

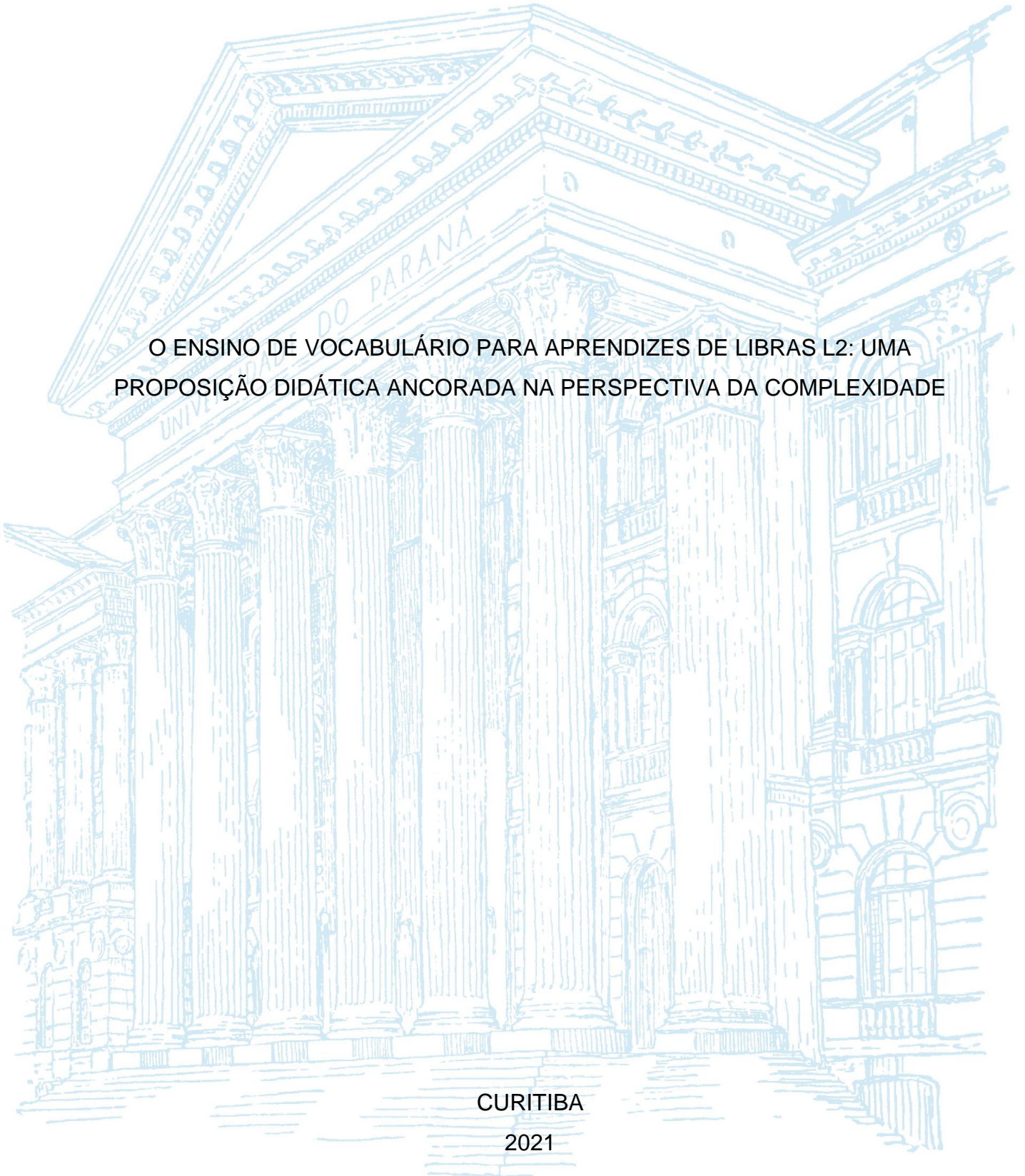
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DANIEL MORENO

O ENSINO DE VOCABULÁRIO PARA APRENDIZES DE LIBRAS L2: UMA
PROPOSIÇÃO DIDÁTICA ANCORADA NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE

CURITIBA

2021



DANIEL MORENO

O ENSINO DE VOCABULÁRIO PARA APRENDIZES DE LIBRAS L2: UMA
PROPOSIÇÃO DIDÁTICA ANCORADA NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras Libras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras Libras.

Orientadora: Profa. Dra. Lídia da Silva

CURITIBA

2021

Dedico este trabalho à comunidade surda, à minha mãe, Genir, e à minha tia Leopoldina.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, aos meus familiares e à minha orientadora. Em especial, aos amigos Márcia dos Santos Rezende, Lucas Gomes Albuquerque e Verônica de Jesus Blanc.

Sou um autor não oculto. [...]. Ser autor é assumir as suas ideias no melhor e no pior.

(MORIN, 2015, p. 116)

RESUMO¹

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar e discutir uma proposta de ensino de vocabulário para aprendizes do nível básico de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L2, ancorando-se na perspectiva da teoria da complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2005, 2011, 2014, 2019). A metodologia adotada no trabalho é bibliográfica, qualitativa e descritiva. Como resultado, obteve-se uma proposta didática intitulada “Quem e como somos”, que foi apresentada e discutida tendo em vista as bases da teoria da complexidade e aproximações das concepções do ensino baseado em tarefas (ELLIS, 2006; SILVA, 2021). A análise aponta para o fato de que as tarefas apresentam as mesmas características do sistema complexo: são abertas e suscetíveis a ações externas, imprevisíveis, dinâmicas, adaptáveis, caóticas, não lineares, sensíveis às condições iniciais, auto-organizáveis e sensíveis a *feedbacks*. Conclusivamente, o trabalho indica a existência de possibilidades de ensino de vocabulário de uma forma contextualizada, complexa e dinâmica.

Palavras-chave: Libras. L2. Teoria da complexidade.

¹ Resumo em Libras: <https://youtu.be/MTmbLKAexM4>

ABSTRACT

This paper aims to present and discuss a proposal for teaching vocabulary for basic level learners of Brazilian Sign Language (Libras) as L2, anchoring itself in the perspective of complexity theory (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2005, 2011, 2014, 2019). The methodology adopted in this paper is bibliographical, qualitative, and descriptive. As a result, a didactic proposal entitled “Who and how we are” was developed, and then presented and discussed based on the complexity theory and approaches to the concepts of task-based teaching (ELLIS, 2006; SILVA, 2021). Analysis points out that tasks present the same characteristics of the complex system, namely: they are open and susceptible to external actions, unpredictable, dynamic, adaptable, chaotic, non-linear, sensitive to initial conditions, self-organizing and sensitive to feedbacks. In conclusion, this paper indicates possibilities for teaching vocabulary in a contextualized, complex, and dynamic way.

Keywords: Libras. L2. Complexity theory.

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

EBT	- Ensino baseado em tarefas
L1	- Primeira língua
L2	- Segunda língua
Libras	- Língua Brasileira de Sinais
TC	- Teoria da Complexidade

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	14
3	MATERIAL E MÉTODOS.....	20
4	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	21
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
	REFERÊNCIAS	30
	ANEXO 1 – “QUEM E COMO SOMOS”	32

1 INTRODUÇÃO²

A aquisição de uma segunda língua (L2) envolve muitos processos entre o indivíduo e seu meio. A complexidade é ainda maior quando ele estuda uma língua que não pertence à mesma modalidade de sua primeira língua (L1).

Desse modo, a introdução dos aprendizes do nível básico de Língua Brasileira de Sinais (Libras) considera o ensino de vocabulário como uma proposta didática norteadora para os demais aspectos a serem aprendidos. Iniciando-se pelo vocabulário, gera-se uma gradação, e o aprendiz passa a desejar sinalizar uma frase em Libras.

Com isso, estabeleceu-se a pergunta norteadora desta pesquisa: é possível que o ensino de vocabulário para aprendizes de nível básico de Libras como L2 que são ouvintes ocorra a partir de uma perspectiva complexa?

O objetivo geral do trabalho é apresentar e discutir uma proposta de ensino de vocabulário para aprendizes de nível básico de Libras como L2 que são ouvintes, ancorada na perspectiva da teoria da complexidade (TC).

Os objetivos específicos são os seguintes: I) apresentar um Ensino Baseado em Tarefas (EBT), com pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa, focado no ensino de vocabulário para aprendizes de Libras como L2; II) analisar o EBT à luz da TC.

Como base teórica foram escolhidos os trabalhos de Larsen-Freeman (1997) e Paiva (2005, 2011, 2014, 2019), por serem duas das primeiras pesquisadoras a analisarem a aquisição da língua com a TC.

Para Larsen-Freeman (1997), os sistemas devem ser investigados a partir de sistemas abertos. Pelo fato de o fluxo de energia constante estar presente em todo o universo, essas variações são características de cada agente de menor ou maior interação. No sistema aberto, a autora afirma que os resultados normalmente são proporcionais ao efeito, mas que nem sempre serão os esperados.

Além disso, o sistema aberto tem relação com a linguagem, e Paiva (2005, 2011, 2014, 2019), após verificar essa questão, declarou que o estudo da linguagem só pode ser entendido com uma gama de correntes de pesquisas científicas. Em

² Agradecemos as contribuições da banca presidida pelos professores Clóvis Batista de Souza e Luiz Antônio Zancanaro Junior.

outras palavras, a autora sugere que, para analisar o objeto de conhecimento, outras perspectivas devem assentar a análise.

A abordagem escolhida foi a metodologia exploratória, e este trabalho visa contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos de Libras. Para tanto, o texto ficou dividido da seguinte forma: revisão de literatura, metodologia, apresentação dos resultados e considerações finais.

A pesquisa uniu a TC e os princípios do EBT para a elaboração da proposta didática, inédita, na área da Libras, a fim de melhorar a qualidade dos cursos de Libras. Por esse motivo, privilegia-se o uso real da língua, com insumos linguísticos produzidos por surdos e ouvintes e selecionados no *YouTube*. Afinal, a intenção é fomentar a comunicação e a valorização da Libras por meios científicos.

2 REVISÃO DE LITERATURA³

A Teoria da Complexidade surgiu contra a visão reducionista das teorias que vigoraram entre os séculos XVII e XIX, e foi a partir do século XX, com o Universo Físico, que nasceram as primeiras propostas de um sistema complexo. Graças à ajuda da interconexão dos universos antropossociológico e biológico, essa teoria avançou, colocando em evidência o objeto e o observador em outra perspectiva em movimento.

De acordo com essa visão, objeto e observador surgem ao mesmo tempo no mundo, uma vez que não é apenas o objeto que deve adaptar-se à ciência; a ciência também deve adequar-se ao objeto. O observador, por sua vez, é resultado de um processo físico repleto de etapas e condicionado por um ecossistema e contém a subjetividade que é a fenda a adentrar nas reflexões da TC (MORIN, 2015).

Segundo a ótica de Larsen-Freeman (1997), a TC trata de sistemas complexos como um sistema que é um conjunto de componentes que interagem entre si para formar um estado geral de coisas e, de acordo com essa teoria, tais sistemas só podem ser observados levando em conta as relações complexas de cada agente e do todo.

Tendo em vista que os fragmentos articulam grande parte do sistema em geral e que ocorrem várias influências nesses processos, diz-se que o macro tem suas características advindas do micro e de cada movimento do sistema.

Os sistemas são caracterizados por serem dinâmicos, não lineares, caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, auto-organizados e adaptativos. Larsen-Freeman (1997) esclarece que um sistema é uma totalidade com vários elementos heterogêneos inter-relacionados e ressalta que os próprios elementos são subsistemas.

Os sistemas são caracterizados como dinâmicos, pois as alterações são constantes, e como não lineares, uma vez que as mudanças não correspondem necessariamente ao *input* apresentado; ou seja, o efeito é imprevisível. Haja vista que as tendências gerais do sistema complexo podem ser previsíveis, mas os resultados específicos não, diz-se que esses são caóticos.

A autora aponta que, pelo fato de os sistemas complexos nunca estarem em total equilíbrio e auto-organizarem-se independentemente de fatores externos (por

³ Os parágrafos 1 a 8 foram extraídos do artigo de Silva e Moreno (2021).

isso serem considerados abertos), eles exibem comportamentos imprevisíveis, mas sensíveis às condições iniciais.

Os sistemas também são adaptativos, pois podem seguir se ajustando às ocorrências do ambiente. A lógica de todo o universo é afetada por respostas positivas e negativas, e isso significa que, ao absorver a energia do ambiente, o sistema complexo adéqua-se e consolida um período de (certa) estabilidade.

Tomando cada uma das caracterizações do sistema complexo, pode-se ter um melhor entendimento acerca do próprio sistema. Começando pela dinamicidade, destaca-se que, segundo o dicionário (DINÂMICA, 2021), a palavra “dinâmica” é um adjetivo que diz respeito à força, ao movimento.

Para exemplificar o que é um sistema dinâmico, Larsen-Freeman (1997) apresenta, por oposição, um sistema simples: um sinaleiro. Um sinaleiro é simples porque apresenta sempre o mesmo padrão de comportamento a partir da troca de luzes em quatro estágios (vermelho, vermelho e amarelo/laranja, verde, amarelo e assim por diante).

Já um sistema dinâmico pode variar em movimentos, crescimento, tamanho e temporalidade. Uma população de microrganismos, por exemplo, é um sistema dinâmico porque sempre muda, está em constante crescimento, o processo de tornar-se algo nunca finda.

A complexidade é percebida entre as relações dos agentes em sistemas complexos, e Larsen-Freeman (1997) identifica seus comportamentos através das interações de seus componentes. Desse modo, a complexidade pode ser observada como em células: cada célula tem características diferentes, mas em sua relação com as outras podem produzir órgãos, e cada um desses tem características e funções distintas. Um exemplo disso é a pele humana; ao mesmo tempo que esse órgão é responsável pela proteção contra os atritos do meio ambiente, a reunião de várias células forma uma identidade maior, que nesse caso é a pele humana.

Para Larsen-Freeman (1997), a não linearidade tem características lineares, como no lançamento de um foguete. A cada propulsão sua conduta é linear; contudo, em sistemas complexos a resposta muitas vezes é desproporcional à causa. Por exemplo, quais seriam as causas para a explosão de um foguete em órbita? Seria um pássaro? As condições climáticas? Parafusos? Talvez tudo isso. Isso significa que

algum resultado desestabilizador do esperado provocou um estado caótico em todo o sistema.

Segundo a autora, caótico não significa confusão, mas um padrão que nunca se repete; por exemplo, a gradação da pressão que a torneira faz para que a água saia. Caso haja pouca pressão, gotas de água aleatórias sairão; porém, aumentando a pressão, essas gotas vão formando novos padrões que não podem ser definidos com precisão. Ou seja, sabe-se que nessa situação a aleatoriedade é previsível, mas não se sabe exatamente como ocorrerá.

Na TC, a imprevisibilidade se relaciona com questões desconhecidas dos eventos, mas eles estão diretamente ligados às condições iniciais em que cada agente desempenha suas ações nos sistemas complexos, como é o caso dos tornados. A pesquisadora indaga se seria possível o bater das asas de uma borboleta ocasionar tamanho fato. O que tudo indica é que as condições iniciais pequenas são proporcionais a cada etapa, resultando em condições finais grandes (LARSEN-FREEMAN, 1997).

Nessa esteira, demonstra-se que os sistemas abertos absorvem energia do ambiente em um estado de desequilíbrio para o equilíbrio, e é a resposta dessa união em determinadas regiões que caracteriza os sistemas abertos com altos graus de sofisticação de ordem. O resultado da explosão do *Big Bang* e seus destroços criaram o que se conhece hoje como Universo.

A perspectiva complexa também demonstra que a auto-organização dos sistemas é inerente aos agentes que os compõem e que, a cada nova situação, um novo comportamento é absorvido pelos agentes em resposta às adaptações. Por exemplo, cada feixe de luz tem sua estrutura; no entanto, devido à influência de energia externa, eles se agitam, atingem um limite crítico e se organizam em escala global com altos níveis de precisão, gerando como resultado um laser potente.

A respeito de os sistemas serem sensíveis a *feedbacks*, a TC explica que se observam eventos na seleção natural humana quando há uma resposta para seu equilíbrio; ou seja, respostas positivas impulsionam a evolução e, no caso de respostas negativas, as mutações são controladas. Essas são as características criadas pelos agentes dos sistemas complexos; por um longo ciclo, as configurações das espécies se mantêm (LARSEN-FREEMAN, 1997).

Os sistemas complexos também são adaptáveis, visto que a cada nova situação os agentes adequam-se ao sistema. O coronavírus e suas adaptações, por exemplo, têm catalisado um processo de aprendizagem entre os humanos em escala global; do mesmo modo, pode-se afirmar que outros agentes (seres humanos) estão aprendendo a se adaptar a essa nova situação. Portanto, esses agentes nunca respondem passivamente aos eventos, mas sim ativamente em benefício próprio.

Larsen-Freeman (1997) salienta que a TC tem estreita relação com a aquisição da linguagem. Segundo ela, a língua (e sua aquisição) pode ser entendida como um sistema não linear porque é composta por subsistemas diferentes (fonologia, morfologia, léxico, sintaxe, semântica e pragmática) e interdependentes, o que significa que a mudança em um deles pode afetar os outros.

Paiva (2019, p. 70) explica que a língua(gem) se organiza em escalas em formato de um fluxo infinito e defende a ideia de que “como um sistema dinâmico e complexo é um amalgamento de processos bio-cognitivos, sócio-históricos e político-culturais [*sic*]”, pois dá suporte à reflexão e à ação no agir social.

Com relação à L2, Larsen-Freeman (1997) diz também tratar-se de um processo complexo, dinâmico, não linear, caótico, imprevisível, sensível às condições iniciais e a *feedbacks*, aberto, auto-organizado, adaptável e isomórfico, pois durante a aquisição uma série de fatores co-ocorrem e competem entre si, tais como: as marcas da L1 e da L2, os tipos de interação pretendida, a idade, o sexo, a motivação, as atitudes, a interação na língua, entre outros. Ademais, de acordo com a TC, a aprendizagem advém de interações complexas e ao mesmo tempo eventuais entre o indivíduo e o meio ambiente.

Para o ensino, Paiva (2011, p. 75) defende a junção de abordagens:

uma visão complexa da ASL pode, simultaneamente, admitir a existência de estruturas mentais inatas, como proposto pelos gerativistas, e ao mesmo tempo sustentar a noção de que parte da linguagem é adquirida por meio da repetição da criação automática de hábitos linguísticos, como explicado pelos estruturalistas. Em tal modelo, *input*, interação e *output* também são considerados de suma importância para a aquisição, pois desencadeiam conexões neurais e socioculturais.

Assim, entende-se que o Ensino Baseado em Tarefas (EBT) converge para os pressupostos da TC e, por isso, foi utilizado para o desenvolvimento da proposta teórica apresentada neste trabalho. O EBT surgiu no final da década de 1970, em oposição ao ensino tradicional. A partir de 1979, o linguista indiano Prabhu passou a

utilizar o termo “tarefa” para se referir às atividades de cunho mais comunicativo no par professor e aluno, com objetivos mais compreensíveis de vivência de uma comunicação real, por meio de mapas, horários, regras, entre outros.

As pesquisas sobre o termo “tarefa” intensificaram-se a partir de 1980. Segundo Cassoli (2011), muitos pesquisadores — como Breen (1987), Nunan (1989) e Ellis (2003) — referem-se a esse conceito quando é requerido o uso da língua. Contudo, essa não é uma definição padronizada, e até hoje não há consenso a respeito do termo.

Citando Long (2015), Cassoli (2020) argumenta que a definição não é fechada porque a sociedade humana segue em movimento. Novos saberes são produzidos a cada momento, e os pesquisadores acompanham essas novas complexidades para ter mais qualidade no processo de ensino e aprendizagem de uma L2. Nesse mote, seis características são essenciais para uma boa prática do ensino baseado em tarefas: “1. Análise de necessidades, 2. Projeto de plano de estudos, 3. Desenvolvimento de materiais, 4. Princípios metodológicos, 5. Procedimentos pedagógicos e 6. Avaliação do aluno e do curso” (CASSOLI, 2020, p. 62).

Silva (2020) aproveitou as contribuições de Ellis (2006) sobre o EBT para o contexto de Libras. Desse modo, três fases ocorrem na confecção da tarefa. A primeira é chamada de pré-tarefa e tem a motivação como peça-chave no encontro inicial com a Libras. É nesse momento que os alunos serão colocados nos primeiros insumos linguísticos de uma L2, servindo de caminho para as etapas seguintes das tarefas.

Já a segunda é chamada de tarefas e segue uma proposta de sistematização dos princípios metodológicos do EBT (SILVA, 2020, p. 262):

- 1) Garantir um nível adequado de dificuldade da tarefa;
- 2) Estabelecer uma meta clara: a interação;
- 3) Desenvolver orientações apropriadas para a execução da tarefa;
- 4) Garantir que os aprendizes adotem um papel ativo;
- 5) Incentivar os aprendizes a correrem risco;
- 6) Garantir que os aprendizes concentrem-se principalmente no significado quando executarem uma tarefa;
- 7) Oferecer oportunidade para focar na forma.

Por fim, a terceira etapa é chamada de pós-tarefa e envolve a metalinguagem do próprio aprendiz e seu desenvolvimento na aquisição de Libras. É nesse ponto que

o ouvinte faz sua autoavaliação com a colaboração do professor. Isso posto, na próxima seção é apresentada a metodologia do estudo.

3 MATERIAL E MÉTODOS

Esta é uma pesquisa do tipo exploratória, pois tem o objetivo de apresentar e discutir uma proposta de ensino de vocabulário para aprendizes de nível básico de Libras como L2 que são ouvintes, ancorando-se na perspectiva da TC.

A proposta didática para o ensino de Libras como L2 tem o EBT desenvolvido com o tema “Quem e como somos” e foi criada em coautoria com Marcia dos Santos Rezende por ocasião da disciplina Ensino de Libras como L2 II – do Curso de Letras Libras da UFPR, ministrada pela professora Lídia da Silva no primeiro semestre de 2021. A aplicação da proposta didática ocorreu no estágio realizado no Núcleo de Ensino de Libras (NEL), no período de 25/09/2021 a 11/12/2021.

O EBT tem início com a exibição do vídeo *Surdos que sentem*, acessado por meio da plataforma *YouTube*. A fase de pré-tarefa estimula uma conversa sobre os conteúdos do *input*. Na sequência, há 7 tarefas que exploram itens de vocabulário e, depois disso, uma pós-tarefa voltada à sistematização da proposta didática. O EBT completo e editado com vídeos está disponível no anexo deste trabalho.

Após a elaboração do EBT, foi realizada uma análise a fim de identificar sua potencialidade de assentamento à perspectiva da teoria da complexidade. Para isso, definimos as categorias analíticas extraídas dos pressupostos teóricos, quais sejam: aberto e suscetível a ações externas, imprevisibilidade, dinâmico, adaptativo, caótico, não linear, sensível às condições iniciais, auto-organizável, sensível a *feedbacks*.

De posse dessa categorização, seguimos a ordem das pré-tarefas, tarefas e pós-tarefas para identificação das características. Ademais, inserimos sugestões de encaminhamentos para a prática pedagógica que podem otimizar a aquisição de Libras como L2 para os aprendizes ouvintes e apontamos os limites identificados na proposta.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

É comum que se pense que um EBT (pré-tarefa, ciclo de tarefas e pós-tarefa) caracteriza-se como um sistema complexo pelo simples fato de ter o objetivo de ensinar uma língua, que, de acordo com a TC, é vista como um sistema complexo (LARSEN-FREEMAN 1997).

Ademais, observando-se os princípios do EBT — formulados para Libras —, percebe-se uma estreita relação com os pressupostos da complexidade, haja vista que o segundo princípio orienta para o estabelecimento da interação. Para Larsen-Freeman (1997), é através da interação que os recursos linguísticos dos aprendizes se desenvolvem. Para tanto, a interação confere ao aprendiz um papel bastante ativo durante o desenvolvimento da L2 (princípio 4).

O quinto princípio orienta o incentivo aos aprendizes para que corram riscos, o que implica considerar que estão livres para escolher quais formas linguísticas usar para transmitir o significado pretendido, a fim de alcançar os objetivos da tarefa proposta. Isso demonstra, em uma primeira análise, a não linearidade e a imprevisibilidade do sistema.

Acredita-se que durante a realização do EBT o indivíduo é levado até a beira do caos, onde ele só tem uma opção: realizar a tarefa e, dessa forma, reorganizar seu sistema e desenvolver sua interlíngua.

Para auxiliar nesse caos, a indicação referente à prática pedagógica é para que o professor assegure um nível adequado de dificuldade da tarefa (princípio 1), desenvolva orientações apropriadas para sua execução (princípio 3), garanta que os aprendizes se concentrem principalmente no significado quando executarem uma tarefa (princípio 5) e ofereça-lhes oportunidade para focar na forma (princípio 7);

Para desenvolver melhor essa articulação, o próximo passo é apresentar a caracterização do EBT a partir das definições da TC.

O EBT é dinâmico como preconiza a TC, pois se caracteriza por sempre estar mudando no processo de tornar-se algo. O dinamismo está em todo o EBT, visto que a trajetória incorpora momentos de alternâncias, como trabalho individual na tarefa 4. Na sequência, as tarefas 5, 6, 8 e 10 fazem o aprendiz voltar à 4 e perceber as diferenças entre cada tarefa; por exemplo, a tarefa 6 solicita que em duplas os alunos

escolham uma das cenas da 4 e apresentem à turma as características físicas dos personagens.

Essa relação evoca os princípios 2, que trata da interação entre os agentes desse processo (alunos e professor), e 4 (papel ativo do aprendiz), porque em dupla cada aluno tem que lembrar ou voltar aos vídeos (base e do professor) e perceber os *inputs* fornecidos na tarefa 4, bem como realizar sua produção em Libras com características mais formais.

O EBT é um sistema dinâmico, pois seu objeto é uma língua viva, que muda constantemente; nesse processo, os contextos semânticos e pragmáticos precisam ser tratados pelo professor. A tarefa 10, por exemplo, à primeira vista parece focar apenas em vocabulário, mas abre a discussão a respeito dos significados dos dois itens lexicais. Dependendo do contexto em que eles são pronunciados, podem ser interpretados como: ficar firme, se posicionar, vir aqui, levantar-se entre outros.

Em sala, o professor pode atentar-se às diferentes reações da turma como um todo e às peculiaridades dos alunos. Esses movimentos dinâmicos estimulam a ação e a reflexão pedagógica do professor no encaminhamento da aprendizagem dos alunos.

A dinamicidade da Libras incorpora os vários agentes desse processo nas tarefas solicitadas. Além disso, outras observações dos alunos devem contemplar essa dinâmica, e o professor deve permitir que eles assumam o papel de protagonista.

A TC aplicada em sistemas abertos explicita que suas reações são dinâmicas entre os agentes, e muitas vezes sua conduta é desproporcional à causa, por isso o EBT é também não linear.

Respostas pontuais não são situações reais em sala de aula. Aparentemente, a proposta da tarefa 7 é mostrar só o sinal, mas a amplitude do significado abrange os substantivos masculino e feminino em Libras. Há uma quebra na linearidade do EBT, que não traz vocabulário fixo e leva o aluno a perceber que os sinais de masculino e feminino são universais em Libras. O princípio 7 orienta o foco na forma, e esse foi o caso abordado nessa parte do EBT.

Considerando que, para Larsen-Freeman (1997), um sistema complexo — como o EBT proposto — não é linear, devido ao fato de a proposta abarcar um sistema linguístico, entende-se que ele seja composto por subsistemas diferentes (fonologia, morfologia, léxico, sintaxe, semântica, pragmática).

Os movimentos que ocorrem em um subsistema podem ser internos e não causar respostas proporcionais em outros subsistemas. É o caso, por exemplo, de o aluno conseguir adquirir os itens de vocabulário ensinados ao longo do ciclo de tarefas, mas não ser capaz de realizar sentenças para produzir a descrição solicitada na tarefa 6.

Diante disso, destaca-se a importância da interação, conforme preconiza o princípio 2 do EBT, de modo que os aprendizes, em duplas, possam encontrar meios — não lineares — de interação. Eles utilizarão recursos dinâmicos e caóticos na produção da tarefa, sem necessariamente obedecer a sequência da proposta didática apresentada até o momento.

Tais observações são válidas no intuito de despertar a curiosidade do professor com relação às mais variadas respostas dos alunos, e esse deve ser o combustível para que os agentes construam uma trajetória que, às vezes, pode ser linear e ao mesmo tempo não linear.

A proposta didática apresentada se caracteriza por ser caótica, mas não confusa; nesse caso, caos se refere ao vazio de onde grande parte das coisas começa. Expressando-se por meio de uma resposta aleatória, pode-se afirmar que os elementos vocabulares propostos na tarefa 7 podem suscitar o caos. Em outras palavras, apesar de a tarefa ter o objetivo de ensinar uma regra morfológica de formação de palavras através da junção de sinais, pode ser que se desencadeiem reações diversas, como o interesse pela nominação de outros animais.

Além disso, não há condições de controlar o movimento do sistema; então, pelo fato de ele não ser regular, essa tarefa pode sofrer alterações em suas variáveis — que conseqüentemente levam a comportamentos linguísticos distintos.

A interação em sala de aula é por si só caótica. Portanto, pode ser que surjam expressões como “minha sogra é uma cobra”, em alusão à gestualidade e à iconicidade inerentes aos sinais de ARANHA, JACARÉ, MACACO, ou ainda uma curiosidade pelos diferentes tipos, raças, preços e portes de cachorros.

Nesse contexto, a situação dependerá da ação e da reação do aluno em sua individualidade, de seu comportamento em equipe, de sua relação com o professor — e o contrário também é verdadeiro. O EBT traz uma proposta de como trabalhar, mas a condução só será perceptível em seu andamento. O professor deve ter como

principais referências os princípios 1, relativo à interação, e 6, que orienta o foco no significado por parte de todos os envolvidos na aprendizagem de Libras.

Na prática pedagógica, essas reações caóticas são evidentes porque o vazio começa a ser nutrido com novas informações, tanto em contexto formais (em sala de aula) quanto em informais (fora dela). Essas junções fazem com que alunos e professor tenham papéis participativos na construção desse conhecimento, cujo padrão nunca se repete.

Considerando-se que as três tarefas da primeira fase se constituem por um sistema complexo, pode-se afirmar que ele tem como característica a imprevisibilidade; ou seja, as causas não correspondem exatamente ao *input*. Por exemplo, os elementos abordados na pré-tarefa 2 — língua, cultura e comunidade — são heterogêneos ao relacionarem-se entre si, são subsistemas (LARSEN-FREEMAN, 1997), que podem ou não ser conhecidos pelos aprendizes.

O estímulo que a pré-tarefa propõe é o de fazer o aprendiz refletir a respeito das atitudes da comunidade surda no enfrentamento com a sociedade majoritária ouvinte, mas não se pode afirmar que a resposta será aquela apresentada no vídeo (a energia).

As múltiplas possibilidades de respostas podem servir de base para outros aprendizados. Se, por exemplo, um aprendiz interrogar o professor a respeito do conceito de língua ou de cultura surda e houver discussão sobre esse tema, certamente as assimilações de conteúdos causarão mudanças no sistema complexo do aprendiz, mas sua causa não estava prevista no *input* do EBT.

A intenção da pré-tarefa 2 é que seja uma conversação, contudo sabe-se que a maioria dos alunos não estarão preparados para formular frases, mas sim sinalizar algum vocabulário e até mesmo soletrar o que desejam informar.

Nesse caso, o professor pode servir como intermediador de sentenças em Libras. Se a resposta do aluno for DIREITOS, o professor ampliará esse vocábulo em uma frase, e os alunos devem observar a produção (referentes) e aplicá-la nas demais oportunidades, aumentando significativamente o grau de complexidade da aquisição de Libras.

O EBT é um convite para os aprendizes adentrarem no campo da Libras; a relação principal será entre os agentes envolvidos (professor e aluno). De acordo com

o princípio 3, as orientações devem ser apropriadas para a execução das tarefas, o que implica clareza nas informações para propiciar a compreensão dos alunos.

Como visto na fundamentação teórica, a aprendizagem de Libras como L2, como sistema complexo, apresenta sensibilidade às condições iniciais; então, a motivação pode ser crucial para o desempenho na língua. Entretanto, não é só isso. As tarefas propriamente ditas também são suscetíveis a suas condições iniciais. Por exemplo, a tarefa 5, que exige produção sinalizada, depende de fatores emocionais e linguísticos previamente desenvolvidos para que o aprendiz seja capaz (ou não) de desempenhá-la.

Desse modo, torna-se impossível prever o comportamento linguístico dos aprendizes no que se refere à descrição dos personagens: eles podem tanto se arriscar na língua quanto se intimidar.

Ademais, qualquer alteração mínima nessas condições iniciais pode acarretar mudanças no sistema. Então, um aprendiz extremamente tímido pode surpreender o professor com uma produção em Libras bastante detalhada, por ter recebido influência de um colega de classe, enquanto outro aprendiz, igualmente tímido, pode limitar-se à não realização da tarefa. Isso caracteriza a sensibilidade às condições iniciais no EBT.

A percepção do professor deve estar afinada com a de toda a turma, para que ele possa perceber as mínimas manifestações. Sabendo que essa questão foge muitas vezes do controle, o professor deve seguir um plano de aula e verificar sempre as condições que cada aluno apresenta.

Na TC, as interações são trocas constantes no sistema, sempre em relação ao equilíbrio em uma de suas partes; e o EBT em seu conjunto não pode ser encarado como uma proposta fechada. Sua produção advém de fluxos abertos, de um mestre que aprendeu com outro e que ensina aos futuros mestres e este a seus pupilos; isto é, cada agente desse sistema complexo tem seu modo de aprender e transmitir esse conhecimento. O EBT passa por vários processos e, ao encontro dos aprendizes, novas ações externas acontecerão.

Essa relação pode ser verificada nas tarefas 1, 2 e 3, pois a opinião de cada aluno — como sabemos, alguns conhecem a Libras e outros, não — acarreta um fluxo contínuo de influências e opiniões dentro da sala de aula, fazendo às vezes o

professor até deixar de lado o EBT. Aqui, percebe-se o princípio 6, cujo foco é o significado da conversação.

O papel do professor será nesse momento o de mediador entre as duas línguas, e nessa transição as ações de energias de todos os lados deverão ser levadas em conta. Ou seja, nem sempre os alunos responderão aquilo que o docente espera e, por essa razão, as ações externas podem modificar o equilíbrio das coisas. Diante dessas novas experiências, o professor não pode se abalar, mas sim aproveitá-las para dinamizar ao máximo a aquisição da L2.

De acordo com a TC, a auto-organização diz respeito ao autoajuste do sistema, ou seja, a ebulição dos agentes do ambiente faz com que o sistema desenvolva uma nova face. Nesse sentido, pode-se asseverar que a comunicação advinda das tarefas se caracteriza como agente do ambiente que vai auto-organizar-se e aplainar-se no sistema linguístico do aprendiz. Isso, porque durante a condução do EBT a língua estará em uso com amostras de diferentes sinalizações — surdos, ouvintes, *codas* (*Children of Deaf Adults*) —, e as que emergirem na sala de aula (do professor e dos aprendizes) são entendidas como estímulos do ambiente que se auto-organizam no sistema complexo.

Em consonância com a abordagem comunicativa para ensino de línguas, nesta proposta didática o vocabulário não é ensinado isoladamente nem organizado por campos semânticos abstratos. Na verdade, é ensinado de forma contextualizada, tal como a proposta da tarefa 4, que distribui os itens lexicais relativos a cor, sexo, profissão, localização, faixa etária e adjetivos em frases que se conectam ao conteúdo do vídeo. Isso significa que o EBT está provocando rompantes no sistema linguístico do aprendiz, o que pode favorecer a ebulição de seus agentes e a configuração de um novo comportamento (LARSEN-FREEMAN, 1997).

Os comportamentos esperados, nesse caso, são a compreensão do conteúdo e o desenvolvimento das habilidades linguísticas de compreensão e produção em Libras. Na prática, o professor deve estabelecer critérios de identificação, como pedir ao aluno que grave os sinais aprendidos e, ao mesmo tempo, o aluno montar seu glossário particular. A preocupação é que as habilidades linguísticas sejam adquiridas em cada etapa, estabelecendo relações de auto-organização e um novo comportamento nos envolvidos.

A sensibilidade a *feedbacks* está relacionada com a alteração do nível inicial para o nível final de sinalização do aprendiz. Ou seja, o produto (*output*) atual do sistema pode ser usado como insumo (*input*) para o mesmo sistema e, dessa forma, verifica-se a atuação do *feedback*.

No EBT proposto, identificou-se que o vídeo exibido desde o início aos aprendizes pode atuar em seu sistema linguístico causando modificação, pois o aluno vai do desconhecimento ao conhecimento de tal conteúdo. Isso ocorre devido ao fato de o sistema ser aberto e, também, porque as próprias sinalizações que aparecem no vídeo tornam-se produtos e *input*, mas o vídeo de base não é o estímulo mais importante dos aprendizes.

As sinalizações dos enunciados que aparecem ao longo do EBT também se tornam *input* que, convertidos em *output*, demonstram a sensibilidade do sistema a *feedbacks*.

Na tarefa 4 do EBT, por exemplo, o aluno recebe *inputs* formais tendo como modelo linguístico o vídeo e a sinalização das sentenças pelo professor e precisa assinalar (V) para verdadeiro e (F) para falso. As sentenças estão em português escrito e sinalizado pelos autores do EBT, servindo de estímulos para o sistema linguístico do aprendiz.

Com o EBT sendo aplicado em sala de aula, o professor pode conduzir a interação entre os estudantes, incentivando-os a participarem apresentando suas respostas, pois, apesar de serem iniciantes, podem “correr risco na língua”, como preconiza o princípio 5.

Caso o professor deseje atender ao princípio 7 e focar na forma, pode oferecer correções se os aprendizes produzirem sinais incorretamente. Esse comportamento linguístico também se assenta na TC, uma vez que o *feedback*, segundo Larsen-Freeman (1997), é facilmente absorvido pelo sistema complexo.

Observar as produções antigas que o EBT solicita é uma oportunidade enriquecedora. Por isso, embora só se solicite um registro em vídeo na última tarefa, o ideal seria providenciar esse registro em todo o processo do EBT, para que aluno e professor percebam a evolução em Libras.

Considera-se que os ciclos de tarefas são sistemas adaptativos. Dessa maneira, pode-se afirmar que o oferecimento das tarefas 8 e 9, cuja temática é *codá*, pode ajustar-se ao ambiente linguístico que aborda animais e formação de palavras.

Talvez os aprendizes possam ajustar as informações acerca do relato da *coda* ao vocabulário já aprendido e, quem sabe, até relacionar o sexo feminino às palestrantes de Joinville.

Como o ambiente também oferece *input* de descrição de pessoas e cenários, pode ser que o sistema se adapte para somar conhecimento linguístico e, assim, apresente um período de (certa) estabilidade.

De acordo com a ótica da TC, o ambiente sempre muda, e os agentes e reagentes desse sistema adaptam-se às novas condições estabelecidas em cada momento.

A cada nova tarefa, os alunos são chamados a adaptarem-se às novas situações desde o começo até o fim. É o caso da tarefa 11, que propõe uma pesquisa sobre espaços onde os surdos se encontram na cidade de cada aluno e uma gravação em Libras para ser enviada ao professor e, depois, apresentada para a turma. Percebemos os princípios 1 (nível de dificuldade), 4 (papel ativo), 3 (orientação apropriada) e 7, que será a forma ideal que se espera na apresentação com o auxílio do professor.

Na relação entre o professor e seus alunos, cabe ao primeiro perceber em qual medida está a evolução da L2, pois se trata de um momento final do EBT, no qual se espera uma evolução na aquisição do aluno. Desse modo, o professor deve auxiliar de imediato e individualmente cada questão que o aluno trazer e esclarecê-la apropriadamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, a TC foi utilizada com relação ao ensino de Libras no momento de aquisição da L2 por ouvintes. Como proposta didática, foram consideradas as ideias do EBT de Ellis (2006) para confeccioná-lo, introduzindo-o por meio de aulas de vocabulário básico.

A TC preconiza o processo de aprendizagem de uma língua e apresenta as características dos sistemas complexos, tais como: são abertos e suscetíveis a ações externas, imprevisíveis, dinâmicos, adaptáveis, caóticos, não lineares, sensíveis às condições iniciais e a *feedbacks*, bem como auto-organizáveis.

Como proposta didática, foram adotados os princípios do EBT de Ellis (2006), e verifica-se que há uma aproximação com a TC, pois envolve os vários campos para a aprendizagem da temática, como bem pontua Silva (2020).

A cada etapa das tarefas, surgiam os personagens que compunham um universo que se privilegiou e, no momento da pós-tarefa, os alunos tiveram de realizar uma pesquisa em sua cidade, apresentando o resultado para toda a turma.

A predileção do vocabulário facilita a aprendizagem de Libras para os ouvintes do curso básico e revela-se bastante profícua na interação, quando são utilizados os elementos de vocabulário em sequências de frases, assim como na sistematização final.

O trabalho visou unir a TC e o EBT de Ellis (2006) a fim de demonstrar uma proposta de um material didático com ênfase em vocabulário para ensinar Libras a ouvintes considerando um percurso cheio de desafios, já previstos na elaboração das aulas de acordo com esse método.

Em suma, a pesquisa aponta para a possibilidade de ensino de vocabulário de uma forma contextualizada, complexa e dinâmica, pois a intenção final é a comunicação real em Libras.

REFERÊNCIAS

BREEN, M. Learner contributions to task design. *In*: CANDLIN, C.; MURPHY, D. (ed.). **Language learning tasks**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1987. p. 23-46.

CASSOLI, E. R. **A formação inicial de professores de língua inglesa com ênfase no ensino temático baseado em tarefas**: a abordagem comunicativa reflexiva revelada do planejamento ao fato. 2020. 232 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13804>. Acesso em: 15 out. 2021.

DINÂMICA. *In*: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/din%C3%A2mica>. Acesso em: 20 set. 2021.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ELLIS, R. The methodology of task-based teaching. **Asian EFL journal**, v. 8, n. 3, p. 19-45, 2006. Disponível em: https://www.asian-efl-journal.com/September_2006_EBook_editions.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997. Disponível em: https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/coursedocuments/diane_chaos_paper.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

LONG, M. H. **Second language acquisition and task-based language teaching**. 1st. ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2015.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Modelo fractal de aquisição de línguas. *In*: BRUNO, F. T. C. (org.). **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**: reflexão e prática. São Paulo: Claraluz, 2005. p. 23-36.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. *In*: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. (org.). **Análise de textos falados e escritos**: aplicando teorias. Curitiba: CRV, 2011. p. 71-86.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 19, n. 1, p. 67-85, jan./abr. 2019. Disponível

em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v19n1/1518-7632-ld-19-01-67.pdf>. Acesso em: 7 set. 2021.

SILVA, L. O mapeamento espacial e o ensino baseado em tarefas no contexto de Libras como L2 para ouvintes. **Porto das Letras**, v. 6, n. 6, p. 249-274, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/9797>. Acesso em: 16 out. 2021.

SILVA, L; MORENO, D. Libras como L2 para ouvintes: a fluência em perspectiva. **Revista da ANPOLL**, v. 52, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1501>. Acesso em: 15 out. 2021.

ANEXO 1 – “QUEM E COMO SOMOS”

Pré-tarefa

“Quem e como somos”

Todo ser humano vive na sociedade e tem como modelo de vida os seus próximos; no entanto, os surdos vivem em um isolamento linguístico por mais que estejam rodeados de pessoas ouvintes. O que será que leva as pessoas ouvintes a pensarem que os surdos não ocupam o mesmo lugar social que os demais? Assista ao vídeo para responder as questões que seguem: [Link](#)

Surdos que sentem



1: *Surdos que sentem.*

1) O fragmento do filme, da imagem 1, é revelador quando não conhecemos a Libras. As pessoas que não têm acesso a esse tipo de cultura visual-gestual poderiam crer que aquelas pessoas estivessem fazendo algum tipo de exercício físico ou participando de um show. Considerando esse novo conhecimento que você adquiriu, descreva qual é o verdadeiro significado do sinal em Libras, nunca se esquecendo do contexto proporcionado pelo filme *Surdos que sentem*.

2) De acordo com o vídeo, como a comunidade surda precisa reagir para ocupar seu lugar na sociedade e para que sua língua e cultura tenham visibilidade?

3) Qual é o tipo de sentimento quando os surdos encontram seus pares?

Tarefas

4) Ao longo do vídeo, podemos perceber que há várias pessoas. Verifique as imagens e as cenas e assinale as opções com (V) verdadeiro ou (F) falso.

a)



A () Link A adolescente surda está vestida com camiseta vermelha.

B () Link A cena acontece em uma escola.

C () Link Na cena, aparece um adolescente do sexo masculino.

D () Link Na cena, existem três mulheres magras.

b)



- A () [Link](#) O surdo é adulto do sexo masculino.
- B () [Link](#) A cena representa um local de trabalho.
- C () [Link](#) Há dois homens sentados e uma mulher de pé.
- D () [Link](#) Na frente do surdo, há um homem gordo usando óculos.

c)



- A () [Link](#) Na cena, há dois idosos.
- B () [Link](#) A senhora usa camiseta branca.
- C () [Link](#) Na cena, há um senhor e uma senhora.
- D () [Link](#) O local é uma lanchonete.

d)



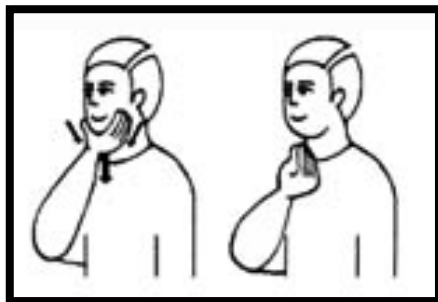
- A () [Link](#) A criança surda é um menino.
- B () [Link](#) A professora é magra e usa camiseta rosa.
- C () [Link](#) Há uma aluna atrás do surdo.
- D () [Link](#) A cena acontece na cozinha.

5) Observe as imagens da tarefa 4 e descreva as características físicas de cada personagem em Libras: homem, mulher, gordo, magro, jovem, adolescente ou velho.

6) Em dupla, escolha uma das cenas dos personagens da tarefa 4 e sinalize as cores das roupas e os respectivos sexos.

7) Em Libras, as marcações de sexo (masculino e feminino) nos animais seguem a relação dos sinais:

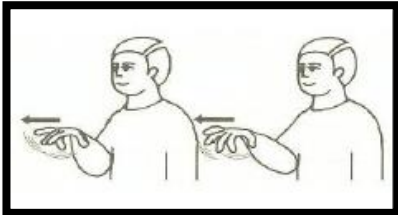
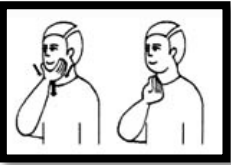

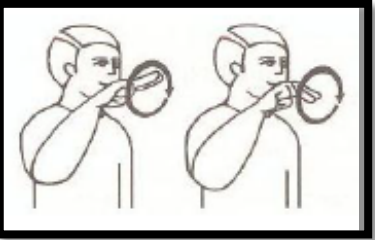
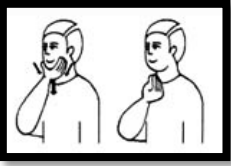

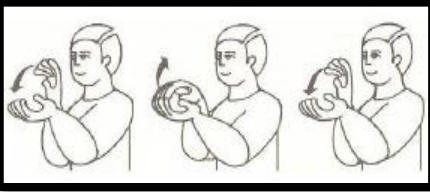
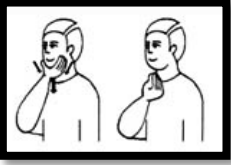


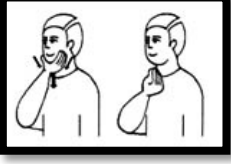


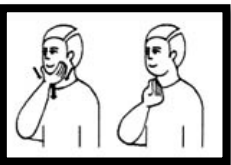

MASCULINO



FEMININO



Siga o exemplo e não se esqueça de realizar os sinais:

	<p>ARANHA</p>	 <p><u>Macho</u></p>	 <p><u>Fêmea</u></p>
	<p>COBRA</p>	 <p>_____</p>	 <p>_____</p>
	<p>JACARÉ</p>	 <p>_____</p>	 <p>_____</p>
	<p>MACAC@</p>	 <p>_____</p>	 <p>_____</p>
	<p>CACHORR@</p>	 <p>_____</p>	 <p>_____</p>

8) Os filhos ouvintes de pais surdos começaram a ser referidos como “**CODAS**” por causa da criação da organização internacional **CODA** (*Children of Deaf Adults*). **CODAS** são crianças ou adultos filhos de pais surdos.

Em qual cena do filme *Surdos que sentem* aparece um/a CODA? Qual é o momento que retrata a relação acima?

9) Vamos assistir a um depoimento de uma CODA no [link](#) (não se esqueça de ativar a legenda) e depois responda em Libras os seguintes detalhes:

A) Nome e cidade: _____

B) De quais culturas ela participa: _____

C) CODA é uma sigla do inglês (*Children of Deaf Adults*) que se refere a

10) Qual é a diferença na produção dos sinais FICAR DE PÉ (da tarefa 4, b-c) e RESISTÊNCIA (do vídeo *Surdos que sentem*)? Agora, com os colegas, vamos discutir esses sinais.



Pós-tarefa

11) No vídeo, o encontro dos surdos aconteceu em uma praça. Onde esses encontros acontecem em sua cidade? Procure se informar e vá até lá. Chegando ao encontro, atenha-se ao vocabulário que aparecer durante as interações. Note se os vocábulos que trabalhamos em sala se fazem presentes durante as falas em Libras. Depois, registre em vídeo todas as palavras que conseguir reconhecer. Assim, terá início o banco de palavras que deve ser alimentado constantemente por você.