

## Reflexões sobre o ensino/aprendizagem da Libras na educação superior

*Reflections on teaching/learning of libras in higher education*

Severina Batista de, FARIAS KLIMSA (UFPE)<sup>1</sup>  
Bernardo Luís Torres, KLIMSA (IFPE)<sup>2</sup>

### RESUMO

Em se tratando de uma educação multicultural, o ensino/aprendizagem de línguas assume um papel relevante na formação integral dos alunos, não apenas no que diz respeito aos processos de aquisição dos saberes curriculares, como também na construção de uma educação para a cidadania. Visamos com este trabalho refletir sobre o ensino e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como segunda língua na educação superior de acordo com a legislação vigente e questões sobre os aspectos didáticos-metodológicos utilizados pelos professores. Disciplina; recursos didático-metodológicos mais utilizados pelo professor no ensino da língua. Para esse fim, utilizamos uma revisão de estudos bibliográficos que estão de acordo com os pressupostos legais atuais para o ensino da Libras na educação superior e sua importância para a formação docente. Nossa expectativa é que oferecendo esses dados, novas reflexões possam se desdobrar contribuindo dessa forma para a ampliação do debate em torno dessa temática.

**Palavras-Chave:** Ensino/Aprendizagem de Línguas, Libras, Ensino Superior, Formação docente

### ABSTRACT

*In the case of multicultural education, language teaching/learning plays an important role in the integral formation of students, not only in relation to the processes of acquisition of curricular knowledge, but also in the construction of an education for the citizenship. We aim with this work to reflect on the teaching and learning of the Brazilian Sign Language - Libras, as a second language in higher education according to current legislation and questions about the didactic-methodological aspects used by teachers. subject; didactic-methodological resources most used by the teacher in language teaching. To this end, we use a review of bibliographical studies that are in accordance with the current legal presuppositions for the teaching of Libras in higher education and its importance for teacher education. Our expectation is that by offering this data, new reflections can unfold, thus contributing to the broadening of the debate around this theme.*

**Keywords:** Teaching / language learning, Libras, Higher education, Teacher training

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil. Centro de Educação; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3359-3880> ; email: [sylviaklimsa@gmail.com](mailto:sylviaklimsa@gmail.com)

<sup>2</sup> Instituto Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, país. Campus Recife; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0525-7449>; email: [bernardoklimsa@gmail.com](mailto:bernardoklimsa@gmail.com)

## 1. Introdução

As práticas educacionais voltadas ao ensino de línguas, sejam elas: língua estrangeira (LE), segunda língua (L2) ou língua materna (LM), de modo geral, desenvolveram ao longo dos anos um conjunto de conhecimentos e técnicas para levar o aluno a aprender e a interagir com o outro como sujeito que se comunica por meio de uma língua diferente de sua língua materna<sup>3</sup>.

Todavia, o ensino de línguas, por muito tempo, passou ao largo de várias questões concernentes à linguagem, atendo-se a um trabalho que focalizava apenas parte dos aspectos linguísticos envolvidos na produção discursiva dos sujeitos. Foram desenvolvidas muitas técnicas e metodologias focalizando um trabalho gramatical fragmentado, baseado em exercícios de repetição e de memorização pouco interessada nas questões do funcionamento da linguagem como um todo.

Assim, na atualidade, muitos estudiosos como: Almeida Filho (2011); Ellis (2007); Jonhson (2004); Krashen (2004); White (2003); Mitchell e Mylles (2004); Moita-Lopes (1996); Long (1996); Larsen-Freeman (1991); Schumann (1978) têm refletido sobre questões de ensino de segunda língua e/ou ensino de língua estrangeira.

Na literatura, os termos língua estrangeira (LE) e/ou segunda língua (L2), muitas vezes, são usados como sinônimos. Outras vezes, a segunda língua é definida como aquela que o sujeito aprende e de que faz uso intenso, já que está frequentemente em ambientes culturais que exigem o domínio dessa língua; e a língua estrangeira como aquela que é aprendida pelo sujeito, mas de que ele não faz um uso intenso e não estará exposto quotidianamente a ambientes culturais que a envolvam.

A maioria dos estudos sobre os aspectos do ensino de segunda língua no Brasil remete ao ensino do inglês como L2, já que esta é a língua estrangeira mais presente nos currículos educacionais brasileiros. Moita-Lopes (1996) discute questões relativas à natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas.

O autor salienta a influência de questões polêmicas como as diferentes atitudes de alunos e professores e as ideologias preconceituosas, como **“a falta de aptidão”** e **“o déficit linguístico”** interferindo no processo de aprendizagem de línguas.

Atitudes semelhantes podem ser constatadas em relação ao ensino de língua de sinais como segunda língua. Os ouvintes em geral se dizem inaptos, argumentam que as configurações de mãos ou certas configurações no espaço são muito difíceis de serem realizadas, afirmando não serem capazes.

As línguas de sinais foram por muito tempo consideradas uma língua menor, ou apenas um modo precário de comunicação, fato que precisa ser discutido com os aprendizes de modo a evitar que

---

<sup>3</sup> Língua Materna (LM) é uma língua que se presta à comunicação ampla desde a casa, passando pela rua até a escola e os meios culturais. É uma língua em que se constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural da pessoa. (ALMEIRA FILHO, 2011, p. 64).

ideias errôneas e preconceitos atrapalhem o processo de aprendizagem. Além disso, aspectos relativos à cultura surda são bastante desconhecidos pela comunidade ouvinte (e muitas vezes pelos próprios surdos). Aprofundar conhecimentos a esse respeito, quando se ensina língua de sinais, mostra-se imprescindível, visto que o ensino de uma segunda língua deve vir associado ao conhecimento/acesso à cultura dessa mesma língua.

Moita-Lopes (1996) defende, também, a educação permanente do professor de línguas, propondo uma formação teórico-crítica para ele, já que muitos são formados em abordagens dogmáticas e positivistas. E o mesmo deve acontecer com relação ao ensino de língua de sinais, pois a educação permanente dos professores é ainda mais premente, visto que, muitas vezes, a única aptidão exigida do professor, no caso do Brasil, é que ele seja fluente em Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Nesse caso, é importante a implementação da formação sistemática em cursos promovidos pelas entidades representativas da comunidade surda, proporcionando conhecimento mais aprofundado sobre a Libras, reflexões sobre aspectos específicos dessa língua, metodologia e didática para o ensino de línguas para que o professor possa auxiliar o aluno em suas inferências e dúvidas.

O Nosso trabalho, portanto, além de propor uma reflexão sobre o ensino da Libras na Educação Superior, busca também contribuir para a prática pedagógica desses futuros docentes e que irão atuar com surdos na educação básica, o que contribui para a formação de profissionais mais qualificados para o atendimento a pessoas surdas.

## **2. O ensino/aprendizagem da Libras como L2 na educação superior**

Antes de iniciarmos nossa reflexão, é importante que façamos uma breve explanação sobre como a Libras é ensinada e aprendida na educação superior.

A Libras quando ofertada para os alunos nos cursos de educação superior (licenciatura e bacharelado) carrega muitas vezes característica de uma língua estrangeira, pois ao ser aprendida como disciplina obrigatória, eletiva ou optativa, a maioria dos aprendizes nunca teve algum contato com essa língua e nem a usa socialmente como forma de comunicação, em diferentes contextos, com pessoas surdas.

Esse contexto justifica a necessidade de pensar em formas de ensino que desenvolvam a aprendizagem de uma segunda língua com modalidade visual-gestual-espacial, pois o uso de uma língua está estreitamente ligado à cultura e é a cultura que traz segurança para o indivíduo quando ele se expressa na sua língua materna. Além do domínio da língua ele domina o contexto, a situação sociocultural envolvente, embora quando o indivíduo se expressa na L2 esse controle não exista.

Aprender uma L2 que seja parecida com a L1 não é o mesmo que aprender uma língua que seja totalmente diferente. As semelhanças entre línguas podem ser de tipos e origens diferentes. As línguas podem ser semelhantes por pertencerem à mesma família, como é o caso do português e do espanhol, ou por ser uma forma modificada da outra como o francês e o haitiano. Uma língua pode ter grande influência na outra por contato que tiveram no passado como é o caso da influência do francês no vocabulário do inglês (ALMEIDA-FILHO, 2011).

As línguas podem ser semelhantes ou diferentes na fonologia, vocabulário, grafismo e na modalidade como é o caso da Libras. Por outro lado, há uma situação natural de medo da exposição oral em L2, quando estamos diante de alguém que domina essa língua. É o que demonstra os estudos de Schiffler (1991) com relação ao “stress” que é causado por uma tensão e insegurança do indivíduo no ato comunicativo. Ele se sente incapaz de expressar suas ideias porque tem como referencial sua competência linguística em LM e pretende se comunicar em L2 com essa mesma competência.

Quadros (1997, p. 103) alerta para o fato de existirem vários estudos sobre aquisição e ensino-aprendizagem de segunda língua, mas poucas são as produções sobre segunda modalidade (M2), ou seja, visual-gestual. O processo de ensino, então, deve fornecer subsídios para que o aprendiz reconheça que o ato comunicativo na L2 deve se desenvolver de maneira gradativa, que o aprendizado possui fases e quanto mais o aprendiz se expõe a língua alvo, mais rapidamente ele desenvolverá sua fluência.

Nesse caso, Schiffler (1991) esclarece que o aluno passa de uma fase de ensino dirigido para uma fase prática guiada e depois para uma prática autônoma. Sua função é, portanto, mais complexa que a simples transmissão de um conteúdo definido no currículo oficial.

Chen-Pichler (2009) observa, num estudo com sinalizantes de L2/M2, alguns fatores comuns, tais como: o não uso de marcadores não manuais e de articulação bucal associada à produção de sinais; escolhas lexicais não apropriadas; falta de fluência prosódica e falta de trocas no uso de movimentos, configuração de mãos e locação.

A hipótese que distingue aquisição de aprendizagem pressupõe que adultos também adquirem uma segunda língua, com uma quase perfeição de nativos da língua sem nenhum conhecimento consciente das regras do idioma. Em outras palavras, saber sobre a língua não faculta seu uso, a não ser que a aprendizagem se processe na segunda língua, caso em que a aquisição se processará graças ao input compreensível.

O processo de aprendizagem da Libras se dá num contexto formal de ensino instituído por um currículo que define os objetivos a serem alcançados pelos alunos e os conteúdos que devem ser ministrados pelos docentes. Porém o fator modalidade não tem sido levado em consideração e o ensino

enfoca, muitas vezes, questões relacionadas à educação (quando a disciplina está inserida nos cursos de pedagogia), a surdez e ao ensino da língua apenas nos cursos de letras.

Há, no entanto, pessoas que têm a Libras como L2 por um processo de aquisição que se dá através do contato diário com pessoas surdas. Um exemplo disso são familiares (irmãos, pais, filhos, pessoas ouvintes casadas com surdos) ou profissionais - professores entre outros) que diariamente convivem com surdos e acabam adquirindo a Libras e a usam como forma de comunicação entre esses dois grupos linguísticos.

Segundo Quadros (1997), há basicamente três maneiras para que o processo de aquisição de L2 para ouvintes aconteça: (01) a aquisição simultânea da L1 e da L2 – esse caso pode acontecer com crianças que são filhas de pais que usam duas línguas diferentes ou utilizam uma língua diferente da qual estão inseridas. (02) a aquisição espontânea da L2 e não simultânea – essa forma de aquisição pode ocorrer quando uma pessoa muda para outro país e necessita usar outra língua que não seja a sua materna. (03) aprendizagem da L2 de forma sistemática – acontece quando há situações de crianças que estudam em escolas de línguas estrangeiras. Nesse caso, o processo será através de estímulos ao aprendizado com metodologias que sejam apropriadas num ambiente artificial e de forma sistemática.

No ambiente acadêmico, o processo de aprendizagem ocorre de forma menos natural e algumas variáveis como: a aquisição da L1, a aquisição da L2, a idade do aprendiz, o tempo de exposição à L2 e o fato de estar incluído ou não nessa comunidade de minorias devem ser levados em consideração pelo professor.

A educação sistemática envolve um processo distinto da aquisição da L1. Scliar-Cabral apud Quadros (1997) observa que a não exposição à língua nativa, no período de aquisição da L1, causa danos irreparáveis à organização psicossocial do indivíduo. Isso não ocorre na L2, pois uma pessoa que se expõe a um grupo que fala um idioma diferente do seu, não corre risco de ter danos irreversíveis em relação ao mecanismo da linguagem. Embora não conheça o idioma, ela já tem o domínio de uma língua que lhe garante o total funcionamento do mecanismo linguístico.

Com relação à importância das características da interação no ambiente em que ocorre o processo de aprendizagem de L2, Damhuis apud Quadros (1997), aponta três aspectos de interação verbal que podem ser diferenciados: o *input* (a recepção), o *output* (a produção) e o *feedback*. O *input* é a linguagem oferecida para o aprendiz por falantes nativos, professores ou por outros estudantes; os estudantes de L2 utilizam o *input* para formar hipóteses sobre a linguagem.

O *output* é a linguagem utilizada pelos discentes por meio de suas produções, quando poderão testar suas hipóteses. O *feedback* é a reação oferecida na conversação frente à produção do aprendiz, ajudando-o a avaliar suas hipóteses.

O papel do input é inquestionável. Para que o discente possa ativar o desenvolvimento da língua é necessário o input auditivo e/ou visual. Quadros (1997) afirma que no caso da aprendizagem da Libras, o *input* visual é extremamente importante, devendo ser explorado qualitativamente, sendo avaliado, também, o tempo necessário de exposição para que o processo de aprendizagem ocorra adequadamente. Sobre o “*input*”, estudos sobre o ambiente linguístico ao qual o aprendiz está exposto mostraram que o *input* recebido não é suficiente para a aquisição da linguagem.

White apud Mattos (2001) apresenta três problemas acerca do *input*: (A) a **subdeterminação** - vários aspectos da língua são subdeterminados pelo *input*, isto é, o conhecimento que a pessoa adquire da sua língua, chamado de competência linguística, inclui noções que não são óbvias no *input* recebido e que não são ensinadas diretamente. O conhecimento implícito subjacente ao uso da linguagem vai muito além daquilo que uma pessoa qualquer estaria realmente exposta, e esse conhecimento não poderia ser adquirido através de estratégias gerais de aprendizagem ou habilidades de solução de problemas; (b) a **degeneração** - o *input* que o aprendiz recebe nem sempre é perfeito. Na verdade, esse *input* é cheio de erros, hesitações e interrupções, incluindo frases agramaticais e formas parciais tanto quanto frases gramaticais; (C) a **ausência de evidência negativa** - ou seja, ausência de informações explícitas sobre que frases seriam agramaticais constitui outro problema para a aprendizagem da língua.

O ensino de Libras como L2 na educação superior, portanto, precisa considerar esses fatores e incluir estratégias que favoreçam o desenvolvimento da “destreza” e da percepção dos elementos que constituem os sinais pelos alunos.

### 3. A inclusão da disciplina Libras como disciplina obrigatória na formação docente

Sabe-se que a inclusão da disciplina Libras nos cursos de graduação, como disciplina obrigatória nas licenciaturas e em outros cursos, tem o objetivo de compor a formação inicial do professor contribuindo também para a formação inicial de outros profissionais seja como disciplina obrigatória seja como optativa ou eletiva. A sanção da lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005 foi resultado de lutas dos movimentos surdos para garantir novas possibilidades de inclusão desses sujeitos no espaço escolar e universitário. A Libras acabou ganhando espaço na sociedade como um todo com essa nova política que se instituiu.

O objetivo principal da disciplina Libras no ensino superior traz no texto da lei 10.436/02 a iniciativa de uma melhor formação de professores para atuação em salas de aula inclusivas que, possivelmente, terão a presença de alunos surdos. Infelizmente a carga horária (30, 45 ou 60h) atual da disciplina não permite o aprofundamento dessas questões, mas ela deve propiciar ao aluno o conhecimento da Libras, possibilidades de conscientização da diferença linguística e cultural.

Ensinar Libras é contribuir, também, para o conhecimento de uma nova realidade de vida, o ingresso na comunidade dos Surdos. A disciplina trabalha com a aceitação do indivíduo enquanto Ser Humano, é a aceitação do outro enquanto outro. Para esse aprendizado, realizaram-se atividades dinamizadas de grupos, procurando saber o entrosamento e a colaboração mútua.

A Lei nº 10.436/02, ao ser regulamentada pelo Decreto nº 5.626, delibera a inclusão de Libras como disciplina curricular, dispondo o seguinte texto:

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.

Parágrafo 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 (BRASIL, 2005).

A inserção da Libras como componente curricular obrigatório nos cursos anteriormente citados constitui-se, indiscutivelmente, um avanço; no entanto, um aspecto crucial ainda permanece desafiador: a falta de profissionais devidamente capacitados para atuarem na docência superior para o ensino de Libras.

Mais uma vez, as políticas educacionais são criadas sem a devida possibilidade de implementação. Em nome da tão sonhada qualidade da educação brasileira, o poder público parece se esquecer de que há uma série de providências concretas que devem ser viabilizadas no sentido de prover condições para que as políticas realmente cumpram sua função de melhoria da educação nacional. De acordo com Freitas (2002),

No desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo (FREITAS, 2002, p.143).

O decreto nº 5626/05 estabeleceu prazos até 2015 para que as instituições de ensino superior implementassem seu cumprimento. Nesse sentido, a formação de professores para o ensino de Libras tem enfrentado desafios, principalmente, no que se refere à formação de professores ouvintes e surdos para atuar em todos os níveis da educação brasileira, pois somente a partir de uma educação bilíngue (Libras e língua portuguesa) é que será viabilizada uma formação de qualidade, equânime e inclusiva nas instituições educacionais.

Nesse contexto, a Libras é percebida como uma ferramenta necessária não só para a comunicação dos surdos, mas como uma conquista com vistas à sua inclusão social e cultural. Embora

esse reconhecimento tenha ocorrido tardiamente no Brasil em relação a outros países (Estados Unidos, França, Suécia, Uruguai), dez anos após a aprovação da referida lei, ainda se reflete a ausência da Libras nos espaços públicos, sobretudo na escola, onde o processo de ensino e aprendizagem não inclui a Libras no uso corrente das práticas pedagógicas e nem como disciplina no currículo. Infelizmente, ainda é grande o desconhecimento, gerando uma política de resistência, a desvalorização e o desrespeito ao estatuto linguístico da Libras.

A partir das mudanças na legislação nacional, as instituições de ensino superior enfrentaram dificuldades e ainda convivem com inúmeros desafios, especificamente para cumprir os prazos estabelecidos pelo decreto descrito acima. Assim, a inclusão da Libras nos currículos desse nível de ensino também oferece riscos, entre os quais o de se achar que a oportunidade de inclusão da disciplina Libras será suficiente para alterar o quadro de insucesso educacional que historicamente tem marcado os surdos, bem como o risco de transferir para os professores a culpa pelo insucesso escolar.

Outro fato é o de que muitos profissionais estão se formando com um conhecimento básico para o atendimento adequado aos alunos surdos. Albres (2011, p. 28) defende a necessidade de que sejam estudadas formas da disciplina ter uma progressão, duração de mais de um semestre, ou que as secretarias de educação, estaduais ou municipais, ofereçam, permanentemente, aulas de Libras em cursos de formação continuada em serviço. “O aprendizado de uma segunda língua não se completa em quatro meses”. Fato esse que acontece em decorrência da duração do semestre letivo nas universidades.

#### **4. Aspectos didático-metodológicos do ensino de Libras**

Alguns estudiosos têm investigado o ensino de Libras na formação de professores e de profissionais que estarão em constante interação com sujeitos surdos (VIEIRA-MACHADO e LÍRIO, 2011), bem como o ensino de Libras em ambientes virtuais a partir da sistemática EaD (Ensino a Distância)<sup>4</sup> e também a formação de professores surdos e ouvintes para ministrar essa disciplina em espaços acadêmicos no ensino superior (PEREIRA, 2008; ROSSI, 2010). No entanto, todos esses estudos apontam para a mesma direção: a problemática do tempo destinado a essa disciplina, já comentados anteriormente, para formação de profissionais que trabalharão na inclusão social de pessoas surdas. Nesse sentido, uma questão-problema se apresenta aos docentes dessa língua: como ensinar língua de sinais e como formar profissionais para interagir com surdos.

Esse contexto sociopolítico do ensino de língua de sinais no Brasil tem direcionado alguns pesquisadores a propor e elaborar metodologias de ensino que contemplem aspectos linguísticos,

---

<sup>4</sup> (LEBEDEFF e ROSA, 2011).

sociais, políticos e educacionais no ensino-aprendizagem da Libras como “segunda língua” (ALBRES; VILHALVA, 2004) e a focalizar metodologias a partir da perspectiva do surdo enquanto docente de sua língua para sujeitos ouvintes<sup>5</sup>.

Na mesma perspectiva, Albres e Vilhalva (2004) analisam o ensino de Libras como segunda língua para aprendizes ouvintes e mapeiam as principais dificuldades de aprendizagem dessa língua. As autoras, após observarem o processo de aquisição do registro quirológico<sup>6</sup> e alfabeto manual, da construção morfológica, da construção sintática e uso da espacialidade e da pertinência semântica/pragmática, concluem que o complexo processo de aprendizagem de uma língua sinalizada está no fato de que, por ser uma língua de modalidade linguística diferente do português, existe a necessidade de reorganização simbólica do conceito de língua e de maior reelaboração de habilidade motoras para o uso dos articuladores, as mãos, e da visão, além da ressignificação da espacialidade como lugar de discurso.

Sacks (1998) chama atenção para essa ressignificação do conceito de língua durante o processo de aprendizagem de uma língua sinalizada. O autor ressalta que

[...] à primeira vista, a língua de sinais afigura-se pantomímica; dá a impressão de que, prestando atenção, logo a ‘entenderemos’ – todas as pantomimas são fáceis de entender. Mas à medida que continuamos a olhar, perdemos essa sensação de ‘já sei!’; ficamos vexados ao descobrir que apesar de sua transparência, ela é ininteligível (SACKS, 1998, p.88).

Especificidade como a pontuada por Sacks (1998), Albres e Vilhalva (2004) e Leite e McCleary (2009) demonstra que o processo de ensino-aprendizagem de línguas, independente da modalidade, não deve seguir a comum norma de ensino de língua que se baseia primeiro na aprendizagem das formas linguísticas para, então, a *posteriori*, partir para o uso. O ensino de Libras deve começar “[...] pela produção do discurso como realidade primeira da vida do discurso” (Bakhtin, 2010, p. 324) e deve considerar a circulação dessa língua na vida desde o início do processo de aprendizagem dela.

No entanto, salientamos que as metodologias de ensino de línguas de modalidades gestuais-visuais-espaciais diferem-se do ensino de línguas de modalidades orais-auditivas devido ao fato de a via de recepção e de produção linguística envolverem canais diferenciados de aprendizagem (GESSER, 2010).

<sup>5</sup> Pessoa que não tem nenhum tipo de perda auditiva.

<sup>6</sup> Quirológico é um termo usado de forma equivalente à fonologia das línguas orais-auditivas, optamos por não usar fonológico, pois estamos tratando de uma língua espaço-visual que não é constituída de sons articulados pelos órgãos fonoarticulatórios, conforme definição e uso de Quadros (2004) e Capovilla e Raphael (2001). Portanto registramos conforme estes dois autores. Buscando a etimologia da palavra quiro (grego), está equivalente à aspectos relacionados às mãos. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo12.pdf> e acesso em 11 de fevereiro de 2013.

Segundo a referenciada autora, a refinação da visão e a percepção da visualidade discursiva durante as aulas, bem como o uso da mão como principais articuladores dessa língua são aspectos de trabalho recorrentes por parte dos docentes por efeito de ser esse o canal de recepção das informações.

O aprimoramento da percepção visual e a articulação manual são lapidados durante o processo de ensino-aprendizagem e segundo *as orientações ao professor* descritas no material de ensino didático, *Libras em Contexto*, proposto por Felipe (2001). O processo de ensino-aprendizagem de uma língua sinalizada, assim como em qualquer língua, envolve, entre outros aspectos, interações específicas que constituem os pilares do ensinar e do aprender (GESSER, 2012). Assim sendo, para qualquer nível de ensino, é importante considerar que o planejamento das atividades como uma condição fundamental para que as melhores condições sejam apresentadas aos alunos.

A maioria dos professores faz uso, em suas aulas, de recursos (técnicas, atividades, exercícios) e de materiais didáticos (livros, CDs, fitas-cassete, gravuras, pôsteres, etc) ou mesmo de material produzidos por eles próprios para o ensino de línguas. Dessa forma, o próprio professor pode desenvolver seus recursos e materiais ou adquiri-los prontos. Entretanto, ao passo que nos contextos de ensino de línguas orais há uma quantidade e variedades disponíveis, o mesmo não ocorre para o ensino de língua de sinais (GESSER, 2012).

Segundo Santos e Campos (2011, p.144), “Nossas aulas procuram trazer os alunos para o universo da Libras, envolvendo-os em tudo que dela faz parte: os aspectos visuais, manuais, gramaticais, culturais e tudo que diz respeito a essa língua”.

O aluno apropria-se da língua exposta pelo professor e a partir de seu uso e, no decorrer da disciplina, ele percebe que aprendeu boa parte dos fundamentos de forma natural, lúdica, em meio ao diálogo proposto pelo professor. Obviamente, questões teóricas se fazem necessárias em determinados momentos, mas, com relação à prática, tal metodologia tem demonstrado resultados positivos e boa aceitação pelos alunos (SANTOS e CAMPOS, 2011).

O livro-texto é o material mais comum e presente em curso de línguas, mas no contexto de ensino de LIBRAS há uma escassez enorme de materiais disponíveis no mercado, contando apenas com a publicação dos livros, tais como: *Libras em Contexto* (FELIPE, 2001), *Coleção Aprendendo LSB* (PIMENTA, 2000) e *Curso LIBRAS 1 e 2* (PIMENTA; QUADROS, 2008 e 2009).

Também é importante que os alunos da disciplina conheçam minimamente como se dá o processo de aprendizado da leitura e escrita do aluno surdo, que tem o português como segunda língua. Além disso, é preciso que esse alunos reconheçam também os aspectos didáticos/metodológicos destinados a alunos surdos, pois os professores ouvintes estão habituados a preparar aulas somente para

eles mesmos – utilizando leituras, discussões em grupos, ditados e outras atividades que são inacessíveis aos surdos.

Fernandes (2006, p. 09) aponta para algumas estratégias metodológicas no ensino de Libras e como meio de permitir a interação e a comunicação das pessoas surdas sugerindo a adoção de métodos e estratégias visuais complementares à língua de sinais (alfabeto manual, gestos naturais, dramatização, mímica, ilustrações, vídeo/TV, retroprojeter etc.) [...], que permitam diferentes possibilidades de execução (pesquisa, questionário, entrevista, etc.) e expressão. Com efeito, as aulas devem representar o conhecimento básico, com o objetivo de estabelecer a comunicar com as pessoas surdas utilizando a Libras e, conseqüentemente a interação social.

Sumarizando, os conhecimentos em Libras envolvem categorias de alfabeto manual, nomes, números, expressões usuais, pronomes, verbos, cores, vestuários, dados pessoais, adjetivos, endereços, noção temporal e espacial, família, natureza, animais, alimentos, sentimentos. Os procedimentos devem consistir na introdução do tema valorizando as práticas dialógicas e interação, de forma individual e (ou) em dupla, dentro de um contexto real, com dramatização de situações reais apoiado no uso de recursos da multimídia (SANTOS e CAMPOS, 2011).

Em relação à avaliação, como verificação da aprendizagem, deve ser feita de acordo com os elementos que estrutura a Libras, compostos das configurações das mãos; de expressão corporal; da direção dos movimentos; do ponto de articulação; dos movimentos simples e compostos; da habilidade e na reaplicação do aprendido em contextos adequados.

O aluno, no início do aprendizado da Libras, mostra grande dificuldade de compreensão quanto aos movimentos, à memorização dos sinais e à ausência de material disponível. É fato que ainda há muito a fazer, e há escassez de materiais; por outro lado, devemos lembrar que é uma língua nova que certamente vai apresentar novas propostas metodológicas. O curto período de tempo para o aprendizado da Libras que alguns alunos referem, na realidade, pode ser ampliado, com maior dedicação ao estudo e com procura por materiais disponíveis. A internet, por exemplo, vem se mostrando uma rica fonte de materiais em Libras, além de alguns materiais impressos disponíveis nas bibliotecas das universidades e outros sugeridos pelos professores da disciplina.

Ainda assim, alguns alunos relatam que o material disponível em sites mostra-se mais acessível e compreensível, já que a língua de sinais é visual e gestual, e materiais impressos não explicitam com clareza o movimento e a expressão facial, que são fundamentais na Libras. Porém, nesse momento, é fundamental ressaltar que dicionários, sejam eles virtuais ou impressos, não ensinam a língua, a gramática e outros aspectos fundamentais da língua; apenas disponibilizam um vocabulário restrito e,

raras vezes, trazem os diversos significados e contextos em que este é utilizado (SANTOS E CAMPOS, 2011).

### Considerações finais

Não é de agora que a oferta de Libras como disciplina no nível superior acontece, mas sua oferta surge permeada por inúmeras dificuldades. Dentre alguns deles, destacamos aqueles relacionados com decisões políticas, metodologias e procedimentos inadequados de planejamento educacional, ou seja, o que e como ensinar, tempo destinado ao aprendizado da língua entre outros.

Entre os pontos abordados em nosso trabalho, destacamos a importância da interação para o aprendizado de línguas. Isso nos leva a pensar nas metodologias empregadas no ensino de L2. Assim, deixamos as seguintes perguntas para os leitores professores de L2:

- (a) De que forma a metodologia empregada possibilita a interação dos alunos em sala de aula e com os surdos depois de formados?
- (b) Quais os tipos de *input* (visual ou auditivo) e atividades que utilizadas nas aulas proporcionarão maior domínio da Libras nos alunos?
- (c) Qual é o meio (sala de aula, laboratório, etc.) em que a língua é aprendida e que tipos de estímulo ele oferece?
- (d) Como a metodologia encara o erro dos alunos e que trabalho é feito a partir do seu diagnóstico?
- (e) Como as atividades desenvolvidas contribuem para os processos de ensino/aprendizagem de Libras?

A principal reflexão feita por este estudo é o fato de arraigar a certeza tanto teórica quanto prática de que o ato de ensinar não requer apenas boa vontade e responsabilidade. O papel por nós desempenhado de facilitadores ou de modelos de sucesso na aprendizagem de uma L2 requer também muito conhecimento teórico, metodológico, linguístico e reflexão sobre nossas escolhas para a prática em sala de aula. Afinal, não há prática eficiente, coerente e que forneça resultados de acordo com os objetivos propostos, sem fundamentação num corpo teórico acerca do fenômeno do ensino-aprendizagem de línguas.

Percebemos que é séria a necessidade de diálogo entre o ensino e a aprendizagem como também a necessidade de um trabalho diferenciado no campo do ensino de Libras. Nesse caso, concordamos com Quadros (1997) que argumenta que ensinar a Língua de Sinais deve considerar suas especificidades enquanto Língua Gestual, visto que esse fato pode contribuir significativamente não só para a transformação dos métodos de ensino de Libras, mas também para uma (re)organização do

trabalho pedagógico, colaborando para uma definição da forma de se ensinar e aprender a língua de sinais brasileira.

Outro fator que deve ser considerado é a especificidade do aluno que aprenderá principalmente quando falamos em alunos ouvintes. O professor, baseado em suas convicções, oriundas de sua formação acadêmica e de suas vivências, deve reconhecer que o aluno ouvinte aprende de modo diferente do aluno surdo. Acreditamos que esse aspecto deve ser considerado ao planejar a aula de Libras. A busca por métodos diferenciados bem como novas estratégias de ensino de Libras representa um desafio ao trabalho docente.

É importante ressaltar, ainda, a especificidade do próprio professor de Libras que pode ser “surdo” ou “ouvinte”. Pouco se estudou ainda sobre as necessidades desse professor, no entanto, sabemos que independente de quem seja ele carecerá de reflexões pertinentes, visto que as especificidades de cada professor são diferentes, ou seja, fluência na língua, metodologias adotadas, interesses e modos de ensinar.

Sendo assim, como expressou Oliveira (2005) baseada nos pressupostos de Vygotsky, os quais reafirmamos quando esclarece que nas relações interpessoais na educação a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos (...) a aprendizagem não é fruto apenas de uma interação entre indivíduo e o meio. A relação que se dá na aprendizagem é essencial para a própria definição desse processo, que nunca ocorre no indivíduo isolado. (...) o processo ensino e aprendizagem inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.

Percebemos por meio desses pressupostos que tanto o ensino quanto a aprendizagem acontecem num processo global de relação interpessoal que envolve de modo complementar e amplamente imbricado elementos como: o aprendiz, o professor, o conhecimento e a própria relação ensino-aprendizagem. Desse modo, entendemos que, a oferta de Libras na universidade deve ser vista e entendida como um processo dialógico que envolve a articulação de todos esses elementos mencionados acima.

Sendo assim, nosso trabalho não se conclui aqui, mas desejamos que possa proporcionar alguma contribuição aos profissionais da área aumentando seu campo e visão a ampliando esses novos conhecimentos da mesma forma que nosso estudo nos possibilitou.

## Referências

ALBRES, N. A.; VILHALVA, Shirley. 2004. Língua de sinais: processo de aprendizagem como segunda língua. Rio de Janeiro: Arara Azul. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo12.pdf>> Acesso em: 10 de fev. de 2013.

- \_\_\_\_\_. 2011. Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua viso-gestual: problematização da questão. *ReVEL*, v. 10, n.19.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. 2011. Ensino de Línguas & Comunicação. Campinas, SP: Pontes Editoras e Arte Língua.
- BAKHTIN, M. M. 2010. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BRASIL. 2013. Decreto Federal n.º 5.626/2005. Regulamenta a Lei 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: [http://www.feneis.org.br/page/legislacao\\_resultado.asp?1](http://www.feneis.org.br/page/legislacao_resultado.asp?1) Acessado em: 11 de fev.
- CAPOVILLA, F. C., RAPHAEL, W. D. 2001. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- CHEN-PICHLER, D. 2009. Sign production by first-time hearing signers: a closer look at handshape accuracy. In: *Cadernos de Saúde*. Universidade Católica Portuguesa. Instituto de Ciências da Saúde. Lisboa. Número Especial Línguas Gestuais. Vol. 2.
- ELLIS, N. The associative-cognitive creed. In: VANPATTEN, B; WILLIAMS, J. (Ed.). *Theories in second language acquisition: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007. p.77-95.
- FELIPE, T. 2001. LIBRAS em contexto: Curso Básico. Manual do professor/instrutor. Brasília: MEC/SEESP.
- FERNANDES, S. 2006. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In BERBERIAN, Ana et al org. *Letramento: referências na educação e na saúde*. São Paulo: Plexus.
- FREITAS, H. C. L. 2002. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.*, vol.23, n.º. 80, p.136-167.
- GESSER, A. 2012. O ouvinte e a surdez – sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábolas.
- JOHNSON, M. A. 2004. *Philosophy of second language acquisition*. New York: Yale University Press.
- KRASHEN, S D. 1978. The monitor model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R. C. (ed.). *Second-language acquisition and foreign language teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics. p.1-26.
- \_\_\_\_\_. 2004. Applying the comprehension hypothesis: some suggestions. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM AND BOOK FAIR ON LANGUAGE TEACHING, 13., 2004, Taipei. *Proceedings...Taipei: English Teachers Association of the Republic of China*.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- LEBEDEFF, T. B.; ROSA, F. S. 2011. Ensino de libras a distância: uma discussão sobre desafios e superações didáticas. *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*. Ouro Preto.
- LEITE, T. de A; MCCLEARY, L. 2009. Estudo em diário: fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. In: *Estudos Surdos IV*. QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. (org.). Petropolis: Arara Azul.
- LONG, M. H. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (ed.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, v.2, p.413-468.
- MATTOS, A. M. A. 2001. A hipótese da Gramática Universal e a aquisição da segunda língua. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, V.09, n.2.
- MITCHELL, R. MYLLES, F. 2004. *Second Language Learning Theories*. 2<sup>nd</sup>. Ed. London: Arnold Publishers.
- MORAES, A. H. C. 2010. Descrição do desenvolvimento linguístico na língua inglesa em seis surdos: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua estrangeira. *Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem*. Recife: UNICAP.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. 1996. Campinas: Mercado das Letras.

- OLIVEIRA, G. M. Línguas como Patrimônio Imaterial. 2005. Disponível em: site [www.ipol.org.br](http://www.ipol.org.br). Acesso em 05 de março.
- PEREIRA, T. de L. 2008. Os desafios da implementação do ensino de Libras no Ensino Superior. Dissertação de Mestrado em Educação. Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto.
- PIMENTA, N. 2000. Coleção Aprendendo LSB. Rio de Janeiro: LSB.
- \_\_\_\_\_, N. e QUADROS, R. M. 2008. Curso de LIBRAS 1. Nível Iniciante. Rio de Janeiro: Editora Pallotti, 3. ed.
- \_\_\_\_\_. 2009. Curso de LIBRAS 2. Nível Básico. Rio de Janeiro: Editora Pallotti.
- QUADROS, R. M. 1997. Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem. Artes Médicas. Porto Alegre.
- \_\_\_\_\_. & KARNOPP, L. B. 2004. Língua de sinais brasileira. Estudos Linguísticos. Editora ArtMed. Porto Alegre.
- ROSSI, R. A. 2010. A Libras como disciplina no ensino superior. Revista de Educação. v, 13, n. 15, Valinhos.
- SACKS, O. W. 1998. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras.
- SANTOS, L. F. e CAMPOS, M. L. I. L. 2011. O ensino de língua brasileira de sinais - Libras para futuros professores da Educação Básica. São Carlos: UAB-UFSCar, 139-152.
- SCHIFFLER, L. 1991. Pour un enseignement interactif des langues étrangères. Paris: Hatier/Didier.
- SCHUMANN, J. H. 1978. The acculturation model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R. C. (ed.). Second-language acquisition & foreign language teaching. Washington: Center for Applied Linguistics, p. 27 -50.
- VIEIRA-MACHADO, L.; LÍRIO, L.. 2011. A Disciplina de Libras e a Formação Inicial dos Professores: experiências dos alunos de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo. Revista FACEVV, Vila Velha, n. 6, p. 96-104, jan/jun.
- WHITE, L. 2003. Second language acquisition and universal grammar. Cambridge: Cambridge University Press.