. Neste sentido, pode-se afirmar que ensinar é *arte*, mas é também *ciência*! Arte porque permite que cada indivíduo exercite habilidades individuais e a criatividade de formas distintas, e ciência porque existem teorizações e sistematizações estabelecidas, legitimadas e reconhecidas dentro da comunidade acadêmica.

Os professores que estão iniciando a profissão, todavia, ficam geralmente apreensivos e fazem muitos questionamentos: *Como vou ensinar? Será que levo jeito para ensinar? O que devo ensinar? Será que ensinar língua é igual a ensinar outras disciplinas? Como devo planejar as aulas? Como responder perguntas difíceis dos meus alunos, ou ainda, perguntas que não sei a resposta? Por onde começar? Como devo fazer as intervenções para promover a aprendizagem do*

aluno? Você mesmo já deve ter feito, introspectivamente, algumas destas perguntas, certo?

Todas estas indagações fazem parte do cotidiano do professor e é com o passar do tempo que a confiança e segurança vão aumentando e, neste sentido tornando as práticas de ensino e os *fazer*s mais familiares. Os desafios na tarefa de ensinar são muitos, mas, por outro lado, nós professores testemunhamos com muita satisfação o processo (e progresso!) de aprendizagem de língua dos nossos alunos (Brown, 1994: ix).

4.2 Ensinando a partir de princípios cognitivos, afetivos e lingüísticos

Para se compreender melhor o processo ensino-aprendizagem de L2/LE, Brown (1994: 15-32) postula um ensino pautado em 12 princípios, que por sua vez estão relacionados a questões de ordem cognitiva, afetiva e lingüística do aprendiz:

PRINCÍPIOS COGNITIVOS

Dizem respeito, principalmente, às funções mentais e intelectuais. Todos aqueles processos internos monitorados e/ou desencadeados na nossa relação de aprendizagem/aquisição de uma língua. São eles: automaticidade, aprendizado significativo, antecipação da recompensa, motivação intrínseca, e investimento estratégico.

1. Automaticidade – *A aprendizagem de uma segunda língua envolve um movimento ágil do controle de algumas formas da língua ao processo automático de um número relativamente ilimitado dessas formas. Analisar demais a língua, pensar muito sobre suas formas, e conscientemente hesitar sobre suas regras, tudo isto tende a impedir a formação da automaticidade.* (Brown, 1994: 17) [tradução minha].

2. Aprendizado significativo – *A aprendizagem significativa conduzirá a uma retenção de longo prazo melhor do que o aprendizado rotulado.* (Brown, 1994: 18) [tradução minha].

3. Antecipação da recompensa – *Os seres humanos são universalmente inclinados a agir, ou “comportar-se”, pela antecipação de algum tipo de recompensa – tangíveis ou intangíveis, de longo prazo ou curto prazo –*

que irá garantir como um resultado do comportamento. (Brown, 1994: 19) [tradução minha].

4. Motivação intrínseca – As recompensas mais fortes são àquelas intrinsecamente motivadas dentro do aprendiz. O fato de o comportamento ser desencadeado das necessidades, vontades e desejos dentro de cada um, o próprio comportamento é auto-recompensador; portanto, nenhuma recompensa administrada externamente é necessária. (Brown, 1994: 20) [tradução minha].

5. Investimento estratégico – O domínio bem sucedido de uma segunda língua se dará em grande medida ao ‘investimento’ pessoal do próprio aprendiz de tempo, esforço, e atenção a segunda língua na forma de uma bateria de estratégias individualizadas para compreender e produzir língua. (Brown, 1994: 20) [tradução minha].

PRINCÍPIOS AFETIVOS

Relacionados ao processamento emocional dos seres humanos, como por exemplo, os sentimentos sobre si, sobre as relações na comunidade de aprendizes, e sobre os vínculos emocionais entre língua e cultura. São eles: linguagem egocêntrica, autoconfiança, correr riscos, e conexão entre língua e cultura.

6. Linguagem egocêntrica – Enquanto os seres humanos aprendem a usar uma segunda língua, eles também desenvolvem um novo modo de pensar, sentir, e agir – uma segunda identidade. A nova “linguagem egocêntrica”, interligada com a segunda língua, pode facilmente criar dentro do aprendiz um senso de fragilidade, um senso defensivo, um aumento de inibições. (Brown, 1994: 22) [tradução minha].

7. Autoconfiança – O sucesso eventual que os aprendizes atingem em uma tarefa é pelo menos parcialmente um fator de sua crença que eles na verdade são perfeitamente capazes de cumprir a tarefa. (Brown, 1994: 23) [tradução minha].

8. Correr riscos – Aprendizes de língua bem sucedidos, em seu realístico elogio de si próprios como seres vulneráveis ainda que capazes de cumprir tarefas, devem se esforçar para se tornarem “apostadores” no jogo da língua, tentar produzir e interpretar a língua que está um pouco além de sua absoluta certeza. (Brown, 1994: 24) [tradução minha].

9. Conexão entre língua e cultura – Sempre que se ensina uma língua, também se ensina um sistema complexo de costumes culturais, valores, e formas de pensar, sentir, e agir. (Brown, 1994: 25) [tradução minha].

PRINCÍPIOS LINGÜÍSTICOS

A forma pela e na qual os alunos lidam com o complexo sistema lingüístico que lhes é exposto. São eles: efeito da língua nativa, interlíngua, e competência comunicativa.

10. Efeito da língua nativa – *A língua nativa dos aprendizes será um sistema altamente significativo sobre o qual aprendizes dependerão para prever o sistema da língua alvo. Enquanto o sistema nativo exercitará tanto os efeitos de facilitar e interferir sobre a produção e compreensão da nova língua, os efeitos de interferência são provavelmente os mais salientes.* (Brown, 1994: 26) [tradução minha].

11. Interlíngua – *Aprendizes de segunda língua tendem a passar por um processo de desenvolvimento sistemático ou experimental-sistemático enquanto eles progridem na competência da língua alvo. O desenvolvimento bem sucedido da linguagem interlíngua é parcialmente um fator de utilizar retorno dos outros.* (Brown, 1994: 27) [tradução minha].

12. Competência comunicativa – *Dado que a competência comunicativa é o objetivo de uma sala de aula de língua, então a instrução precisa apontar em direção de todos os seus componentes: organizacional, pragmático, estratégico, e psicomotor. Os objetivos comunicativos são melhores alcançados quando se dá devida atenção ao uso da língua e não apenas ao emprego, à fluência e não apenas exatidão, à língua e contextos autênticos, e à necessidade eventual dos alunos em aplicar o aprendizado de sala de aula aos até então não ensaiados contextos no mundo real.* (Brown, 1994: 29) [tradução minha].

4.3 Ecletismo no ensino

A área de instrução de línguas chegou a um ponto de maturidade que reconhece que o contexto de ensino-aprendizagem é tão complexo, variando de lugar para lugar, de um grupo de indivíduos para outro, com propósitos educacionais distintos (aprender língua para ler textos técnicos, aprender línguas para viagem, para passar no vestibular...) e com cargas horárias determinadas, que hoje não se fala mais em métodos separadamente, nem tampouco da necessidade de se criar novos métodos. Nenhuma metodologia e/ou método sozinho pode assumir a responsabilidade da composição heterogênea dos contextos e dos indivíduos. Por isso, tanto a sublimação quanto a segmentação dos métodos podem conduzir a uma prática reducionista (limitada, reduzida). É desse entendimento que se fala em

abordagem eclética (que inclui categorias variadas) para o ensino de línguas segundas e/ou estrangeiras, pois pressupõe que o professor pode dispor de *todas* as metodologias, sem que estas sirvam de dogmas (princípios religiosos e/ou moral, estabelecido como verdade e que não se contesta) em seus fazeres de sala de aula.

Entretanto, usar, combinar, adaptar e/ou refinar os métodos em questão só fará sentido dentro deste viés se o professor pensar a partir de uma relação inversa: o contexto, a situação e as necessidades dos aprendizes determinariam a prática do professor e não mais o método. Sendo assim, temos uma abordagem mais dinâmica, fluida e multifacetada, ou seja, uma abordagem que vê o ensinar-aprender, metaforicamente, como *um caminho de mão dupla com várias bifurcações e atalhos...*

Vale lembrar que o professor deve estar atento e preparado para fazer conexões não idealizadas entre a teoria (princípios derivados de pesquisa, podendo ser inclusive a teorização sobre os inúmeros métodos de ensino e das teorias de aprendizagem) e a prática (escolhas que o professor faz na sala de aula). Caso contrário, continuaremos gravitando aqui e acolá, carregando conosco o sentimento daquilo que Coracini e Bertoldo (2003) expressam bem no título de sua obra: “*o desejo da teoria e a contingência da prática*”.

4.4 Por uma prática de ensino reflexivo

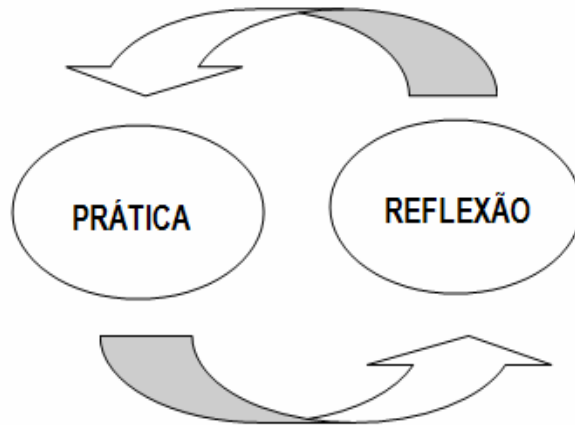
Prabhu (1990), ao polemizar a idéia de que “não há melhor método de ensino”, postula que há um fator mais básico do que a escolha entre os métodos: “**o entendimento subjetivo do professor acerca do ensino que ministra**”. Está denominado aí o *senso de plausibilidade*. O autor argumenta que os professores precisam ter uma compreensão sobre a forma que atingem o objetivo desejado no ensino que praticam. Noutras palavras, o professor deve estar atento a respeito de como o seu “ensino age sobre o aprendizado e como este ocorre, [pois] professar a crença num método pode meramente demonstrar o quão congelado está o senso de plausibilidade de um professor e o quão inseguro ele se sente frente às rotinas do ensino” (172). É necessário que os professores contem com as experiências vividas com os seus alunos, e comecem, a partir das experiências profissionais, a criar suas

próprias rotinas de trabalho, por sua vez geradas pela sua intuição pedagógica, ou seja, “senso de plausibilidade”. Neste processo inclui um professor engajado no processo, um professor aberto a mudanças. Mas como este entendimento ocorre? Como evitar que as condições de trabalho congelem este espírito, limitando-se em apenas rotinas mecânicas e rotineiras de ensino? Pode-se afirmar que ocorre dentro de uma prática da reflexão continuada ou como é conhecido na literatura de *Ensino Reflexivo*.

O norte-americano Donald Shön tem trabalhado com reformas curriculares nos cursos de formação de professores e desde o início dos anos 90 emprega a expressão do “professor reflexivo” para articular a idéia de valorização da prática profissional enquanto construção de conhecimento. Essa noção é crucial, pois conforme a observação de Shön (1983), o professor formado não consegue dar respostas às situações concretas de sala de aula, que emergem na correria do cotidiano e extrapolam as teorizações científicas. O professor estaria refletindo sua prática, através da observação, análise e problematização constantes, que por sua vez resultariam em um repertório de experiências configuradas em conhecimentos práticos. Em contextos brasileiros, autores como Cavalcanti & Moita Lopes (1991), por exemplo, têm discutido sobre a formação do professor. Argumentam que os cursos de licenciatura, de uma forma geral, têm tido uma preocupação elevada em desenvolver a proficiência lingüística do futuro professor de línguas. Argumentam que a “prática de ensino” tal como está sendo discutida em cursos de formação fica sucumbida a um receituário de atividades, sem incluir ou prever uma formação que defenda o ensino reflexivo, onde estes profissionais tenham a oportunidade de pensar e discutir as práticas calcadas no espírito do professor-pesquisador.

Nessa mesma linha pedagógica, Richards (1994) dedica um livro inteiro para explorar o ensino reflexivo no ensino de segunda língua. O pesquisador acredita que em cada situação de sala de aula há a possibilidade de o professor desenvolver uma compreensão melhor a cerca do ensino de línguas. Este conhecimento empírico serve de base para possíveis intervenções e/ou mudanças, para um entendimento melhor da própria prática, do processo de aprendizagem do aluno, e também como uma ferramenta para auto-avaliação. Pressupõe-se que o professor seja um questionador crítico, fazendo perguntas e formulando respostas,

coletando informação sobre o seu ensino e sobre as práticas dos colegas, e reconstruindo os seus fazeres a todo o momento. Veja a representação da idéia do ensino reflexivo:

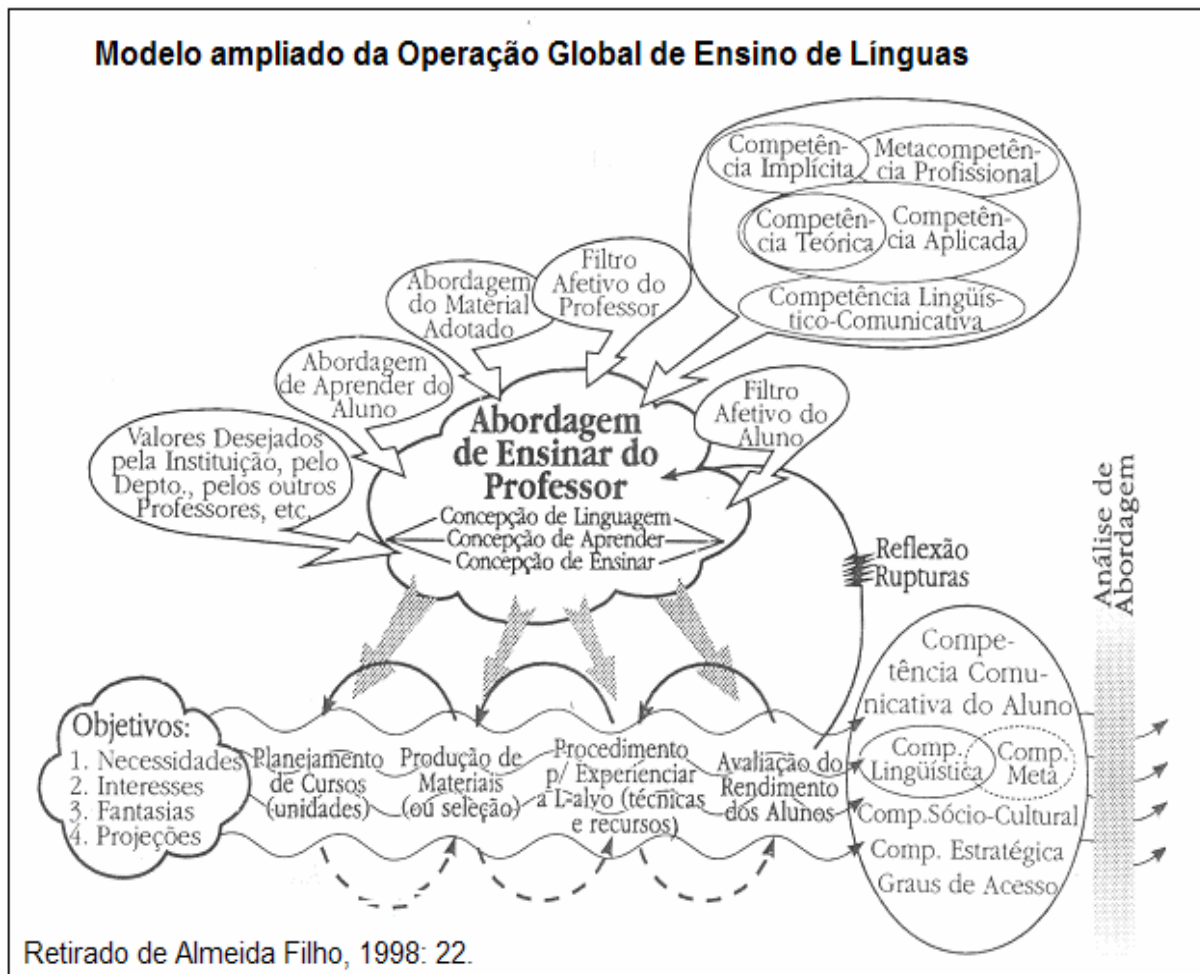


Para que esta prática ocorra com sistematicidade o professor deve lançar mão de algumas ferramentas, como diários, memorandos, questionários, gravações das próprias aulas, relatos retrospectivos das aulas, etc. Com base em Richards (*op. cit.*), veja um roteiro bem simplificado de algumas perguntas que você pode se questionar na sua atuação profissional:

Você pode acrescentar outros questionamentos, mas o mais importante é fazer com que a reflexão ocorra *antes, durante e depois* das aulas, e que este processo marque sua a sua profissão de professor de LIBRAS. Além disso, o mesmo pode (e deve) ser feito com os alunos. O professor pode solicitar de tempos em tempos que os alunos escrevam sobre as impressões que estão tendo sobre as aulas, sobre a apresentação de algum conteúdo, sobre o que tem sido mais difícil no aprendizado, quais estratégias que usam para aprender a LIBRAS, como se sentem, se teve algum momento de desconforto, quais atividades que mais gostam de fazer, o que gostariam de ver o professor ensinando, o que poderia ser mudado, etc. Esta busca vai dar um ritmo mais produtivo e dinâmico às suas aulas, e conseqüentemente refletirá de forma positiva na aprendizagem da língua alvo pelo aluno.

4.5 Operação global de ensino e as competências do professor

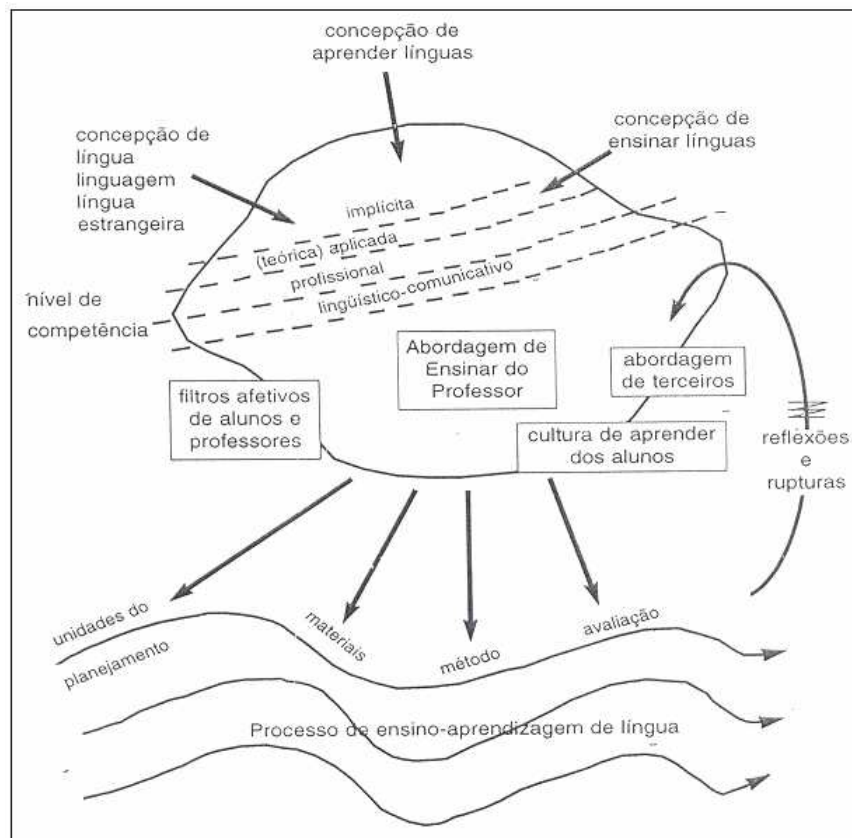
Almeida Filho (1998) constrói o arcabouço da prática de ensino tomando como base vários conceitos, dos quais relaciona em seu esquema conhecido como ***Operação Global de Ensino***. Nele o lingüista aplicado não objetiva descrever ou comparar métodos, mas esboçar a compreensão da constituição dos elementos que compõem o funcionamento do ensino em seu sentido mais amplo. Todos os elementos estão interligados, e embora distintos, quando modificados afetam uns aos outros:



No modelo de Almeida Filho (*op. cit.*), a abordagem de ensinar é a força potencial básica do ensino, pois nela se instauram as crenças, pressuposições e princípios sobre os conhecimentos de linguagem, de aprender e de ensinar. Diz respeito a um nível mais abstrato na operação se comparado com o nível mais concreto do planejamento, da produção de materiais, dos métodos, das técnicas/recursos e da avaliação, por exemplo. A abordagem que orienta o professor imprime movimento e ação ao processo. Nela residem as energias que motivam o professor a produzir experiências na língua alvo ao aluno. Essas energias não são unilaterais (apenas do professor para o aluno) nem tampouco fixas, pois são compostas de outros valores (pautados em princípios lingüísticos, cognitivos e afetivos) que retro alimentam as práticas do professor em sala de aula, dando assim o dinamismo na relação ensino-aprendizagem.

Mas quais os pilares da abordagem direcionadora de ensino do professor? Almeida Filho (1999) diz que os professores apóiam-se em várias

competências, que por sua vez vão sendo construídas e desenvolvidas ao longo da formação e da atuação profissional. A *competência do professor* refere-se enquanto “história de desenvolvimento da agregação profissional e intelectual do professor de língua” e é inerentemente dinâmica. O quadro de Almeida Filho (1997b: 18) tem suas raízes teórica nos estudos de Hymes (1972) e Canale & Swain (1980), dentre outros, e configura 5 competências inter-relacionadas: a implícita, a teórica, a aplicada, a profissional e a lingüístico-comunicativa. Vejamos o quadro:



A *competência implícita* seria aquela que tem como base as crenças, intuições e experiências do professor. A maioria de nós, professores ou não, já fomos algum dia alunos, e a partir dessa experiência (re)formulamos o nosso ensino, tendo como modelo nossos professores e sempre orientados pelas tradições culturais do meio que nos cerca. Geralmente esta competência assume o papel principal quando o professor não dispõe de outras competências – construídas na formação acadêmica. A *competência teórica*, por outro lado, é aquela que traz explicações sobre os saberes de ensinar e aprender. A construção desta competência fornece ao professor uma capacidade de compreender as tendências,

as suas implicações sobre a prática e especialmente, vincular uma coisa com a outra, o que lhe promove, em contrapartida, a *competência aplicada*. Esta capacita o professor a ensinar a partir do que conhece, ou seja, trata-se de uma competência teórica vivenciada, que lhe permite extrapolar da competência implícita para um patamar onde sabe explicar com plausibilidade por que ensina da forma que ensina e por que alcança os resultados que alcança. A *competência lingüístico-comunicativa* refere-se à capacidade do professor produzir a linguagem que ensina em contextos significativos de uso, ou seja, que tenha a capacidade de promover insumo lingüístico que contemple tanto o conhecimento das regras da forma da língua (gramatical) como de uso (contextual e sociolingüístico). Por fim, Almeida Filho (*op. cit.*) destaca a *competência profissional* cuja constituição está para a conscientização do professor sobre os papéis de profissional, político, educador, facilitador... Está vinculada ao senso de responsabilidade e comprometimento com a profissão, e manifesta-se toda vez que o professor procura aprimorar-se – fazendo cursos, pós-graduações, participando de congressos – visando o crescimento ao longo da trajetória profissional. Neste sentido, a competência profissional perpassa por todas as outras competências anteriores.

4.6 Resumindo...

Nesta unidade foi pontuado que o ensino é uma ciência que agrega princípios de ordem cognitiva, afetiva e lingüística. Procurou-se mostrar que a partir da formação profissional é possível construir um melhor entendimento de como o professor pode orientar o seu ensino. Em seguida, discutiu-se também que a área trilha o caminho do ecletismo, e está longe de creditar ao método como *a variável* que garanta a aprendizagem dos alunos e sucesso na prática dos professores. Você, professor, terá que lidar com todo o tipo de situações no decorrer de sua profissão, e neste sentido, a prática do ensino reflexivo é indicada para se pensar as particularidades dos diversos contextos. Professores que têm a oportunidade de pensar criticamente o ensino que praticam desenvolvem sua competência profissional dentro de um arcabouço que procura aliar a teoria e a prática, exercitando o “fazer pesquisa em sala de aula”.

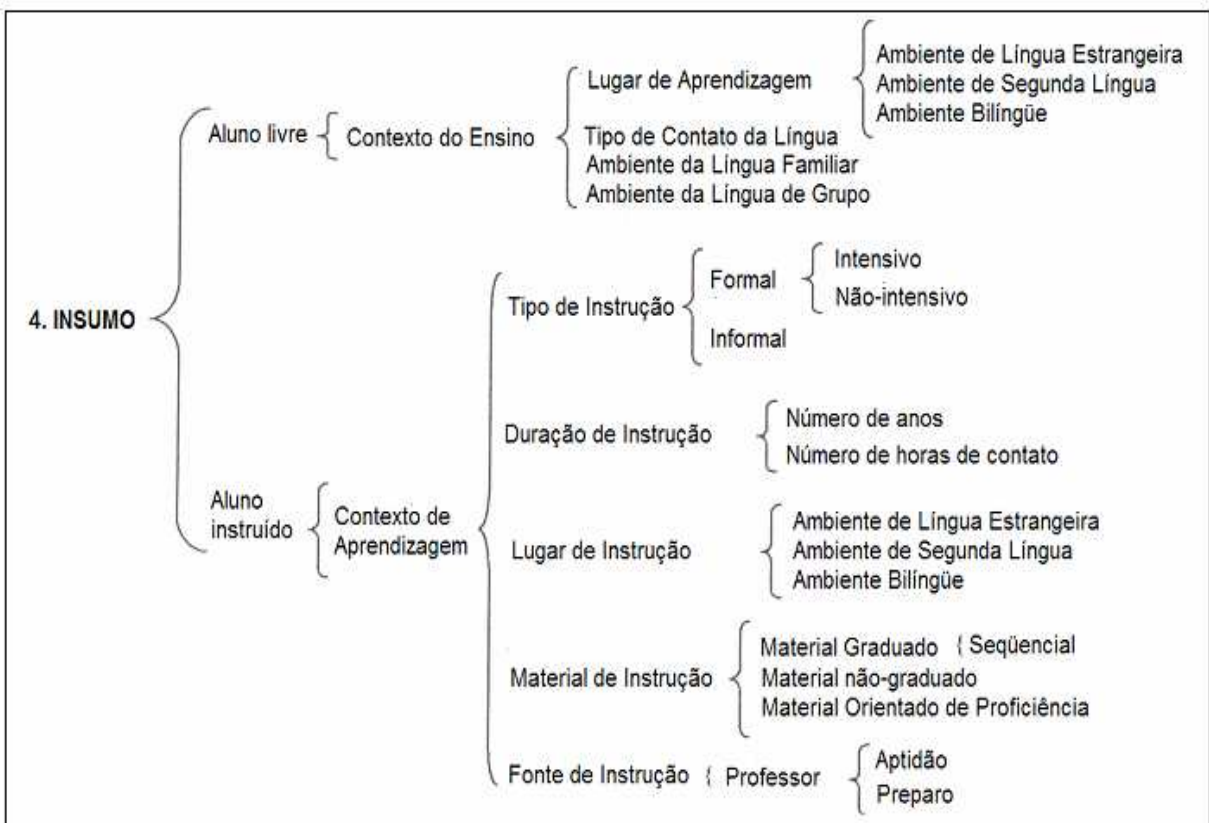
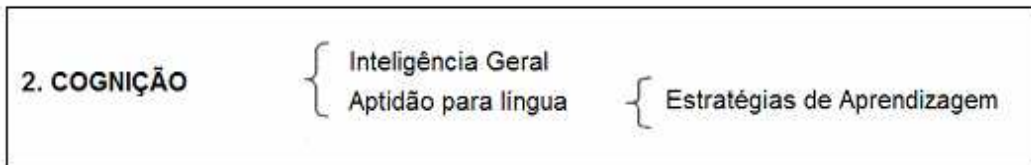
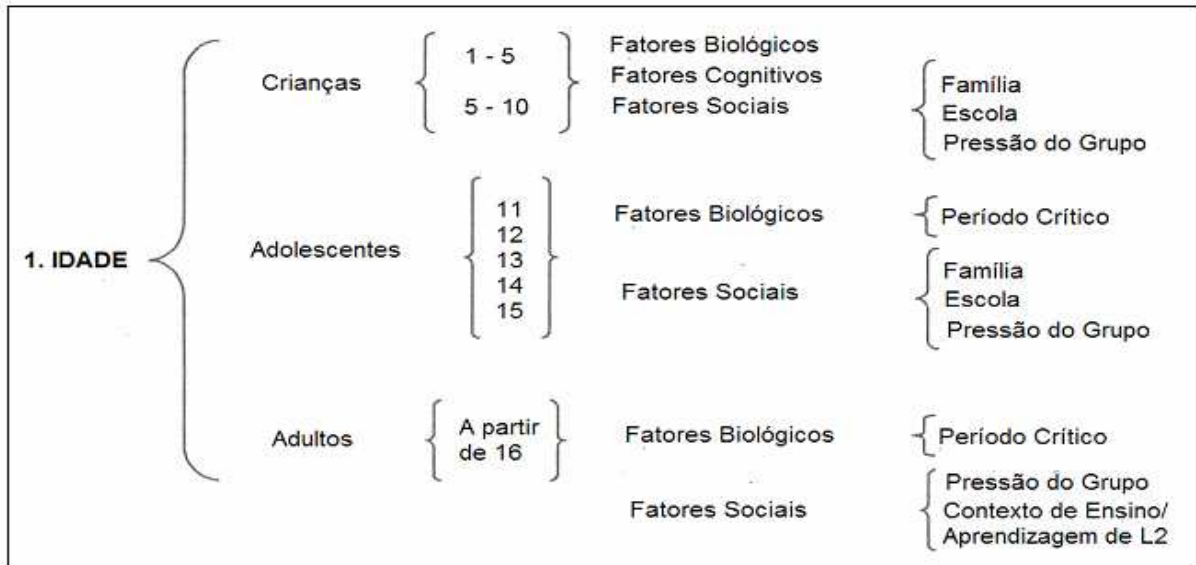


5. VARIÁVEIS NO CONTEXTO DE ENSINO

O contexto de ensino de línguas é atravessado por inúmeras variáveis. Nesta discussão será pontuado que o nosso conhecimento sobre as metodologias de ensino, bem como a compreensão de algumas teorias sobre o processo de aquisição/aprendizagem de línguas segundas e/ou estrangeiras precisa levar em consideração a complexidade da sala de aula. Veremos que nenhuma sala de aula é homogênea e/ou “ideal”. Para um estudo inicial, abordaremos fatores que marcam a heterogeneidade dos contextos de ensino-aprendizagem de línguas, como idade, nível de proficiência, e alguns estilos individuais de aprendizagem no sentido de estabelecer relações com os contextos de LIBRASL2. O foco é despertar em você, futuro professor de LIBRAS, uma reflexão sobre quem é o seu aprendiz e como este se relaciona com a aprendizagem da língua alvo.

O contexto de sala de aula é atravessado por inúmeras variáveis. Uma delas é a diversidade lingüística. Vimos na disciplina de Lingüística Aplicada que há uma resistência por parte de muitos professores em aceitar a heterogeneidade de línguas e culturas em sala de aula em função do *mito do monolíngüismo* ou dos *ideais de língua padrão*. Ainda que o nosso foco seja a discussão do ensino da LIBRAS para ouvintes, o professor deve estar atento às diversidades, pois certamente atuará em contextos repletos de variedades e usos lingüísticos. Não há sala de aula “ideal”, homogênea – inclusive de ensino de L2/LE. Ainda que testes de nivelamento (que tentam “medir” o nível de conhecimento lingüístico do aluno) possam ser utilizados, outras variáveis estarão presentes.

O lingüista Yorio (1976: 61) desenvolveu uma taxonomia elucidando as variáveis do aluno na aquisição/aprendizagem de L2/LE. Dentre os fatores, destaca a *idade*, *cognição*, *língua materna*, *insumo*, *domínio afetivo*, e *histórico educacional* do aprendiz. Mesmo passado alguns anos depois de sua elaboração, a taxonomia tem elementos que podem ser confrontados com as atuais teorias e/ou modelos de aquisição de segunda língua. Além disso, é muito útil para o professor pensá-las em seu contexto de sala de aula, no sentido de entender a complexidade de fatores que englobam o processo ensino-aprendizagem de línguas.





Em relação ao primeiro item destacado por Yorio (*op. cit.*) está a idade e suas variáveis, já que há uma diferença na forma pela qual crianças, adolescentes e adultos aprendem uma língua em função dos aspectos biológicos, cognitivos e sociais. Além do período crítico defendido na aquisição de L1 (cf. Noam Chomsky), há um processo de maturação do pensamento (cf. Jean Piaget), relacionados aos níveis de abstração que se distinguirá dos indivíduos com diferentes idades. O aspecto social (familiar, escolar, e do grupo), todavia, tem também um papel a representar, na medida em que contextualiza o aprendiz no ambiente que o circunda. Por exemplo, as pressões de um grupo podem afetar o rendimento do aluno na sua aprendizagem de L2, da mesma forma que a sociedade, de uma forma ampliada, pode, ao atribuir valores de mais ou menos prestígio à língua-alvo, fazer o mesmo tipo de interferência. Além dos atravessamentos sociais, há que se verificar o contexto de aprendizagem da língua: é ambiente de LE ou ambiente bilíngüe, qual

o tipo de contato – a língua é familiar, próxima ou distante da língua materna do aprendiz... Finalmente, quem é o nosso aluno? Ele é instruído ou não? Quais são as suas características, o seu perfil, o seu estilo de aprendizagem? Na lista das variáveis, é necessário, ilustra Yorio (*op. cit.*), pensar também o tipo de instrução na língua alvo, a duração, o lugar, o material, a fonte de instrução, as aptidões dos alunos. Tudo isso se inclui na variável insumo lingüístico, prevendo ou não um ensino explícito da gramática da língua. O aspecto afetivo, por sua vez, pode afetar o processo de aquisição, e daí que fatores sócio-culturais, egocêntricos e a motivação para aprendizagem devem ser cuidadosamente olhados. A interação do aluno com a língua estrangeira pode ser diferente se o seu aluno tem auto-estima baixa, depressão ou ansiedade, por exemplo. Estas variáveis podem se aplicar também aos professores, ainda que Yorio (*op. cit.*) foque exclusivamente os alunos, pois a interação professor-aluno é de fundamental importância no processo de aquisição de L2/LE.

Os contextos de LIBRAS abarcam, certamente, todas essas variáveis. É possível que você encontre salas de aula umas menos heterogêneas do que outras, mas via regra, os cursos de LIBRAS apresentam uma elevada heterogeneidade, variando a idade, gênero, proficiência e/ou conhecimento na língua, área de formação educacional, nível de escolaridade, necessidades e objetivos individuais dos alunos para a aprendizagem da língua de sinais (Gesser, 1999; 2006). Por exemplo, é muito recorrente encontrar, sob o mesmo teto de sala de aula, alunos fluentes na LIBRAS e outros que nada sabem, da mesma forma que há também alunos com interesses diversos (alguns são intérpretes, outros familiares e amigos, e outros ainda “curiosos”). Ainda que a LIBRAS desempenhe um papel importante na vida de cada um destes, será que ensinar a língua para quem atua como intérprete deve ter a mesma abordagem do que para um familiar de surdo, por exemplo? E, o que dizer sobre àqueles professores ouvintes de crianças surdas, que por sua vez, ministram disciplinas distintas como o português, a matemática e a geografia? Seria viável pensar uma abordagem de ensino de LIBRAS que primasse os conteúdos disciplinares? Claro que as necessidades de cada um são diferentes, e ainda não há tradição no ensino de LIBRAS para ouvintes em se focar em públicos com interesses variados e necessidades específicas para a aprendizagem da língua alvo. Mas fica aqui registrado a importância de você professor construir

esses contextos e articular essas questões em seu local de trabalho (seja na escola, na universidade ou em associações privadas e públicas)... Em caso de salas de aulas heterogêneas, que é a regra da realidade das salas de aula de LIBRAS, procure pensar o tipo de insumo lingüístico que possa atender as emergências de uso da língua pelos ouvintes. Por fim, não esqueça o que bem pontua Almeida Filho (1998: 15), que uma abordagem contemporânea de ensinar línguas conta como cerne principal – além de todas as variáveis mencionadas – com o sentido ou a significação e

[a]prender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, validas, pessoalmente relevantes... Aprender LE [língua estrangeira] assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende.

Até o momento foi pincelado possíveis variáveis presentes nos ambientes de ensino de línguas. Nos próximos itens veremos um pouco mais sobre a interferência da língua materna, os estilos individuais e as estratégias de aprendizagem com o intuito de refleti-las no contexto do aprendiz da LIBRAS como L2/LE.

5.1 O papel da Língua Materna na aprendizagem de L2/LE

Algumas pesquisas têm demonstrado que a aquisição de segunda língua por crianças, em termos cognitivos e lingüísticos, ocorre da mesma forma que o processo da aquisição da primeira, e que nestes casos, evidencia-se que não há interferências de erros da L1 que possa comprometer a aquisição da L2 (Brown, 2000: 67). No caso de adultos, por outro lado, os efeitos da L1 sobre a L2 são mais aparentes, especialmente com aqueles que estão iniciando o aprendizado. Além de embasar suas formulações lingüísticas a partir da informação advinda do professor, do grupo, e dos seus pares, o aprendiz adulto iniciante assume que a língua alvo funciona da mesma forma que a sua língua primeira. A literatura especializada prega que a interferência da LM pode acelerar o aprendizado se for considerado que os “erros” sinalizam o entendimento que o aprendiz tem sobre o sistema o qual está

exposto e que eles seriam situações concretas nas quais o professor poderia intervir e promover correções (Ellis, 1994; Brown, 1994).

A língua materna tem um papel no processo de aquisição/aprendizagem de L2/LE, mas há um consenso sobre o uso discriminado dela no ensino, significando, por exemplo, momentos de explicações breves sobre algum mal entendido, ou sobre algum aspecto gramatical, cultural ou de procedimentos de avaliação. Assim, poderia dizer-se que o bom uso da língua materna seria aquele que “conduz as práticas mais eficientes e intensivas na língua estrangeira” ao passo que um mau uso é aquele que “conduz os alunos a se distanciarem da língua alvo ou que tende torná-los passivos” (Grittner, 1977 *apud* Cogen & Philip, 1982: 151). A partir deste critério, e pensando que o contexto de ensino de LIBRAS conta também com professores surdos, pode-se pensar em recorrer à língua materna dos alunos na versão escrita, através de uso de transparências, explanações no quadro ou materiais escritos, por exemplo. Em alguns momentos, o português escrito pode ter um papel de auxiliar na aprendizagem dos ouvintes, cabe ao professor ponderar o uso dentro da sala de aula e lembrar que todos os alunos que aprendem uma segunda língua recorrem à primeira, fazendo transferências, generalizações e lançando mão de estratégias comunicativas (Gesser, 1999; 2006). Ainda que o uso do português em aulas de LIBRAS seja mal visto por alguns membros da comunidade surda, pois remete à língua do opressor, do colonizador; é importante destacar que em termos de aprendizagem que a LM do aprendiz ouvinte será o sistema lingüístico de referência, e coibi-la pode significar criar barreiras emocionais (frustração, medo, ansiedade, etc.) na relação que o aprendiz estabelecerá com a língua alvo (pense, por exemplo, na relação inversa: o quanto a LIBRAS é importante para o surdo aprender o português).

Para finalizar, gostaria de acrescentar a esta discussão, o que polemiza Coracini (2007: 150):

No contexto escolar, é comum ouvirem-se afirmações do tipo: “a língua materna atrapalha a aprendizagem e a proficiência da língua estrangeira”; “para aprender uma língua estrangeira, é preciso pensar nessa língua e evitar a língua materna” (Coracini 2003, p. 140); ou ainda: “fulano entrou na escola sem saber nada da língua estrangeira”; ou: “só falo uma língua” – como se a primeira não perpassasse o terreno da segunda; como se não penetrasse uma na outra; como se elas não se imbricassem no espaço sem

fronteiras e sem dono da subjetividade; como se cada uma delas fosse pura, una, inteira e, portanto, não estivesse em constante transformação, graças ao contato direto com outras línguas, não só no atual momento histórico da globalização, em que a mídia parece desempenhar um papel unificador (?!), como em qualquer outro momento da História, mesmo ou sobretudo na história da constituição de uma nação, caracterizada por freqüentes invasões que, inevitavelmente, deixam marcas do outro naquela que vai se constituindo numa – aparentemente – única nação com – aparentemente – uma língua. A imbricação das línguas e das culturas emerge, cá e lá, no discurso de cada um de nós.

Voltando ao contexto escolar, quando se admite a interferência da primeira língua no ensino de LE é ou para apontar erros ou para indicar que aquele aluno se encontra no estágio intermediário, comumente denominado por lingüistas aplicados “interlíngua” (Selinker 1972, p. 84) – fase da aprendizagem em que o aluno ainda não se desvencilhou da sua assim chamada língua materna. Mas, como todo estágio (ou fase), este também deve ser passageiro, precisa ser superado. Se isto não acontecer é porque ocorreu o que se convencionou chamar de fossilização: congelamento de certos “erros” que se tornam crônicos, isto é, não têm cura.

As ponderações de Coracini (*op. cit.*) estão formuladas em uma perspectiva da Psicanálise, cuja preocupação está para a constituição das subjetividades dos falantes de mais de uma língua. Ainda que a sua fala tome outra direção – distinta, portanto, das formulações tradicionais da área de ensino e aprendizagem de línguas – é muito válido refletirmos a respeito da crítica exposta pela autora, e pensarmos na impossibilidade da segmentação e interferência entre as línguas enquanto realidade que constitui nossas identidades...

5.2 Estilos cognitivos de aprendizagem

Por que algumas pessoas preferem trabalhar individualmente e outras em grupo? Por que algumas pessoas só desenvolvem bem uma tarefa de cada vez enquanto outras funcionam melhor fazendo várias coisas ao mesmo tempo? Por que para umas o planejamento e a organização são fundamentais e outras pessoas não? Ou ainda, por que alguns indivíduos correm mais riscos e outros evitam este tipo de situação? Estas são algumas das perguntas que levaram os pesquisadores a investigar os *estilos cognitivos* (ou estilos de aprendizagem), que por sua vez, têm apontado que umas pessoas aprendem diferente umas das outras. Associados aos fatores de personalidade, o estilo cognitivo é entendido como uma forma automática de responder a informações e situações do ambiente de aprendizagem circundante.

É uma “predisposição”, ou seja, está presente provavelmente desde os primeiros anos de nossas vidas, e por isso mesmo afetam os nossos comportamentos individuais e sociais. Existe diferentes tipos de aprendizes em conformidade com, pelo menos, 4 tipos de estilos de aprendizagem, a saber:

Estilo de aprendizagem concreto – aprendizes com um estilo concreto usam formas diretas e indiretas de carregar e produzir informação. Estão interessados na informação que tem valor imediato. São curiosos, espontâneos, e gostam de correr riscos. Gostam de uma mudança constante e variada de ritmo. Não gostam de rotina na aprendizagem e de trabalho escrito, preferindo experiências visuais ou verbais. Gostam de se divertir, e gostam de ser fisicamente envolvidos na aprendizagem.

Estilo de aprendizagem analítico – aprendizes com um estilo analítico são independentes, gostam de resolver problemas, e apreciam perseguir idéias e desenvolver princípios por si próprios. Tais aprendizes preferem a lógica, a apresentação sistemática de material de aprendizagem novo com oportunidades para seguirem por conta própria. Aprendizes analíticos são sérios, se cobram duramente, e são vulneráveis ao fracasso.

Estilo de aprendizagem comunicativo – aprendizes com um estilo de aprendizagem comunicativo preferem uma abordagem social para a aprendizagem. Eles precisam de ‘feedback’ pessoal e interação, e aprendem bem através de discussão e atividades de grupo. Eles prosperam em uma aula conduzida democraticamente.

Estilo de aprendizagem autoritariamente orientado – aprendizes com um estilo autoritariamente orientado são ditos como responsáveis e dependentes. Eles gostam e precisam de uma progressão seqüencial e estruturada. Eles se relacionam bem com uma sala de aula tradicional. Preferem o professor como uma figura de autoridade. Gostam de ter orientações claras e de saber exatamente o que eles estão fazendo; eles não ficam confortáveis com discussão construída consensualmente. (Knowles, 1982 apud Richards, 1994: 60) [Tradução minha].

Veja-se que esta categorização não deve servir como um dogma para rotular os seus estudantes. Mesmo por que é possível que os aprendizes apresentem variações entre os estilos, e ainda influências do contexto cultural imediato. A partir do entendimento dos estilos cognitivos de aprendizagem de seus alunos torna-se possível ajustar a sua forma de ensino. Para facilitar a discussão, pense, por exemplo, em sua experiência como aprendiz do português ou de outra língua em ambiente formal de ensino: qual se aproxima mais do seu estilo cognitivo

de aprendizagem? Não é necessário postar nenhuma resposta no ambiente, apenas reflita...

5.3 Estratégias de aprendizagem

As pesquisas que investigam as estratégias de aprendizagem têm focado, em grande medida, alunos aprendendo inglês como L2. Destes estudos desdobram-se hipóteses para a discussão em outras línguas. As estratégias são formas utilizadas pelo aprendiz para lidar com as informações apresentadas, e são desenvolvidas para contornar dificuldades, obstáculos e demandas de uma situação de aprendizagem. Diferentemente do *estilo cognitivo*, que reflete de forma mais ou menos estável o modo como a pessoa pensa, e que, portanto, afeta a abordagem para a aprendizagem; as *estratégias* são mais específicas e refletem os processos adotados pelo indivíduo para solucionar tarefas específicas. Pode-se dizer que as estratégias são individuais, pois cada um de nós pode desenvolver maneiras distintas para descobrir uma fórmula matemática ou escrever um resumo, por exemplo. As falas de algumas alunas ouvintes iniciantes apontam algumas estratégias utilizadas na aprendizagem da LIBRAS:

Para gravar um sinal eu faço relações, por exemplo: “colher” uso “c” de colher, “professor” uso o “p” de professor e quando não tem equivalência com a letra do alfabeto eu associo a uma idéia que me faça recordar do sinal...

O interessante é que para eu conseguir decorar os sinais eu precisei fazê-los em frente ao espelho. Compreendi que dessa forma eu estimularia a minha visão, a minha memória visual.

Sei que o conteúdo é muito específico e diferente do que a gente aprende nas aulas de LIBRAS, mas para desenvolver minha compreensão fico assistindo aquelas interpretações de cultos religiosos no quadradinho da TV. Alterno ora vendo e ouvindo simultaneamente e ora diminuindo o volume para prestar atenção só na sinalização. Algumas coisas eu entendo outras não, mas como a linguagem é específica de religião é fácil prever o que esta sendo dito...

Tenho dificuldade em guardar certos sinais de letras, então fico praticando fora da sala de aula quando estou sozinha e quando leio alguma palavra em algum lugar pratico a datilologia. Também comecei a fazer isso tentando traduzir para sinais alguma fala que ouço na televisão, mas me falta vocabulário e conhecimento na estrutura da LIBRAS.

Eu reparei que prestar atenção na configuração de mão das palavras, principalmente relacionar as que têm configuração igual, tem me ajudado a memorizar mais facilmente os sinais.

Ainda estou achando que tudo está um pouco vago porque no momento que o professor fala eu entendo, porém no momento seguinte me esqueço, então para gravar faço desenhos no caderno tentando reproduzir os sinais apresentados pelo professor.

Com o exposto, é possível aliarmos a identificação das estratégias conscientemente articulada pelos aprendizes às argumentações feitas em estudos de que os professores que incentivam o uso de estratégias estariam contribuindo para a aprendizagem de seus alunos e na realização de tarefas específicas. De acordo com Richards (1994: 63), Oxford (1980) conceitua as estratégias como uma forma de “tornar o aprendizado mais fácil, mais rápido, mais prazeroso, mais auto direcionado, e mais transferível a novas situações”. As pesquisas que identificam estratégias efetivas podem ser encontradas em uma vasta literatura, mas tomemos como ponto de partida os 6 tipos apontados abaixo:

Estratégias de memória, que ajudam os alunos a armazenar e recuperar informação. **Estratégias cognitivas**, que capacitam os aprendizes entender e produzir nova língua(gem). **Estratégias de compensação**, que permitem aos aprendizes comunicar apesar de suas deficiências no conhecimento da língua(gem). **Estratégias metacognitivas**, que permitem aos aprendizes controlar seu próprio aprendizado através da organização, planejamento, e avaliação. **Estratégias afetivas**, que ajudam os aprendizes a ganhar controle sobre suas emoções, atitudes, motivações, e valores. **Estratégias sociais**, que ajudam os aprendizes interagir com outras pessoas. (Oxford, 1980 apud Richards, 1994: 63-64) [tradução e ênfase minhas].

A partir dos tipos ilustrados, fica aqui a sugestão para você pensar e compartilhar situações e exemplos de atividades para desenvolver cada uma delas nas aulas de LIBRAS. Por exemplo, você pode desenvolver a *estratégia metacognitiva* em seus alunos estimulando-os a estabelecer metas e objetivos no próprio aprendizado, ou ainda em relação à *estratégia cognitiva*, solicitando que seus alunos foquem em idéias principais em uma atividade de compreensão sinalizada (ex. dialogo em LIBRAS). Você pode também esboçar idéias de como trabalhar aspectos diferentes da LIBRAS como a gramática, expressão facial, produção em sinais, vocabulário, etc. Tente especular às preferências de seus alunos na forma pela qual eles resolvem problemas ou dúvidas em uma determinada atividade. Dedicar um tempo para focar as estratégias que os alunos ouvintes utilizam quando aprendem a LIBRAS pode lhe dar uma boa direção na

hora de tomar decisões no planejamento e intervenção na sua prática de ensino, e conseqüentemente, contribuir para o processo de construção de conhecimento de seus alunos.

5.4 Resumindo...

Vimos nesta unidade que o contexto de ensino de línguas é atravessado por inúmeras variáveis. Conhecer sobre as metodologias de ensino, bem como a compreender algumas teorias sobre o processo de aquisição/aprendizagem de línguas segundas e/ou estrangeiras, de nada valerão se não levarmos em consideração a complexidade e a diversidade inerentes de sala de aula. Nenhuma sala de aula é homogênea e/ou “ideal”. Nos contextos de ensino-aprendizagem de línguas a idade, o nível de proficiência, os estilos cognitivos, os estilos de aprendizagem, por exemplo, marcam a heterogeneidade. Ao discorrer sobre essas questões procurou-se estabelecer relações com os contextos de LIBRASL2 com o intuito de despertar em você, futuro professor de LIBRAS, uma reflexão sobre quem é o seu aprendiz e como este se relaciona com a aprendizagem da língua alvo (Gesser, 1999; 2006).



6. HABILIDADES RECEPTIVAS E PRODUTIVAS DA LÍNGUA

Na unidade 6 faremos uma “releitura” das (macro) habilidades do ensino de línguas orais, pontuando mais especificamente sobre a produção e compreensão “oral”. A literatura aponta diversas formas de se trabalhar cada uma delas em sala de aula, sugerindo atividades e técnicas variadas. Embora a discussão e teorização sobre contextos de ensino e aprendizagem da LIBRAS como L2 seja um tema incipiente, ainda em processo de construção, veremos que alguns paralelos podem ser estabelecidos com as discussões feitas em contextos de línguas orais. O objetivo, todavia, é ampliar e iluminar a discussão pensando as características peculiares da LIBRAS. Como o enfoque é de LIBRASL2, ou seja, para aprendizes ouvintes, refletiremos sobre questões de ensino da datilologia, vocabulário, gramática, sobre o papel do português e da escrita em sinais. Finalmente, uma listagem de jargões referentes às técnicas utilizadas para o ensino de línguas será introduzida e definida.

Profissionais envolvidos com a pedagogia de L2 e LE têm destacado a *fala (speaking), escrita (writing), leitura (reading) e compreensão oral (listening)* como macro habilidades do processo ensino-aprendizagem. A fala e a escrita, são consideradas habilidades produtivas (ou expressivas); e a leitura e compreensão oral, receptivas. Em alguns casos elas têm tido um tratamento desintegrado no ensino, em função do objetivo do curso, das necessidades dos alunos, do currículo da escola, etc. Por exemplo, no caso das escolas brasileiras, o ensino da língua inglesa tem o foco na gramática e raramente se trabalha a parte conversacional. O que fomenta esta prática é o objetivo que a escola tem em passar os alunos no vestibular, onde as habilidades da fala e da compreensão oral não são requeridas. A linha mestra dessa discussão, entretanto, é de que as quatro habilidades devem ser integradas, na medida do possível, para se desenvolver a proficiência lingüístico-comunicativa na língua alvo.

Você deve estar se perguntando: se a língua de sinais é uma língua espaço-visual, os termos parecem inapropriados, certo? Até certo ponto sim. É mais coerente que no ensino de LIBRAS “fala” e “compreensão oral” sejam lidos, respectivamente, como “sinalização (ou expressão em sinais)” e “compreensão visual” (Wilcox & Wilcox, 1997; Gesser, 1999). A modalidade da língua requer uma nova nomeação, mas as atividades lingüístico-cognitivas continuam sendo, respectivamente, produtiva (ou expressiva) e receptiva. Na comparação das duas

línguas, os dois processos são ativos e complexos, e demandam um empenho de trabalho cerebral pelo aprendiz.

E o que dizer das habilidades da *escrita* e da *leitura* nos contextos de ensino de LIBRAS como L2? Servem estas habilidades apenas para pensarmos no *SignWriting* (SW)? Ou será que a escrita e a leitura da língua portuguesa teria um papel neste processo de aprendizagem por alunos ouvintes? É sabido que o sistema de escrita em sinais é ainda incipiente e está em processo de padronização. Por isso, caberia o questionamento sobre a sua importância no ensino da língua de sinais para ouvintes. Esta é uma questão que precisa de mais amadurecimento e pesquisas. Não é objetivo aqui aprofundar as questões sobre a escrita e a leitura, ou ainda, sobre as teorias que investigam os aspectos de processamento cognitivo das habilidades produtivas e receptivas da língua de uma forma geral. Para o momento, apenas elucidarei alguns aspectos que são foco de preocupação no ensino das habilidades *fala* e *compreensão oral*, e na medida do possível, paralelos com a LIBRAS serão estabelecidos.

6.1 Compreensão oral e compreensão visual: alguns paralelos

Na habilidade de ***compreensão oral*** (referente às línguas orais) pesquisadores como Brown (1994) e Celce-Murcia (1991a/b) destacam que os alunos iniciantes têm muita dificuldade de reconhecer a unidade falada da língua alvo. Isso significa que no processo de aprendizagem há dois tipos de comportamentos: (1) alunos que se atêm demasiadamente em cada elemento de forma controlada, seletiva, buscando entender todas as palavras do enunciado (chamado de processamento *bottom up*), e (2) alunos que apenas “caçam” uma ou outra palavra relacionando-as com estruturas de significados existentes na mente, ou seja, aos seus esquemas mentais prévios, para deduzir o significado global, do todo (processamento *top-down*). Outro aspecto que torna esta habilidade difícil é que a linguagem falada é muito *redundante* e os aprendizes podem ficar confusos, centrados em absorver todos os elementos lingüísticos e perder o sentido da conversa, por exemplo. As *formas reduzidas* da língua e o jeito individual na *fala de usuários fluentes* também comprometem o entendimento no início da aprendizagem dos iniciantes. Há também a dificuldade com a *linguagem coloquial*, a *rapidez na*

fala, e as características de *ritmos e entonação*. Por fim, a atividade de compreensão oral se torna um grande desafio para aprendizes, pois os alunos terão que, além de compreender o que está sendo dito, também que saber as *normas e etiquetas da interação comunicativa: negociar, interromper, clarificar, tomar turnos, finalizar, etc.*

Seguindo as idéias de Brown (1994: 242-244) veremos que em qualquer língua a compreensão oral (podendo-se ampliar também para a compreensão visual na LIBRAS) pode ser desempenhada pelo aluno de 6 formas distintas:

- 1. Reativa** – o objetivo é apenas fazer com que o aluno ouça (veja) a superfície da estrutura lingüística. Não há preocupação com o significado. Serve para trabalhar questões de pronuncia, e são feitos através de repetições individuais e/ou em grupo.
- 2. Intensiva** – o foco é trabalhar elementos ou componentes separadamente (ex.: configuração de mãos, movimentos, expressões faciais, entonação, etc) de forma intensiva. O professor solicita a repetição dos alunos sobre algum elemento que queria focalizar.
- 3. Responsiva** – seriam as respostas dadas pelos alunos ao professor sempre que uma pergunta é feita para o grupo. As perguntas podem ser variadas, e compõem comandos simples como *apague o quadro*, busca por clarificação como *que sinal é este?*, e perguntas pessoais como *em o que você fez no final de semana?*
- 4. Seletiva** – seria aqueles momentos de compreensão onde o aluno foca em detalhes, ou busca por informações específicas para resolver uma questão. Este tipo difere da compreensão intensiva, pois o aluno será exposto a discursos relativamente longos, como por exemplo, histórias, reportagens, piadas, diálogos.
- 5. Extensiva** – envolve mais atenção do aluno na compreensão visual para reter mais informações e mais detalhes possíveis do que está sendo sinalizado.
- 6. Interativa** – este tipo supõe a integração dos quatro tipos de compreensão (visual) listados até aqui, e é seguindo de momentos de expressividade (sinalização).

Pense no caso de alunos ouvintes aprendendo a LIBRAS. Cada aluno vai demonstrar maiores ou menores dificuldades na habilidade de compreensão visual dos sinais, mas é importante que você professor fique atento a essas e outras

características para poder criar um ambiente amigável e confortável na aprendizagem e, portanto, desenvolver estratégias e técnicas para minimizar o estranhamento do aprendiz com a língua alvo (Gesser, 2006). Visto que muitos professores surdos são oralizados, torna-se muito tentador usar o português quando o professor vê que o aluno ouvinte não compreendeu sua sinalização. Isto também ocorre no ensino de Inglês, por exemplo, em momentos que o professor lança mão da tradução em português para esclarecer a dúvida do aluno. A língua materna dos alunos pode e deve ser usada em alguns momentos, mas você deve ser criterioso(a) para selecionar os momentos que julgue mais necessário fazer este uso (cf. discutido na unidade 6). Caso contrário o seu aluno não se esforçará para dar um passo adiante, de forma autônoma, no aprendizado da LIBRAS, pois pode ficar dependente da sua tradução.

6.2 Produção oral e expressão sinalizada: alguns paralelos

A **produção oral** também tem um tratamento bastante extenso na literatura de ensino de línguas segundas e/ou estrangeiras (Brown, 1994; Celce-Murcia, 1991a). Veja que embora estejamos falando de características de cada uma das habilidades de ensino separadamente, é fato que em termos comunicativos e interacionais a produção oral depende da compreensão do interlocutor e vice-versa: uma é fundação para outra. Uma das preocupações em programas e cursos de L2/LE nos dias atuais é possibilitar aos aprendizes uma comunicação efetiva da língua alvo, referida nos estudos como *proficiência*, *habilidade funcional* e *habilidade comunicativa*. Desta tendência é que surgem os cursos que enfatizam a *conversação*.

A produção da fala na língua envolve os mesmos tipos de dificuldades da compreensão da língua elucidados na compreensão oral. Ao iniciar suas primeiras falas na língua alvo o aluno tende a fazer um *agrupamento* de palavras. Sabemos que nenhuma língua é a somatória de vocábulos. Além disso, os aprendizes usam o recurso da *redundância* para se fazer entender. Este estágio ocorre inicialmente, e é muito facilmente observável ver como o discurso fica como se “dando voltas no mesmo lugar”, ou ainda, falando repetidamente as mesmas coisas. As *formas reduzidas* e a *linguagem coloquial* (*expressões idiomáticas, gírias, variedades*

regionais) também são raramente desempenhadas, e o aprendiz iniciante produz uma “fala de livros”, ou seja, um pouco distante das práticas de uso cotidiano da língua. A *velocidade da fala* é outro fator difícil para os aprendizes. O tempo de exposição na língua alvo propiciará desenvolver a fluência da língua alvo. Entretanto esta é uma característica que vai além da competência linguística dos alunos, pois varia de indivíduo para indivíduo: uns falam mais rápido e outros mais devagar. A *pronúncia* da língua envolve aspectos de tonicidade, ritmo e entonação, pois quando trocados podem alterar significados, bem como o ritmo e entonação para afirmativas, perguntas e/ou exclamações, por exemplo. Finalmente, a *interação* tem um papel fundamental para os alunos, pois a conversa não ocorre isoladamente. Ninguém aprende uma língua segunda e/ou estrangeira para “monologar”. As negociações interacionais e etiquetas conversacionais são parte da cultura de uma comunidade lingüística, mesmo que levem um tempo para o aluno se familiarizar com elas, e caberá ao professor, em grande parte, promover situações concretas e reais de uso da língua alvo (Brown, 1994: 254-255).

Brown (1994: 266-268) aponta que a expressividade na língua alvo pode ser desempenhada de 6 formas, e aqui extrapolo a categorização para pensar também no caso da LIBRAS:

1. Imitativa – refere-se aos momentos em que a expressividade é feita de forma a imitar porções lingüísticas. Este desempenho não deve ser prolongado, pois é sabido que os alunos não devem funcionar como “gravadores” ou mesmo “papagaios”. Não haverá aprendizado se a prática de expressividade for pautada exaustivamente em repetições imitativas. Nessa linha, o professor deve selecionar itens lingüísticos e trabalhá-los de forma rápida, simples e localizada.

2. Intensiva – neste tipo os alunos têm a oportunidade de usar a língua a partir do conteúdo apreendido, e pode ser em forma de conversas iniciadas pelo aluno ou por exercícios formulados e direcionados pelo professor

3. Responsiva – são aquelas respostas “rápidas” dadas pelos alunos a partir das perguntas feitas pelo professor.

4. Transacional (diálogo) – aqui o aluno desempenhará um pouco além do tipo responsivo. Conforme as respostas vão sendo dadas pelo aluno, o professor

expande fazendo perguntas subseqüentes, a fim de manter uma conversação “guiada” pelo professor.

5. Interpessoal (diálogo) – o desempenho neste tipo será mais livre. Nela o aluno pode ter dificuldades de expressar a idéia em função da falta de vocabulário, mas o objetivo aqui é tornar o diálogo/conversa mais próximo das conversas das relações sociais do dia-a-dia.

6. Extensiva (monólogo) – o aluno desempenha na língua alvo contando estórias, piadas, fazendo apresentações orais, resumos ou relatando algum episódio particular. Podem ser planejadas pelo aluno ou não. Dependerá do nível de proficiência de cada grupo.

As características listadas estão pautadas em teorizações de ensino de línguas orais e podem (ou não) aparecer no contexto da LIBRAS. Os tipos de dificuldades não listados podem ser reveladores para entender a relação de aprendizagem por ouvintes, por isto é necessário desenvolver mais pesquisa sobre o tema. Além disso, devemos ficar atentos que a característica específica da LIBRAS – espaço visual – pode fazer com que haja um maior ou menor grau de dificuldade de aprendizagem pelos alunos (Gesser, 2006). A *sinalização* (expressão em sinais) é uma importante habilidade para se enfatizar no ensino. O aluno ouvinte precisa desenvolvê-la e o professor precisa dispor de estratégias e técnicas que façam com que os alunos efetivamente usem os sinais. Sabe-se que alguns lugares como as associações, federações, igrejas e algumas escolas existe o encontro de surdos. A ida a estes lugares oferece ao aluno uma oportunidade de contato diferente da sala de aula. Entretanto, nem sempre todos os alunos poderão freqüentar os locais. A interação com usuários da língua de sinais, em contextos cotidianos, é um fator relevante para o desenvolvimento e fluência na língua, mas é também responsabilidade do professor promover situações para este aspecto ser trabalhado, especialmente para que suas questões inter-relacionadas de cadência, entonação, ênfase, velocidade e continuidade e a regras conversacionais da LIBRAS sejam adquiridas. Além disso, destaca-se também a importância de enfatizar nas aulas as *expressões não-manuais*. O aluno ouvinte tem bastante dificuldade, no início da aprendizagem, em compreender a diferença que a expressão da face tem para marcar aspectos gramaticais. Vejamos alguns depoimentos e relatos de alunos ouvintes iniciantes da aprendizagem da LIBRAS:

É uma dificuldade pra gente de trabalhar a expressão facial...

A expressão facial não é uma coisa rotineira para nós ouvintes, e por isso é tão difícil.

O professor contou uma piada para nós. É a primeira vez que “ouço” uma piada de surdos e contada por um surdo, e me impressiona muito a capacidade do professor surdo de mostrar os sentimentos através do corpo, da face e do olhar também. Não é só as mãos que falam, mas o conjunto. Para pessoas contidas como eu é um “baile” desenvolver, além das mãos, essa capacidade de falar com o corpo! Depois em outra atividade ele nos chamou a atenção para a expressão facial. Particularmente tenho bastante dificuldade neste aspecto: cara de gesso!

Por fim, lembre-se que em todo processo de aprendizagem há fatores de ordem afetiva em jogo como ansiedade, exposição, atitudes em relação à língua-alvo, motivação, dentre outros. Aprender qualquer língua é tarefa árdua, que demanda dos alunos um empenho cognitivo muito grande, e o aprendizado de língua de sinais, para ouvintes iniciantes, é tarefa das mais árduas (Jacob, 1996), pois um movimento tem que ser feito, literalmente da “boca” para as “mãos” (Gesser, 2006: 167). Se os seus alunos se sentirem hostilizados ou mesmo amedrontados, a aprendizagem da língua de sinais pode ficar comprometida. Então, crie um ambiente amigável e cooperativo e procure encontrar formas para ensinar os aspectos desta língua tão rica e bela que é a LIBRAS!

Em resumo, as duas habilidades de *compreensão visual* e de *sinalização* estão naturalmente interligadas, e serão desempenhadas dependendo do objetivo do ensino, e das técnicas e atividades que o professor utilizar. Não se esqueça, todavia, que as técnicas ou atividades utilizadas para trabalhar essas habilidades lingüísticas devem ter um teor estimulante, com o intuito de motivar o aprendiz. Faça uso de linguagem autêntica e contextos significativos, sempre contemplando as necessidades dos alunos. Nos momentos que abordar a forma e o uso da língua alvo, destaque o papel da interação, da significação e da fluência, fazendo uma alternância entre técnicas e atividades que foquem a língua “do menor para o maior” (*bottom-up*) e “do maior para o menor” (*top-down*). A intervenção e a correção devem ser apropriadas, e nisto inclui considerar cuidadosamente a forma das respostas dos aprendizes em conformidade com a idade e o nível de conhecimento da língua. Além disso, encoraje os seus alunos para o uso e desenvolvimento de

estratégias e sempre crie situações que dêem aos alunos a oportunidade de iniciar a comunicação em sinais (Brown: 1994: 245-269).

6.3 Observações sobre o ensino de vocabulário

O ensino de vocabulário, tradicionalmente, tem sido vinculado à abordagem gramatical. Embora o vocabulário seja um componente importante para a aquisição de linguagem, o domínio do vocabulário por si só não garante que o aprendiz se comunique na língua alvo. Nenhuma língua é a somatória de vocabulário. Conheço pessoas que dominam listas e listas de palavras decoradas do Inglês, mas são incapazes de travar uma conversa ou mesmo escrever um pequeno texto na língua. A relação é a mesma na LIBRAS. Um aprendiz, além do conhecimento lexical, precisa também entender as outras partes do funcionamento da língua para poder incorporar as palavras em seu discurso. Ainda que tenha um papel importante na sala de aula, o ensino de vocabulário deve ser pautado a partir de algumas ponderações. Abaixo listo algumas adaptações que fiz a partir das sugestões de Brown (1994: 365):

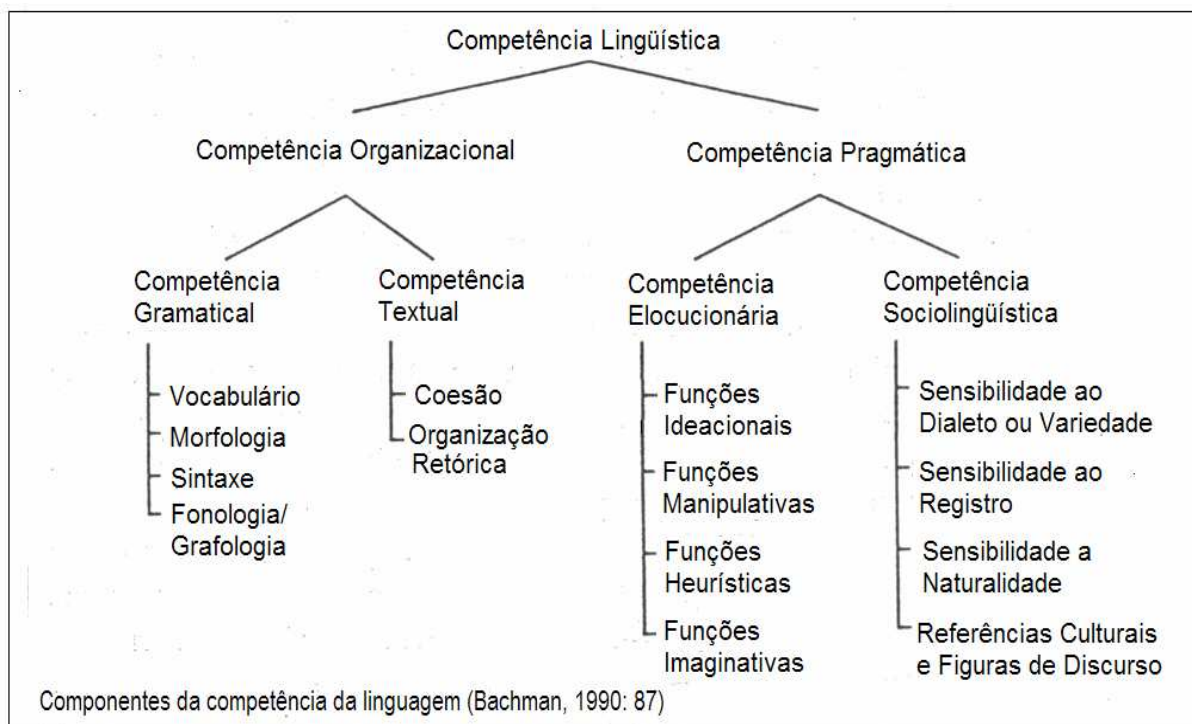
- 1. Devote algum tempo para o ensino de vocabulário da língua de sinais, mas não a aula toda** – a idéia é que o professor saiba da importância do ensino de vocabulário, mas uma aula de língua é mais que ensino de listas e listas de palavras isoladas.
- 2. Contextualize os sinais** – aborde o léxico da LIBRAS de forma que os alunos saibam em que contextos estruturais (nível da sentença) e comunicativos (nível do uso) possam estar introduzindo em seu repertório lingüístico.
- 3. Estimule o uso de dicionários bilíngüe** – assim seu aluno terá a oportunidade de desenvolver autonomia e senso investigativo. Estamos ainda com escassez de dicionários em LIBRAS se compararmos as outras línguas, e o acesso dos alunos também é limitado, mas o professor pode trazer um dicionário e fazer atividades com buscas de sinais.
- 4. Encoraje os alunos no desenvolvimento de estratégias** – utilize formas e técnicas para que seu aluno compreenda o que você está sinalizando, através de associações, comparações, por exemplo, sem a necessidade de tradução ou confirmação de significado a todo o momento.

5. Envolver-se com os momentos de ensino não planejado do vocabulário – pode ocorrer em algum momento da aula de surgir interesse de vocabulário que não estava planejado em seu plano de ensino. Se isto ocorrer trabalhe o vocabulário solicitado pelo aluno, pois pode ser uma oportunidade de focar nas necessidades individuais dos alunos.

6.4 Ensino da gramática da LIBRAS

Nos contextos de línguas orais, o ensino da gramática tem sido alvo de debates, e a pergunta central é: ensinar ou não a gramática da língua? Ou ainda, em uma abordagem de ensino comunicativo, haveria momentos para o ensino explícito das regras gramaticais? Se afirmativo, como fazer?

Sabemos que a competência gramatical é parte da competência lingüística, mas certamente o seu domínio isolado não é suficiente se pensarmos outros níveis de produção e compreensão na língua alvo.



Há diversas competências que o aluno precisa desenvolver durante sua aprendizagem. Ou seja, de nada adianta dominarmos a forma de uma língua

(fonemas, morfemas e estrutura sintática) se não ficarmos atentos a sua semântica (significados) e a sua pragmática (contexto), por exemplo. Afinal, quando usamos uma língua não estamos somente combinando unidades menores às maiores, mas sim fazendo uso de uma complexa constelação de sinais que nos fazem, por exemplo, mudar uma variedade, estilo ou registro dependendo do nosso interlocutor, que nos permitem saber quando há mensagens implícitas e explícitas, ou ainda, distinguir o tom de humor, drama ou ironia em uma conversa. Fica exposto aí a diferença entre a aprendizagem das regras (conhecimento *sobre* a língua) e a aprendizagem do uso (conhecimento *da* língua para através dela desempenhar).

A literatura especializada tem apontado que, ainda que relevante, há pontos no ensino da gramática para se ponderar. Em primeiro lugar a gramática deve ser abordada de forma que contemple situações comunicativas, ou seja, que busque atingir um objetivo comunicativo. Se o objetivo de uma aula é focar nos classificadores da LIBRAS, por exemplo, há que se pensar em técnicas e/ou atividades para promover o uso deste elemento gramatical em situações significativas, de uso real de linguagem. Não bastaria apenas dizer “olhe a LIBRAS tem classificadores, e esses são alguns exemplos deles”. Contextualização é a palavra-chave para qualquer momento de ensino estrutural da língua-alvo. Isto quer dizer, promover situações de uso, oferecer momentos em que os alunos possam praticar e aplicar o seu aprendizado de forma que não fique apenas restrito às definições das regras gramaticais. Outro ponto é fazer com que as atividades de gramática despertem algum tipo de motivação nos alunos. Isto irá depender de como o professor aborda um conteúdo, por exemplo, e como envolve os alunos para a aprendizagem, caso contrário os alunos podem ficar entediados e desestimulados. Finalmente, os alunos não devem sentir-se sobrecarregados com as nomenclaturas gramaticais. Então, ao ensinar a LIBRAS, pense em que instâncias da aula valem a pena falar de regras explicitamente...

Celce-Murcia (1991b) nos ilumina sobre a questão, apontando que a *idade, o nível de proficiência do aluno, a base educacional, habilidades lingüísticas, registro, necessidades e objetivos* podem guiar o professor na hora de decidir se uma aula deve ter foco na gramática ou não. Estudos mostram que os adultos podem se beneficiar mais do estudo explícito da regras da língua se comparado às

crianças e/ou adolescentes. Além disso, o nível de proficiência lingüística também conotará resultados distintos: se o aprendiz é iniciante e o professor enfatizar as regras da língua em excesso, a aquisição da fluência pode ficar comprometida. Isto quer dizer que os alunos podem sentir-se pressionados e começar a monitorar demasiadamente a sua produção comunicativa em prol de uma acuidade gramatical. Há diferença também entre alunos letrados e não-letrados. Para estes últimos será bastante difícil dissolver a complexidade e nomenclatura das regras gramaticais. Uma das habilidades lingüísticas que requer mais acuidade é a escrita na língua alvo (o mesmo para o *signwriting*?). Neste caso, o ensino *sobre* a língua pode iluminar, mas não é o caso do registro usado em conversas informais. Por fim, as necessidades individuais (profissão, viagem, testes de proficiência...) podem requerer dos aprendizes mais ou menos conhecimento gramatical na L2. Há ainda falta de estudos que mostrem esta relação com contextos de aprendizagem da gramática da LIBRAS, mas arrisco dizer que, guardadas as devidas diferenças da modalidade lingüística, a ponderação das variáveis parecem coerentes para se iniciar uma reflexão sobre a questão no ensino de LIBRAS para ouvintes.

6.5 Ensino da datilologia

Geralmente quando o ouvinte inicia a aprendizagem da LIBRAS há uma dedicação maior por parte do professor e do aluno em focar em atividades de soletração digital. Tenho observado (Gesser, 1999; 2006) que a datilologia, ainda que de difícil apreensão no início, funciona como um “coringa” nas mãos dos aprendizes, como por exemplo, na hora em que um ouvinte não fluente em sinais quer solicitar o sinal de uma palavra, ou explicar algo. É quase como uma “escrita no ar” em substituição do português escrito no papel. Ora, sabemos que a datilologia tem no repertório lingüístico do usuário da LIBRAS a função de soletrar nomes próprios ou palavras que não tenham sinais, por exemplo. Mas ela parece adquirir uma função primária e emergencial nos primeiros momentos da interação surdo-ouvinte.

Mas qual a relação dos ouvintes na expressão e compreensão da datilologia? No geral, esta atividade é bastante difícil para os ouvintes, e isto ocorre

por algumas razões. Em primeiro lugar, o aluno iniciante está fazendo um movimento lingüístico “radical”, literalmente, *da boca para as mãos* – e neste processo um empenho cognitivo-motor enorme é empreendido. Não é fácil para quem nunca usou as mãos para se comunicar “articular” movimentos tão complexos e de forma habilidosa como fazem os surdos. Da mesma forma há um empreendimento focal altíssimo na decodificação do formato das mãos para a sua compreensão visual. Além disso, pode se observar uma diferença mesmo entre alunos iniciantes: alguns são mais habilidosos com as mãos e outro menos. O professor precisará contornar essas diferenças a fim de que todos tenham a oportunidade de aprender o alfabeto manual. Mas como trabalhar esta habilidade?

A datilologia é uma realização lingüística que deve ser trabalhada tanto na sua forma produtiva (expressiva) como receptiva (compreensão). O ensino desta habilidade pode variar dependendo do nível de proficiência dos alunos, mas é importante que se diga que os alunos devem ser alfabetizados, caso contrário irão fracassar nesta habilidade. Dependendo da necessidade do aluno, o professor poderá trabalhá-la isoladamente, mas é muito mais interessante se oportunizar momentos em que haja integração com as habilidades de aprendizagem da LIBRAS. Uma aula inteira para se ensinar o alfabeto manual pode ser cansativo e desestimulador tanto para o professor como para os alunos. Por exemplo, a datilologia pode, ao ser abordada, estar relacionada a um dos níveis fonológicos da LIBRAS – a configuração de mãos (CM). Com isso os alunos iriam estabelecendo a consciência de que ainda que haja sobreposições/coincidências entre algumas letras e a CM de alguns sinais, a LIBRAS é de fato uma língua e funciona de forma autônoma e complexa se comparada à digitação manual. Outra possibilidade é de se trabalhar a datilologia como um “aquecimento das mãos”, de forma descontraída e lúdica, para então adentrar aos conteúdos lingüísticos da LIBRAS.

6.6 **C**lassificando as técnicas de ensino...

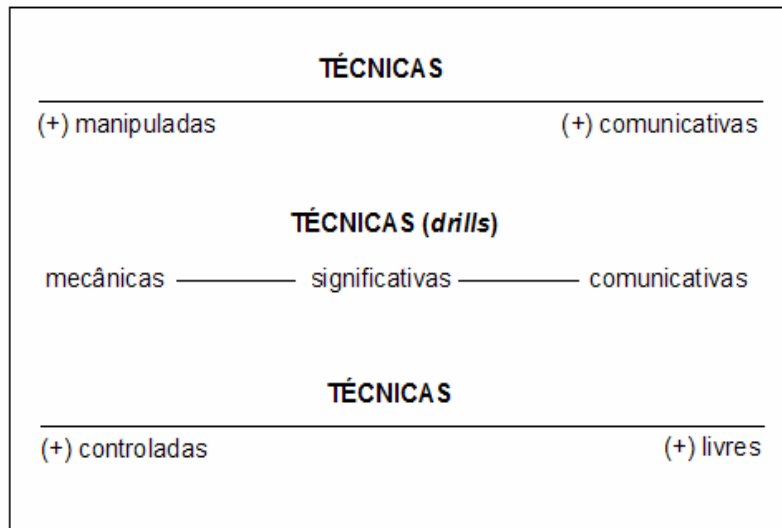
Há registros – na literatura de ensino de línguas orais – de centenas e milhares de **técnicas e/ou atividades** que os professores lançam mão para promover o aprendizado de seus alunos. Neste sentido, é possível encontrar uma vasta bibliografia sobre o assunto. Para fins introdutórios, segue-se aqui a

conceituação apresentada em Brown (1994: 137-141) que sugere que as técnicas podem ser pensadas em um *continuum*, cujos extremos estariam desde àquelas mais *manipuladas* até as mais *comunicativas*. Em relação à primeira, o professor teria total controle e as respostas dos alunos são plenamente previstas (ex.: exercícios de repetições e perguntas direcionadas). Já as técnicas mais comunicativas, os alunos têm mais liberdade em suas respostas e portando a situação comunicativa tem uma face menos previsível (ex.: contagem de estórias, jogos, *role-plays*). Brown (*op. cit*) enfatiza que esta escala de técnicas não corresponde, necessariamente, com níveis de proficiência lingüística. Por isso, podem ser utilizadas tanto com alunos iniciantes como mais avançados no idioma. Assim o que vai ser graduado ou nivelado é o insumo lingüístico trabalhado com os alunos, e não a técnica adotada pelo professor.

Outra forma de conceituar as técnicas está pautada na noção de *drills*. Este termo é bastante usado entre o professorado de línguas orais estrangeiras, e significa um ensino cujas técnicas são extensivamente à base de repetição. Os alunos podem repetir individualmente, em pares ou em grupo, e os itens lingüísticos também podem variar – desde unidades lexicais isoladas até formulações mais elaboradas em forma de sentença. Os *drills* se distinguem entre *mecânicos*, *significativos* e/ou *comunicativos*. O primeiro (*mecânico*) se reduz a mera repetição da linguagem independente se o aluno entende ou não o que está dizendo. Já o segundo (*significativo*) contempla situações reais como referências a objetos e pessoas dentro do contexto de aprendizagem. O terceiro (*comunicativo*), além de enfatizar também o aspecto significativo, força os alunos a produzir respostas mais livres, dentro de um enquadre comunicativo, mesmo que o professor guie o direcionamento das perguntas para atingir o objetivo de se praticar um componente ou forma gramatical, por exemplo.

A última classificação das técnicas está relacionada com a idéia de “controle”. A técnica mais *controlada* é “centrada no professor, manipulada, estruturada” com “respostas dos alunos previsíveis, objetivos pré-planejados” ao passo que a técnica mais *livre* é “centrada no aluno, comunicativa, menos estruturada” com “respostas imprevisíveis, e objetivos negociados” (Brown, 1994: 141) [tradução minha]. Embora o autor generalize as características, ele também

nos alerta que não se devem ser tomadas ao pé da letra e que uma linha divisória entre ambas deve ser evitada, pois obscureceriam o objetivo maior que é promover oportunidades de aprendizagem e comunicação na língua alvo aos alunos. Teríamos o seguinte quadro:



Mas quais seriam essas técnicas? Crookes & Chaudron (1991: 52-54) nos apresenta uma taxonomia de atividades/técnicas de ensino de línguas classificadas em controladas, semicontroladas, e livres, que por sua vez podem ter um teor mais manipulado ou não, mais mecânico, significativo ou comunicativo:

Técnicas controladas: *aquecimento (warm-up), contextualização (setting), organizacional (organizational), explicação de conteúdo (content explanation), atuação de papéis (role-play demonstration), apresentação de diálogo/narrativa (dialogue/narrative presentation), declamação de diálogo/narrativa (dialogue/narrative recitation), leitura em voz alta (reading aloud), checagem (checking), pergunta-resposta, exposição (question-answer, display), treino de repetição (drills), tradução (translation), ditado (dictation), cópia (copying), identificação (identification), reconhecimento (recognition), revisão (review), teste (testing), treino de repetições significativas (meaningful drills).*

Técnicas semicontroladas: *geração de idéias (brainstorming), contagem de estórias (story-telling), pergunta-resposta, referencial (question-answer, referential), narrativa/diálogo com pistas (cued narrative/dialogue), transferência de informação (information transfer), troca de informação (information exchange), resumo (wrap-up), exposição/ narração (exposition/narration), preparação (preparation).*

Técnicas livres: *Atuação de papéis (role-play), jogos (games), relatório (report), resolução de problemas (problem solving), drama (drama), simulação (simulation), entrevista (interview), composição (composition), conversação (conversation).* [tradução minha].

6.7 Resumindo...

A partir da discussão das habilidades lingüísticas produtivas e receptivas, fizemos alguns paralelos com a LIBRAS, destacando as habilidades de *sinalização e compreensão visual*. Diversas formas de se trabalhar cada uma delas em sala de aula foi apontado, sugerindo-se atividades e técnicas variadas. O objetivo em se utilizar as teorizações de línguas orais serviu como ponto de partida, para partir daí, criar bases para ampliar e iluminar a discussão pensando as características peculiares do ensino LIBRAS. Além disso, refletimos sobre questões de ensino da datilologia, vocabulário, gramática, compreensão/produção em sinais, sobre o papel do português escrito e da escrita em sinais em contexto de LIBRASL2, ou seja, com o foco voltado para aprendizes ouvintes. Finalmente, uma listagem de jargões referentes às técnicas utilizadas para o ensino de línguas foi introduzida e definida com o objetivo de fazê-lo pensar formas de trabalhar aspectos lingüísticos da LIBRAS em sua sala de aula.



7. MATERIAL DIDÁTICO

A maioria dos professores faz uso, em suas aulas, de materiais didáticos (livros, CDs, fitas-cassete, gravuras, pôsteres, etc). Estes, por sua vez, podem ou não ser produzidos pelo próprio professor. No caso de ensino de línguas orais, especificamente pensando o ensino de Inglês como LE no Brasil, há uma grande indústria bibliográfica. O mesmo não é verdade para materiais voltados ao ensino de LIBRAS, tanto como L1 como L2/LE. Embasaremos nossa discussão a partir dos preceitos teórico-metodológicos da literatura de línguas orais, formulados por alguns pesquisadores envolvidos com seleção, avaliação e elaboração de materiais didáticos, no sentido de iluminar o seu contexto de atuação. Além disso, objetiva-se fazer um levantamento de materiais produzidos e utilizados para o ensino de LIBRAS. Este levantamento servirá como ponto de partida para compreendermos como o ensino e a aprendizagem da língua de sinais no Brasil tem sido abordada e que tipos de estudos têm sido desenvolvidos neste segmento.

Na unidade anterior vimos algumas técnicas que podem ser utilizadas para promover o insumo lingüístico ao aprendiz, focando o tipo e o conteúdo da prática de linguagem e a integração das habilidades receptiva e produtiva da língua. Para empregá-las, entretanto, o professor precisará fazer uso de **materiais**, como por exemplo, livros didáticos, gravuras, fotos, mapas, textos, filmes, objetos, etc. Estes materiais podem ser adquiridos prontos ou ainda produzidos pelo próprio professor. O livro-texto é o material mais comum e presente em cursos de línguas, mas sabemos que na área de ensino de LIBRAS há uma escassez enorme de materiais disponíveis no mercado, contando com apenas a publicação dos livros: *Libras em Contexto* (Felipe, 1993, 2001a/b), *Coleção Aprendendo LSB* (Pimenta, 2004) e *Curso LIBRAS 1* (Pimenta & Quadros, 2006).

Adotar ou não um livro, pode ter suas vantagens e desvantagens. O livro-texto, em muitas circunstâncias, pode ser excessivamente prescritivo e de caráter homogêneo, e quando adotado por alguma instituição de maneira massiva pode fazer os professores ficarem amarrados às ideologias inscritas no material, além de coibir-lhes o desenvolvimento criativo de outros recursos para ensinar a língua alvo. Pode se afirmar que há ainda, na maioria dos livros, certa pasteurização da linguagem, ou seja, como nos lembra Richards (2002) uma porção significativa de linguagem não-autêntica e construída para dar conta de incorporar os aspectos do ensino que a unidade quer focar, perdendo-se daí ilustrações de uso real de

linguagem. Por outro lado, o professor que não dispõe de opções acaba tendo que organizar e planejar todo o programa das aulas, incluindo o conteúdo, os objetivos, as atividades, as técnicas, etc., o que demanda trabalho dobrado. Sem o uso do livro o conteúdo pode ficar mais solto e sem seqüencialidade. Ainda que a sobrecarga seja grande, alguns professores põem em prática idéias maravilhosas e criativas no desenvolvimento de materiais particulares, que por sua vez são muito úteis no ensino de línguas.

Na nossa sociedade, os livros simbolizam a materialização de um conhecimento, e por isso são geralmente escritos por profissionais qualificados que dedicam estudos em um longo processo de testagem em situações de ensino-aprendizagem antes de uma publicação massiva. Ainda que seja considerado um elemento importante em cursos de línguas em algumas culturas, o livro deve servir ao professor e não o contrário. Nas palavras de Cunningsworth (1984: 1) “os livros são bons serventes, mas pobres chefes”. O professor que utiliza livro didático deve ter a liberdade de formular e reformular os objetivos sempre pensando nas necessidades dos aprendizes, procurando atender o seu contexto imediato. *Mas como avaliar um livro-texto? Quais critérios seguir? Se o livro não se encaixa em meu contexto, posso adaptá-lo? Como fazer? Vejamos estes pontos por partes.*

7.1 Delineando princípios e critérios para avaliar o livro didático

Embora cada professor avaliador possa estar preocupado com aspectos distintos na hora de avaliar um determinado material, Cunningsworth (1984: 5-6) nos aponta que alguns **princípios** devem ser considerados. Em primeiro lugar, os livros devem estabelecer as pontes entre as necessidades dos aprendizes e os objetivos do programa. Em segundo lugar, os livros devem contemplar a linguagem que o aprendiz fará uso, pensando em equipá-los a partir dos propósitos específicos, pois há uma diferença entre a linguagem usada em sala de aula, de livros, e a linguagem do mundo real. É necessário também que o livro não imponha um método rígido para a aprendizagem – cada aluno tem formas distintas de aprender e neste sentido o livro deve apresentar possibilidades que facilitem a aprendizagem. O quarto princípio diz que os livros devem ter um papel claro de suporte para a

aprendizagem, com veredas prazerosas e acessíveis ao aluno, pois funciona apenas como mediador entre a linguagem apresentada, o processo de aprendizagem e o aprendiz. Não se trata apenas de contemplar um desempenho lingüístico desejado ou de apresentar os itens indicados, mas de centrar também no aprendiz, em seus desejos e sentimentos na relação que estabelece com a língua alvo.

Em termos de conteúdo lingüístico, ou seja, o que é ensinado, o livro didático pode focar em vários aspectos da linguagem – forma, função e estruturas comunicativas interacionais. O professor deve ficar atento se o livro aborda estes aspectos sozinhos ou separadamente, se há mais ênfase em um aspecto ou noutro, se a língua é abordada gramaticalmente ou comunicativamente e se a estrutura delineada no material atende as necessidades dos alunos. Além disso, se o foco é na forma (gramática) é necessário verificar os aspectos em evidência (ex.: aspectos fonológicos, lexicais e discursivos) e de que forma são apresentados sugerindo-se a prática dos alunos. E as regras de uso, como são tratadas? Há no livro algum momento para se trabalhar as etiquetas conversacionais e culturais da língua alvo, permitindo ao aluno compreender como que a língua opera em situações reais de uso da linguagem? Outro aspecto que o professor deve ficar atento é em relação às variedades da língua – há menções sobre os dialetos (geográficos, de classe, idade), estilos (formal, informal, neutro), gêneros discursivos (acadêmico, familiar, profissional)? Finalmente, quais habilidades o livro propõe trabalhar e de que forma? Isoladamente ou de forma integrada? Esses e outros questionamentos devem ser feitos, e para sistematizar alguns critérios para você avaliar os livros daqui por diante, tomemos como base a adaptação feita e aqui traduzida dos itens sugeridos em Robinett (1978: 249-251), McIntire (1982: 194-203) e Brown (1994: 150-151).

ITENS PARA AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUAS

- 1. Objetivos do curso** (O livro ajudará a alcançar o objetivo do curso?)
- 2. Formação dos alunos** (O livro-texto se encaixa no perfil dos alunos?)
 - ✓ idade
 - ✓ língua nativa e cultura
 - ✓ formação educacional
 - ✓ motivação ou propósito para aprendizagem
- 3. Abordagem** (A abordagem teórica refletida no livro está de acordo com a filosofia que você a sua instituição e os seus alunos se identificam?)
 - ✓ abordagem de ensino
 - ✓ teoria de aprendizagem
 - ✓ teoria de linguagem
- 4. Habilidades da língua** (O livro integra as habilidades?)
 - ✓ habilidades receptivas
 - ✓ habilidades expressivas
- 5. Conteúdo geral** (O livro reflete o que é conhecido como língua(gem) e aprendizagem de línguas?)
 - ✓ validade – o livro abarca o que pretende alcançar?
 - ✓ autenticidade da linguagem
 - ✓ apropriação e ocorrência dos tópicos, situações, e contextos
 - ✓ nível de proficiência – está de acordo com o nível esperado?
- 6. Qualidade do material para a prática**
 - ✓ exercícios – há uma variedade de exercícios controlados e livres?
 - ✓ clareza nas direções – são claras tanto para os alunos quanto para o professor?
 - ✓ participação ativa dos alunos – isto é encorajado efetivamente?
 - ✓ explicação gramatical e lingüística – indutiva ou dedutiva?
 - ✓ material de revisão – há suficiente exercícios de revisão?
- 7. Seqüência** (Como o livro é ordenado?)
 - ✓ através de estruturas gramaticais
 - ✓ através de habilidades
 - ✓ através de situações
 - ✓ através de algum tipo de combinação dos elementos acima
- 8. Vocabulário** (O livro dá atenção suficiente para o estudo das palavras?)
 - ✓ relevância
 - ✓ freqüência
 - ✓ estratégias para análise das palavras
- 9. Fatores sociolingüísticos gerais**
 - ✓ variedade lingüística (local, regional, dialetos...)
 - ✓ conteúdo cultural – o livro contempla aspectos culturais dos falantes da língua-alvo? Há preconceitos culturais?
- 10. Específico para questões da língua de sinais**
 - ✓ as informações em relação a LIBRAS procedem?

- ✓ as partes transcritas são claras?
- ✓ como a iconicidade dos sinais é representada?
- ✓ as expressões abordadas no material refletem o uso pelos surdos?
- ✓ as ilustrações dos sinais são apropriadas e auxiliam o aprendizado? (tamanho, representação do movimento, da expressão, clareza...)

11. Formato (O livro é atraente, usável e durável?)

- ✓ clareza da fonte de digitação
- ✓ uso de alguma notação (símbolos fonéticos, marcas de entonação, etc.)
- ✓ qualidade e clareza das ilustrações
- ✓ “fachada” geral – é agradável e não muito “cheia”?
- ✓ tamanho do livro e encadernação e qualidade da edição
- ✓ tabela de conteúdos e enunciados dos capítulos

12. Materiais agregados (Há materiais de acompanhamento úteis?)

- ✓ livro de tarefas
- ✓ fitas – vídeo, pôsteres, cartões, etc.
- ✓ conjunto de testes

13. O guia do professor (É útil?)

- ✓ guia metodológico fácil
- ✓ exercícios suplementares e alternativos

7.2 Notas sobre reformulação e criação de materiais didáticos

Agora que já vimos alguns critérios que podem balizar o nosso entendimento de como avaliar e selecionar livros didáticos, passemos a discussão de como podemos adaptar, reformular e criar materiais. Afinal, este procedimento é possível?

Sim. Mas em primeiro lugar, é necessário que você faça experimentos a partir das atividades propostas no material, registrando se funcionam bem em que circunstâncias (entra em cena o professor pesquisador). Só a partir deste levantamento é que será possível reformular atividades e acrescentar e alterar os conteúdos. Além disso, cada contexto e cada aluno (conforme discutido anteriormente) têm suas características e necessidades imediatas, e isto dará o norte para as suas intervenções e criações. Exemplos de material lingüístico para casar com o conteúdo do livro podem ser textos diversos na forma sinalizada e/ou escrita. Há nestas modalidades diversos gêneros e tipos que devem ser utilizados no ensino. Vimos na disciplina de Lingüística Aplicada que os gêneros discursivos (cf. Bakhtin) compreendem diversas formas e lá buscamos refletir como a linguagem

se apresentaria em gêneros formais e informais, por exemplo, na LIBRAS. Os alunos ouvintes precisam utilizar a LIBRAS em conformidade com as regras discursivas presentes em cada gênero (palestra, sermão, piada, contos, estórias, etc.). Podemos utilizar calendários, anúncios, propagandas, fotos, mapas, menus de restaurante, livros infantis, tiras cômicas, etc. como fontes de insumo para praticar e desenvolver o conhecimento lingüístico na LIBRAS. Você pode desenvolver um arquivo para armazenar atividades que trabalhem as habilidades da LIBRAS ou conteúdos lingüísticos específicos agregando técnicas distintas para a prática e participação dos alunos. Lembre-se que a sua organização e classificação dos materiais irá facilitar o preparo de suas aulas no decorrer de sua profissão.

Você também poderá incluir em seu arquivo materiais gravados na LIBRAS. Não esqueça, todavia, que ao confeccionar este tipo de material será necessário pensar qual o objetivo que se quer alcançar, ou seja, faça a pergunta: o que pretendo que meus alunos aprendam nesta atividade? Para tanto, você precisa adequar a linguagem pensando sempre o nível de conhecimento lingüístico dos alunos e a forma lingüístico-comunicativa que quer se focar. Faça um banco de dados com outros colegas professores surdos, sistematizando todo o tipo de filmagem que possa ser trabalhado para ensinar a língua de sinais e aspectos da cultura surda. Outra idéia é que a língua de sinais produzida pelos alunos ouvintes pode ser gravada pelo professor como parte de uma atividade, e o professor pode usar o material para explorar aspectos de vocabulário, gramática e a expressão corporal e facial dos alunos. Quando o aluno se vê produzindo e falando na língua-alvo fica mais fácil verificar, com o auxílio do professor, os pontos fortes e fracos de seu desempenho e expressão em sinais, e neste sentido trabalhar questões específicas.

7.3 Resumindo...

Nessa parte de nossos estudos foi apontado que os materiais didáticos, em especial o livro-texto, ocupam um lugar muito visível nas salas de aula de ensino de línguas. Os contextos de LIBRAS estão em processo de construção, e as publicações de livros são pouco variadas, mas ao adotar um livro didático sugere-se que se faça algum tipo de avaliação, conforme vimos nos critérios delineados. Veja-

se que a sugestão de se fazer esta avaliação não deve ser um fim em si mesmo, ou seja, pensada isoladamente, pois de nada valerá se na sala de aula o uso dado pelo professor toma um rumo distinto. Além disso, o resultado de uma avaliação obtido através de guias/critérios não deve servir para apenas endossar ou rejeitar materiais, já que outras variáveis estão em cena, como por exemplo, “a qualificação dos professores que vão utilizar os materiais, as motivações e as atitudes dos alunos, as características do sistema educacional e os aspectos culturais da comunidade, a disponibilidade de recursos para oferecer aos alunos materiais suplementares, etc.” (Bohn, 1988: 303-304). Por último não se esqueça que na avaliação de qualquer material, as percepções do avaliador devem ponderar as características do contexto, ou seja, os objetivos do curso e as necessidades dos alunos para o aprendizado da LIBRAS. No caso de você reformular ou criar seus próprios materiais lembre-se que tanto a organização quanto a diversificação do repertório facilitarão o preparo de suas aulas subseqüentes. Então, seja criativo e mãos à obra!



8. Cursos, unidades e aulas

O planejamento de cursos, unidades e aulas é o assunto que nos debruçaremos a estudar na unidade 8. O objetivo é fornecer-lhe algum subsídio para pensar os contextos de ensino de LIBRAS para ouvintes. Como boa parte da teorização deste material, as questões sobre estes aspectos se pautam na literatura de línguas orais e, em casos mais específicos, contam com estudos desenvolvidos sobre a Língua Americana de Sinais e a LIBRAS. Ainda que o ensino de línguas orais e de sinais guarde suas peculiaridades, a discussão aqui esboçada parte do pressuposto de que devemos ter alguns princípios em mente para dar norte no momento de planejar cursos, unidades e aulas.

Continuando na trilha que discute os aspectos mais concretos da sala de aula, ou seja, naqueles aspectos que, pautados em objetivos, necessidades e interesses são mais passíveis de mudanças e implementos: o planejamento de cursos, unidades e aulas de língua de sinais. É sabido, todavia, que a elaboração de um pode ou não contar com a participação do professor no momento da sua elaboração. Da mesma forma as unidades. Isto por que, dependendo da instituição que você atuará, pode ser o caso de já existir um delineamento ou projeto a se seguir, ou ainda um determinado material didático. Nestes casos, não há muito o quê fazer a curto-prazo. O planejamento das aulas, por outro lado, conta com a participação direta, efetiva e freqüente dos professores. Isto significa dizer que todo professor, ao adentrar uma sala de aula, deve ter o seu plano de ensino pré-desenvolvido para “gerenciar” os conteúdos a serem ministrados em cada encontro com os alunos.

8.1 Elaborando o plano de aula...

Brown (1994: 396) esboçam alguns elementos que são comumente pensados na elaboração de um plano de aula, a saber: *os objetivos gerais, os objetivos específicos, o material e equipamentos utilizados, os procedimentos, a avaliação, e as tarefas extra-classe*. O plano de aula serve como uma “bússola” que lhe orienta o tipo de conteúdo a ser abordado e a direção que atividades devem seguir. Vejamos os itens no plano sugerido abaixo:

Objetivo geral – registre aqui o propósito mais geral da aula, identificando-o a partir de um tema ou de um aspecto comunicativo, lingüístico, cultural. “Aprender a dar

direções e informações na LIBRAS”, “estudar os classificadores na LIBRAS” ou “entender os aspectos culturais da comunidade surda” podem ser um objetivo geral.

Objetivo específico – escreva explicitamente a resposta para a pergunta: *o que eu espero que meu aluno aprenda nesta aula?* Para não fracassar na hora de estabelecer os objetivos específicos lembre-se de estar certo daquilo que quer abordar em seu ensino, de não determinar mais do que possa trabalhar e, acima de tudo, de avaliar o desempenho dos alunos naquilo que foi proposto. Se o objetivo geral for comunicativo com o foco em como “aprender a dar direções e informações na escola na LIBRAS” os objetivos específicos podem ser:

- ✓ compreender e utilizar o uso correto do espaço na sinalização,
- ✓ trabalhar o vocabulário específico do contexto escolar (ex. secretaria, direção, salas de aula, banheiro, refeitório, etc.),
- ✓ fazer perguntas com os pronomes onde e qual com prática da expressão facial,
- ✓ praticar maneiras formais e informais de solicitar informações em situações reais do uso da língua-alvo.

Materiais e equipamentos – é importante listar o tipo de materiais ou ferramentas que as atividades propostas pelo professor requerem. Podem ser TV, vídeo, filmadora, retro projetor, cartazes, quadro negro, giz, figuras, fotos, livro didático, etc.

Procedimentos – cada atividade ou momento da aula pode exigir um tipo de procedimento, mas em linhas gerais uma aula pode ter um “aquecimento inicial” que serve para descontrair os alunos e “quebrar o gelo”, uma seqüência de atividades que promovam a apresentação de um item novo (quando for o caso), um momento de prática com os alunos em relação aos itens abordados, e por fim a oportunidade de os alunos usarem de forma criativa o que lhes foi apresentado. O professor pode promover atividades individuais, em pares ou em grupo. O fechamento da aula também é relevante pois “resume” os principais aspectos trabalhados na aprendizagem.


Avaliação – neste ponto busca-se saber se os objetivos foram alcançados. Ao especular se o seu aluno aprendeu o que foi proposto não precisa necessariamente

ter um aspecto formal. Durante as aulas o professor vai sentindo o desempenho dos alunos. Lembre-se de dar oportunidade aos alunos que menos participaram através de perguntas diretas ou, no caso de seu aluno se sentir desconfortável, através de atividades lúdicas como o jogo e as dramatizações. Nesses momentos os alunos ficam mais descontraídos e não se sentem pressionados pelo “olhar” do professor.

Tarefa extra classe – os professores podem determinar atividades para os alunos fazerem em outros momentos que não na sala de aula. Estas, por sua vez, devem ser coerentes com o conteúdo abordado, e por isso precisam ser planejadas pelo professor para ter um alcance pedagógico e didático.

Lembre-se de que a rotina de elaboração de plano de aula é necessária pois reduz a quantidade de indicadores a serem tratados simultaneamente pelo professor, diminui o número de decisões a serem tomadas no processo, aumenta a estabilidade das atividades, aumenta a disponibilidade/tempo do professor na interação com o aluno, e reduz a ansiedade do professor.

Veja um modelo de plano de aula para você utilizar. Nesse exemplo, foi acrescido os itens *descrição da turma* (especificar a idade ou o nível do grupo – LIBRAS I, II, ...), *tempo de aula*, *reflexões e observações sobre o ensino* (relatar as suas impressões sobre o andamento das aulas, apontando os aspectos positivos e negativos – idéia do ensino reflexivo).

 PLANO DE AULA

✓ Descrição da turma: _____

✓ Tempo de aula: _____

✓ Objetivo Geral: _____

✓ Objetivos Específicos: _____

✓ Materiais e equipamentos utilizados: _____

✓ Procedimentos: _____

✓ Avaliação: _____

✓ Atividade extra-classe: _____

✓ Reflexões e observações sobre o ensino: _____

8.2 Questões no planejamento de cursos e unidades

O planejamento de um curso de línguas é um dos pilares para o ensino formal de línguas e, conforme nos define Almeida Filho (1997b: 30) é “um documento escrito, explícito, que contém previsões dos conteúdos-amostras e da natureza das experiências que se farão com e na língua-alvo”. Adentrar nesta discussão sobre planejamento de cursos de LIBRAS como L2 é de extrema validade para a otimização do processo ensino-aprendizagem, além do que o sucesso de aprendizagem dos ouvintes refletirá direta ou indiretamente no processo de escolarização de surdos (Gesser, 1999). Ainda que a LIBRAS e o direito do surdo em aprender os conteúdos escolares em sua própria língua façam parte de afirmações construídas sócio-historicamente, observadas nos relatos que contam as inúmeras batalhas do passado, é fato que o reconhecimento social e político tenham ganhado mais visibilidades nos tempos atuais, com a determinação do decreto 5626/05 que regulamenta a lei 10.436/02.

O panorama instaura um novo momento, e políticas e ações positivas direcionam para o atendimento de uma demanda de qualificação de profissionais, especificamente na formação de professores ouvintes bilíngües, intérpretes e professores surdos de língua de sinais. No caso de contextos de ensino de LIBRAS, sabemos, entretanto, que há um percurso percorrido, e mesmo nas adversidades e com uma carência de dados descritivos e pesquisas para embasar as ações dos profissionais da área, os professores de LIBRAS (ou instrutores) obrigaram-se a vivenciar e resolver *na prática* todos os desafios que o processo de ensino-aprendizagem requer. Assim tem sido, pode-se afirmar, com a maioria dos contextos de ensino de línguas, pois estes vão sendo construídos dependendo da demanda, interesse, políticas lingüísticas e do valor/prestígio que a sociedade atribui a uma determinada língua. Em relação aos contextos de ensino de LIBRAS, entretanto, devemos estar sensíveis que todos os entraves e dificuldades na criação de sua tradição têm implicações diretas para a vida do surdo, em uma proporção muito distinta à de um aluno falante do português que tem na escola, por exemplo, professores falantes do mesmo idioma.

Os professores de LIBRAS (a maioria sem formação específica), por sua vez, têm ensinado a partir de suas experiências como alunos (Gesser, 1999), integrando fragmentos importantes e pioneiros de conhecimentos construídos *sobre e na* LIBRAS geralmente obtidos em cursos intensivos oferecidos por associações de surdos e/ou a partir de algum projeto específico, como é o caso exemplar do curso *Libras em Contexto* idealizado por lingüistas, intérpretes e professores surdos em parceria do MEC e Feneis, ou ainda por se orientar em pesquisas estrangeiras. Hoje contamos com a Licenciatura Letras-LIBRAS que se inscreve como mais uma ação de compromisso com a comunidade surda, possibilitando uma formação reconhecida às pessoas que pretendem atuar como professores de língua de sinais no Brasil.

O planejamento pode ser feito dependendo da necessidade. Diferentes situações educacionais requerem diferentes planejamentos. No caso do ensino de LIBRAS para ouvintes, especialmente devido ao que manda o decreto 5626, tem desenhado o surgimento de “situações novas” (pensemos na inclusão do ensino de LIBRAS como disciplinas optativas e obrigatórias nos cursos de Licenciatura nas universidades). Em linhas gerais, pode-se afirmar que o planejamento pode ser procedente em pelo menos dois casos: em contextos educacionais onde já exista um curso implantado que precise ser revisto e modernizado, ou no processo de criação de contextos novos. Estes podem ter natureza “geral” e “instrumental”. No primeiro o ensino da língua poder estar relacionado a uma disciplina curricular em instituições pública ou em cursos “livres” – que são oferecidos sem ter o elo com a grade curricular da formação acadêmica. Os cursos de natureza instrumental, por outro lado, tem como base o ensino de língua para fins específicos – aprender o idioma para viajar, para fazer negócios, para dar aulas de um determinado conteúdo, etc. (Almeida Filho, 1997b). Há, no universo de ensino de LIBRAS, diversas possibilidades de cursos: para alunos iniciantes, intermediários, avançados, cursos sobre a história e cultura surda, curso da lingüística da LIBRAS, curso intensivo de datilografia, curso para professores de disciplinas escolares (biologia, química, física, etc.), curso sobre a sociologia da surdez, estudos surdos, curso para formar intérprete, etc.

Mas quais questões devem ser contempladas na elaboração de planejamento? (Almeida Filho, 1997b: 38) sugere um roteiro composto de etapas distintas, mas interligadas entre si. Todo planejamento deve ter uma fundamentação teórica explícita da **abordagem de ensino/aprendizagem de línguas**. Uma vez definida a abordagem norteadora, é necessário fazer uma **análise do contexto de realização do curso**, com levantamento de dados sobre a “política educacional, número de aulas por semana, recursos físicos e humanos; e, aspectos individuais dos aprendizes: interesses, necessidades, motivações, fantasias, desejos, conhecimento prévio, disponibilidade de tempo, etc.” Estas informações levantadas permitirão a **identificação dos objetivos**, que por sua vez podem ser categorizados como lingüísticos, educacionais, psicológicos, culturais e práticos. Os objetivos não devem ser muito universais, nem tampouco devem controlar o limite de necessidades do aprendiz. As **unidades do curso** passam a ser elaboradas, contando com os aspectos anteriores, e amostras da língua-alvo em forma de temas, tópicos, atividades, funções comunicativas, itens gramaticais, vocabulário, aspectos culturais, etc. são introduzidas. Uma vez esboçado as unidades, recomenda-se por o planejamento em prática. E nisso se inclui a fase de “teste para pilotam” onde o planejador poderá: ajustar, redefinir, complementar, subtrair, acrescentar qualquer aspecto caso evidencie ineficiências ou incongruências entre o plano e a atuação na prática.

8.3 Uma palavrinha sobre currículo

O termo *currículo* tem variados usos e definições. Pode estar relacionado aos aspectos mais amplos do planejamento, implantação e gerenciamento de um programa educacional (ex. parâmetros curriculares nacionais – PCNs) até os mais específicos da seleção e gradação de conteúdos de uma determinada disciplina, comumente denominado como “conteúdo programático” de um curso e/ou unidade. Por serem, os guias curriculares, os orientadores das ações e políticas para o desenvolvimento de programas de ensino e de cursos, há neles inscrições discursivas ideológicas, construídas sócio historicamente (Silva, 1999).

A obrigatoriedade de cursos de LIBRAS nas instituições de ensino (médio, fundamental e superior) e também de disciplinas em cursos de licenciatura, e ainda

optativa para os demais cursos de educação, conforme prevê o decreto 5626, abre uma avenida não apenas para pensarmos os aspectos puramente pedagógicos (ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, objetivos) dos quais tratamos nas seções anteriores, mas também uma avenida para se refletir como vai ocorrer à construção dos currículos, e quais profissionais estão à frente deste momento de planejamento, articulações e tomadas de decisões. Questionamentos sobre como o currículo será definido, quais discursos pautarão a discussão, quais conhecimentos serão considerados essenciais como parte do currículo, quais identidades e subjetividades serão privilegiadas, por exemplo, são de extrema valia para nos permitir ver a educação dos grupos lingüísticos e culturais minoritários sob uma nova ótica.

**DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005
(D.O.U. de 23/12/2006)**

Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 a Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

D E C R E T A:

**CAPÍTULO II
DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR**

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

8.4 Resumindo...

Chegamos ao fim dos conteúdos na disciplina MEN em LIBRAS como L2 e o estudo exploratório sobre questões de planejamento de cursos, unidades e aulas foi o tema final. Muitas outras questões irão aparecer no decorrer de sua atuação profissional de professor, mas o objetivo central foi fornecer-lhe algum subsídio teórico-metodológico para pensar os contextos de ensino de LIBRAS para ouvintes. Grande parte da teorização deste material se orientou a partir da literatura de línguas orais, e em casos mais específicos contou com alguns estudos desenvolvidos sobre a ASL e a LIBRAS. Ainda que o ensino de línguas orais e de sinais guarde suas peculiaridades, a discussão aqui esboçada parte do pressuposto de que devemos ter alguns princípios em mente para dar norte no momento do planejamento. Uma palavra breve foi dada sobre a questão do currículo. Estamos adentrando numa nova era em relação à educação dos surdos, e o reconhecimento da língua de sinais e os direitos assegurados em lei abrem um espaço na manutenção e implantação políticas educacionais onde vários discursos estão sendo construídos e instituídos. O currículo é o espaço do pedagógico, mas essencialmente um território político e ideológico.



Referências bibliográficas

- Almeida Filho, J. C. P. (1997a). *A abordagem orientadora da ação do professor. Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes.
- Almeida Filho, J. C. P. (1997b). Planejamento de cursos de línguas – pressupostos e percurso. In J. C. P. Almeida Filho (Org.), *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes.
- Almeida Filho, J. C. P. (1998). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.
- Almeida Filho, J. C. P. (1999). Análise da abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In J. C. P. Almeida Filho (Org.), *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press.
- Bakhtin, M. (2004). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bohn, H. I. (1988). Avaliação de materiais. In H. Bohn, & P. Vandresen (Eds.), *Tópicos de lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Série Didática* (pp.292-313). Florianópolis: Editora UFSC
- Brown, H. D. (1991). *Breaking the language barrier*. Yarnouth, ME: Intercultural Press.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. San Francisco State University: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- Cavalcanti, M.C., & Moita Lopes, L. P. (1991). Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17: 133-144.
- Cavalcanti, M. C. (1999). Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *Revista DELTA*, 15(Número Especial): 385-418.
- Celce-Murcia, M. (1991a). *Teaching english as a second or foreign language*. Second Edition. Boston: Newbury House.
- Celce-Murcia, M. (1991b). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25(3): 459-480.
- Cogen, C. , e Philip, M. J. (1982). On teaching ASL as a second language: the cognitive method. In F. Caccamise, M. Garretson, & U. Bellugi (Eds.), *Teaching and American Sign Language as a second/foreign language: Proceedings of the third national*

- symposium on sign language research and teaching*. Silver Spring, Md.: National Association of the Deaf.
- Coracini, M. J., e Bertoldo, E. S. (orgs.) (2003). *O desejo da teoria e a contingência da prática. Discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras.
- Coracini, M. J. (2007). *A celebração do outro. Arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras.
- Crookes, G., e Chaudron, C. (1991). Guidelines for classroom language teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching english as a second or foreign language*. Boston: Newbury House.
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. London: Heinemann Educational Books.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Esteve, M. J. (1997). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, LDA.
- Felipe, T. A. (2001a). *LIBRAS em contexto: Curso Básico. Manual do estudante/cursista*: Brasília: MEC/SEESP
- Felipe, T. A. (2001b). *LIBRAS em contexto: Curso Básico. Manual do professor/instrutor*. Brasília: MEC/SEESP.
- Gesser, A. (1999). *Teaching and learning brazilian sign language as a foreign language: a microethnographic description*. Dissertação de mestrado inédita, Florianópolis: UFSC.
- Gesser, A. (2006). *“Um olho no professor surdo e outro na caneta”*: Ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Tese de doutorado inédita, Campinas: Unicamp.
- Gesser, A. (2007). Learning about hearing people in the land of the deaf: An ethnographic account. *Sign Language Studies*, 7(3): 269-283. Washington: Gallaudet University Press.
- Grosjean, F. (1996). Living with two languages and two cultures. In I. Parasnis (Ed.), *Cultural diversity and language diversity and the deaf experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics*. Middlesex: Penguin Books.
- Jacob, R. (1996). Just how hard is it to learn ASL? The case for ASL as a truly foreign language. In C. Lucas (Ed.), *Multicultural aspects of sociolinguistics in deaf communities*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

- krashen, S. & Terrel, T. (1983). *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. Hertfordshire: Prentice-Hall International.
- McIntire, M. L. (1982). Evaluating sign language teaching/learning materials. In F. Caccamise, M. Garretson, & U. Bellugi (Eds.), *Teaching and American Sign Language as a second/foreign language: Proceedings of the third national symposium on sign language research and teaching*. Silver Spring, Md.: National Association of the Deaf.
- McLaughlin, B., Rossman, T., & McLeod, B. (1983). Second language learning: an information-processing perspective. *Language Learning*, 33: 135-158.
- Prabhu, N. S. (1990). There is no method – why? *TESOL Quarterly*, 24(2): 161-176.
- Richards, J. C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2002). The role of textbooks in a language program. *New Routes*, 26-30. São Paulo: DISAL.
- Robinett, B. W. (1978). *Teaching English to speakers of other languages: substance and technique*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Shön, D. (1983). *The reflective practioner*. New York: Basic Books.
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive process they generate: a step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16: 371-391.
- Wilcox, S., & Wilcox. P. P. (1997). *Learning to see: teaching American Sign Language as a second language*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Yorio, C. (1976). Discussion of “explaining sequence and variation in second language acquisition. *Language Learning*, 4: 59-63.