

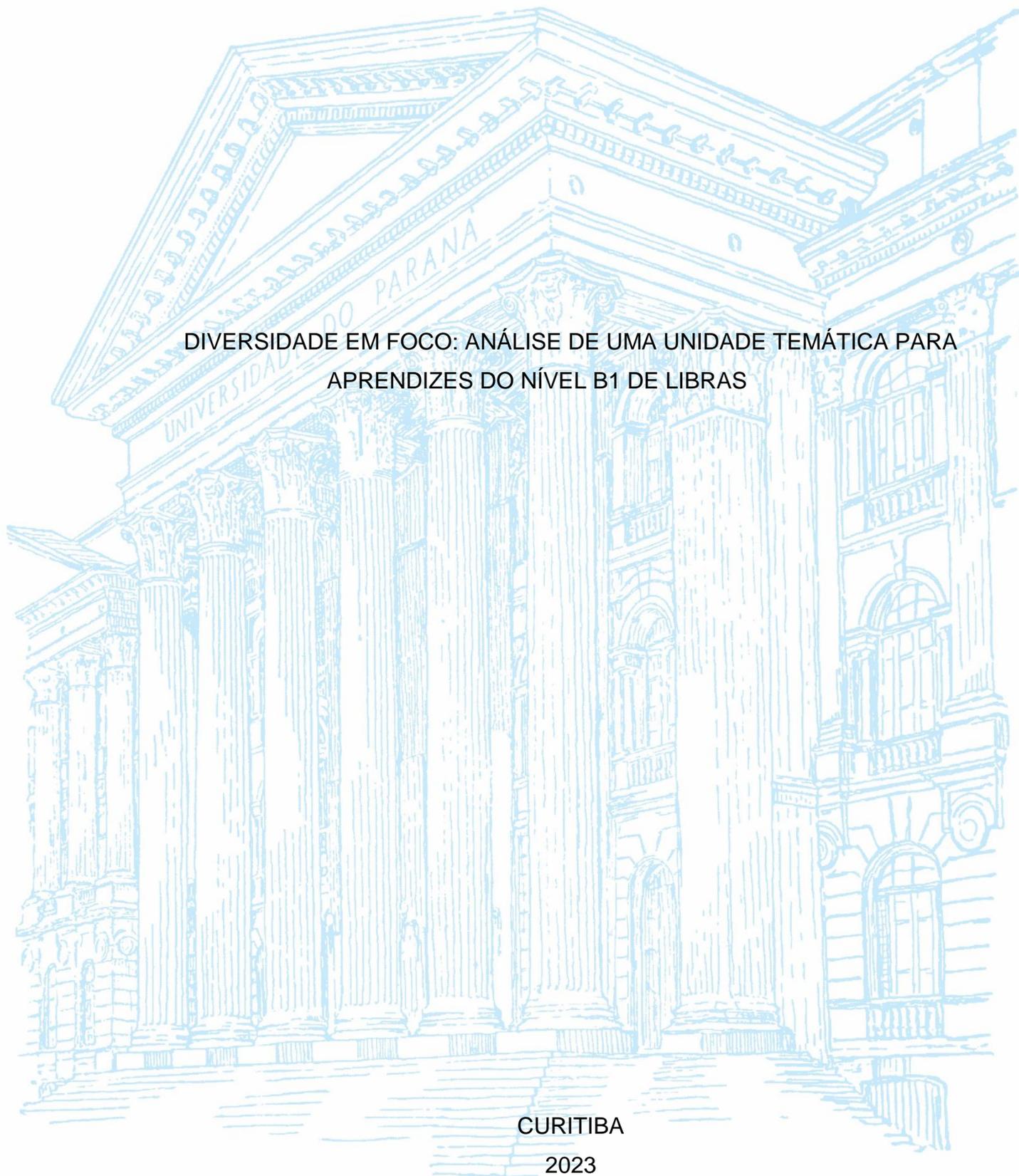
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DANIELLE CRISTINE FADEL ABADE

DIVERSIDADE EM FOCO: ANÁLISE DE UMA UNIDADE TEMÁTICA PARA
APRENDIZES DO NÍVEL B1 DE LIBRAS

CURITIBA

2023



DANIELLE CRISTINE FADEL ABADE

DIVERSIDADE EM FOCO: ANÁLISE DE UMA UNIDADE TEMÁTICA PARA
APRENDIZES DO NÍVEL B1 DE LIBRAS

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Graduação em Letras - Libras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras Libras.

Orientador(a): Prof.^a(a). Dr.(a). Lídia da Silva

CURITIBA

2023

RESUMO

Este estudo tem como objetivo realizar uma análise de uma unidade temática (UT) desenvolvida para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) destinada a aprendizes do nível B1. Além disso, busca investigar a eficácia do material didático elaborado para essa unidade temática. Para alcançar esse propósito, este trabalho se fundamenta nas cinco habilidades linguísticas propostas por Leffa (2007) para examinar as etapas de produção de material didático no ensino de línguas, e nas considerações de Sousa et al. (2020) sobre o Quadro de Referência da Libras como L2 (QRLL2). Dois questionamentos foram abordados durante a análise do material: o material está adequado ao nível em análise? E, em segundo lugar, o material desenvolve o conteúdo proposto? Para atender a esses questionamentos, foi adotada uma abordagem metodológica qualitativa do tipo observacional, utilizando procedimentos de estudo bibliográfico e documental (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Os dados foram obtidos da UT denominada "Diversidade" e foram analisados à luz das cinco habilidades linguísticas (compreensão, leitura, interação, produção e escrita) indicadas no QRLL2 para o nível B1. Os resultados obtidos indicam que a UT contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e interação. No entanto, para estar em conformidade com as recomendações do QRLL2, seria necessário incluir mais tarefas relacionadas à leitura, escrita e produção. Em conclusão, este estudo aponta para a possibilidade de que a UT "Diversidade" possa servir como um parâmetro para a elaboração de novas unidades temáticas destinadas aos aprendizes do nível B1 de Libras.

Palavras-chave: Diversidade; Ensino de segunda língua; Libras; material didático; unidade temática.

ABSTRACT

This study aims to carry out an analysis of a thematic unit (TU) developed for teaching Brazilian Sign Language (Libras) aimed at learners at level B1. Furthermore, it seeks to investigate the effectiveness of the teaching material prepared for this thematic unit. To achieve this purpose, this work is based on the five linguistic skills proposed by Leffa (2007) to examine the stages of producing teaching material in language teaching, and on the considerations of Sousa et al. (2020) on the Libras Reference Framework as L2 (QRLL2). Two questions were addressed during the analysis of the material: is the material suitable for the level under analysis? And, secondly, does the material develop the proposed content? To answer these questions, a qualitative methodological approach of the observational type was adopted, using bibliographic and documentary study procedures (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). The data were obtained from the UT called "Diversity" and were analyzed in light of the five linguistic skills (comprehension, reading, interaction, production and writing) indicated in QRLL2 for level B1. The results obtained indicate that UT contributed to the development of understanding and interaction skills. However, to comply with QRLL2 recommendations, it would be necessary to include more tasks related to reading, writing and production. In conclusion, this study points to the possibility that the UT "Diversity" can serve as a parameter for the development of new thematic units aimed at learners at the B1 level of Libras.

Keywords: Level B1; Diversity; Second language teaching; courseware; thematic unit.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ETAPAS DE ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO COM LINKS DE VÍDEOS EM LIBRAS	20
FIGURA 2 – TAREFA DE LEITURA EM SIGNWRITTING	21

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ATIVIDADES LINGUÍSTICAS DO QRLLS COM LINKS DE VÍDEOS EM LIBRAS.....	22
QUADRO 2 – TRADUÇÃO DA SINALIZAÇÃO VÍDEO-REFERÊNCIA.....	29

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2. REVISÃO DE LITERATURA	17
2.1 O MATERIAL DIDÁTICO.....	17
2.2 QUADRO DE REFERÊNCIA PARA LIBRAS COMO L2 (QRLL2)	20
3. METODOLOGIA	23
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	24
4.1 DA PRODUÇÃO E UTILIZAÇÃO NA UNIDADE TEMÁTICA “DIVERSIDADE”	24
4.2 DOS EFEITOS DA APLICAÇÃO DA UT PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS PROPOSTAS PELO QRLL2 PARA O NÍVEL B1.	28
4.2.1 COMPREENSÃO	28
4.2.2 LEITURA E ESCRITA.....	31
4.2.3 INTERAÇÃO	33
4.2.4 PRODUÇÃO	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS.....	39

1 INTRODUÇÃO

Leffa (2007) explica que a produção de materiais para o ensino de língua é um processo sistemático, contínuo e de complexidade variada. Na extremidade mais simples, alega, pode envolver a criação de um resumo esquemático distribuído durante uma palestra para auxiliar os participantes, enquanto, na escala de complexidade, pode envolver projetos que contam com vídeos ou multimídia interativa, por exemplo.

No caso do curso de Letras Libras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a professora orientadora deste TCC, acompanha a elaboração de unidades temáticas (UT) ao longo da sua disciplina Ensino de Libras como L2-I (LIB063). Por ocasião da oferta da referida disciplina no segundo semestre de 2022, duas estudantes, Rafaela da Costa Pereira e Rafaela Farias Laskoski ¹elaboraram um material intitulado “Diversidade” que foi aplicado na turma do nível intermediário (B1) do Núcleo de Ensino de Libras (NEL).

Tomamos então, a UT como objeto de investigação e assim definimos o seguinte objetivo geral: analisar uma unidade temática (UT) desenvolvida para o ensino da Libras para aprendizes do nível B1. Como objetivos específicos buscamos: I) Descrever as potencialidades e/ou fragilidades do processo pedagógico instaurado a partir do uso da UT e II) Avaliar a UT a partir das atividades linguísticas propostas pelo Quadro de Referência da Libras como L2 (QRLL2) para o nível B1. Para cumprir tais objetivos, a metodologia qualitativa foi escolhida e visou trazer respostas às seguintes perguntas de investigação: II) Quais são as potencialidades e/ou fragilidades do processo pedagógico instaurado a partir do uso da UT? e II) Quais habilidades linguísticas propostas pelo Quadro de Referência da Libras como L2 (QRLL2) para o nível B1 foram desenvolvidas pela UT “Diversidade”?

Esse trabalho se justifica empiricamente uma vez que busca contribuir para a melhoria do ensino de Libras, por meio da promoção e desenvolvimento de habilidades linguísticas requeridas aos aprendizes no nível B1 bem como, pela identificação de aspectos que podem ser aprimorados no processo pedagógico.

¹ Com consentimento, citamos os nomes das estudantes para fins de preservação de sua autoria.

Assim, a pesquisa tem potencial para colaborar ao aprimoramento das práticas de ensino de Libras, e por consequência favorecer o desenvolvimento linguístico dos aprendizes o que, em última instância, fomenta a inclusão de surdos.

Na próxima seção apresentamos uma breve revisão de literatura, na seguinte a metodologia e na seguinte a análise da UT. As considerações finais são apresentadas ao final do trabalho.

Esperamos que esse trabalho colabore com o desenvolvimento de propostas de ensino que se baseiem no QRLL2 e que sirva como fonte de inspiração para qualificação das práticas pedagógicas da Libras como L2. Assim, acreditamos que poderemos levar ao reconhecimento linguístico e cultural das pessoas surdas e melhorar a consciência quanto à diversidade linguística que permeia as sociedades inclusivas e plurais.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Nesta parte será apresentada uma discussão sobre a produção de material didático para o ensino de línguas e sobre o Quadro de Referência para Libras como L2 (QRLL2). que está baseado e vinculado Prosign e fundamentado no Quadro Comum Europeu

2.1 O MATERIAL DIDÁTICO

De acordo com Leffa (2007), a produção de materiais para o ensino de língua (e de UT, inferimos nós) envolve, no mínimo, quatro momentos principais, a saber: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Essas etapas ocorrem por meio de ciclo recursivo, ou seja, a avaliação leva a uma nova análise, que gera novo desenvolvimento que culmina em nova implementação.

A fase de análise envolve o exame das necessidades dos aprendizes, de modo que se identifique o seu nível de conhecimento atual, o que eles precisam aprender, suas características individuais, seus desejos, expectativas, estilo de aprendizagem. A respeito das necessidades de aprendizagem dos alunos, Leffa (2007) explana que não são determinadas apenas pelas competências exigidas por circunstâncias externas.

Por exemplo, uma determinada situação pode exigir que o aluno seja capaz de escrever cartas comerciais em um idioma estrangeiro, envolvendo várias competências, como o domínio de terminologia específica, uso correto das normas linguísticas, formatação do texto na página, conhecimento do gênero epistolar, entre outros. No entanto, isso não significa que o aluno precise aprender todas essas competências de uma só vez; o que o aluno precisa aprender dependerá do que ele já sabe. (LEFFA, 2007, p 17)

A análise do conjunto de competências (que os aprendizes já têm e as que precisam ser desenvolvidas) é crucial para o direcionamento do desenvolvimento do material.

A etapa do desenvolvimento, em consonância com Leffa (2007), consiste na definição de *objetivos*, os quais são estabelecidos após a análise das necessidades. Para tanto, os objetivos podem ser gerais ou específicos, sendo que aqueles abrangem períodos mais longos de aprendizagem, como o planejamento de um curso, enquanto aqueles, se relacionam a períodos menores, como uma aula ou atividade. Para os objetivos gerais, Leffa (2007) recomenda que sejam usados verbos que descrevem comportamentos não diretamente observados: saber, compreender, interpretar, aplicar, analisar, integrar, julgar, aceitar, apreciar, criar, entre outros. Para os objetivos específicos, o autor sugere que sejam utilizados verbos de ação que indicam comportamentos diretamente observados: identificar, definir, nomear, relacionar, destacar, afirmar, distinguir, escrever, recitar, selecionar, combinar, localizar, usar, responder, detectar, entre outros.

Ainda sobre a elaboração de objetivos, Leffa (2007) reforça:

Os objetivos podem abarcar não apenas o domínio cognitivo (conhecimento), mas também o domínio afetivo (atitudes) e o domínio psicomotor (habilidades), e que é muito importante considerar o tempo de preparação ao definir os objetivos, pois pode ser desafiador adequá-los ao tempo disponível. (LEFFA, 2007, p 19)

Além da clara definição dos objetivos de aprendizagem, na fase de desenvolvimento, deve-se também definir a *abordagem* a ser adotada na produção do material (LEFFA, 2007). Para o ensino de línguas, as abordagens mais conhecidas são: a estrutural, a nocional/funcional, a situacional, a baseada em competências, a baseada em tarefas e a baseada em conteúdo.

A terceira etapa é a implementação e será o momento em que o material desenvolvido será utilizado pelo seu próprio desenvolvedor ou por outro professor. No caso de o professor autor estar presente, o contato com o aluno é uma

vantagem, pois sabe o conhecimento que precisa ser adquirido e não precisa antecipar dúvidas ou demais situações, pois poderá lidar com essas, à medida que surjam. Para o segundo caso, Leffa (2007) alerta:

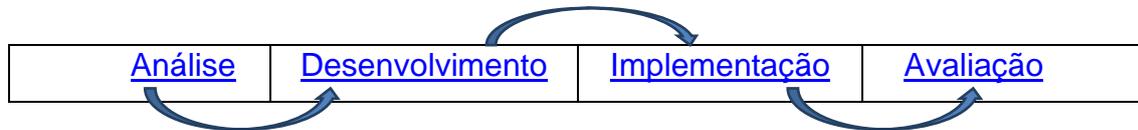
É necessário fornecer instruções sobre como o material deve ser apresentado e trabalhado pelos alunos. É importante explicar o objetivo da atividade, o tipo de conhecimento que está sendo construído, como conduzir a atividade com os alunos, verificando as possíveis respostas para as questões colocadas e como agir com as respostas dos alunos. (LEFFA, 2007, p 35)

Livros com chaves de respostas, fitas de áudio com tempo de espera para a resposta do aluno, gravação da resposta correta, tomada de decisão por parte das máquinas, são exemplos de recursos utilizados para o caso de o professor aplicador do material não ser o seu autor (LEFFA, 2007).

A avaliação de materiais, quarta etapa do ciclo, pode ser realizada de forma informal, como quando um professor prepara uma folha de exercícios e faz ajustes com base em sua experiência com diferentes grupos de aprendizes. Em outros casos, especialmente quando materiais são desenvolvidos por um grupo de professores, a avaliação assume um caráter mais formal, podendo envolver consultoria de especialistas, questionários e entrevistas com os estudantes. Na avaliação formal, é comum utilizar protocolos nos quais a turma expressa seus pensamentos, demonstrando os tipos de raciocínio, estratégias de aprendizagem e atitudes que estão desenvolvendo durante as tarefas propostas pelo material. No entanto, questionários, entrevistas e análise de protocolos podem ser considerados menos confiáveis, pois os aprendizes podem responder de acordo com o que acham que o professor gostaria de ouvir. Por conta disso, muitos pesquisadores preferem a observação direta do trabalho já que o que os aprendizes fazem é mais importante do que o que eles respondem ou dizem. O manuseio do material, ou seja, testá-lo com os aprendizes para os quais ele foi destinado, permite identificar o que pode ser mantido e o que precisa ser aprimorado. É nesse momento que se verifica se há um ponto de conexão entre o nível de conhecimento presumido pelo material e o nível real do aluno.

As quatro etapas supracitadas podem ser abaixo ilustradas:

FIGURA 1 – ETAPAS DE ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO COM LINKS DE VÍDEOS EM LIBRAS



FONTE: elaboração própria baseada em Leffa (2007)

2.2 QUADRO DE REFERÊNCIA PARA LIBRAS COMO L2 (QRLL2)

O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCERL) foi publicado pelo Conselho da Europa em 2001, e desde então tem servido de base para a elaboração de conteúdos programáticos, currículos, testes e materiais didáticos. Os níveis estabelecidos permitem avaliar o progresso dos alunos, mas de forma alguma, o QCERL pretende ser prescritivo ou limitar as práticas de ensino e aprendizagem de línguas. Pelo contrário, sua função é melhorar a comunicação entre os cidadãos europeus, promover a mobilidade, o intercâmbio e a cooperação entre diferentes realidades linguísticas e culturais.

A partir do QCERL, que é o documento que apresenta diretriz para ensino, aprendizagem e avaliação de línguas orais, um grupo de pesquisadores desenvolveu o projeto ProSign que visa estabelecer critérios para a proficiência em língua de sinais para fins profissionais sendo uma iniciativa que busca proporcionar diretrizes para o ensino e a avaliação da língua de sinais em programas de Estudos Surdos e Interpretação de Língua de Sinais. Para tanto, a equipe responsável adaptou os descritores do QCERL para a modalidade visual-gestual das línguas de sinais.

Em contexto brasileiro, Sousa et al (2020) em seu texto “O Quadro de Referência da Libras como L2” afirmam que há uma equipe na Universidade Federal de Santa Catarina trabalhando na adaptação dos descritores do Prosign para a Libras. As autoras afirmam que como o processo é incipiente, a comunidade surda brasileira, incluindo professores de Libras como segunda língua, linguistas e usuários da Libras, têm a oportunidade de participar ativamente desse processo de adaptação e fornecer avaliações, críticas e sugestões. A intenção, segundo as autoras, é adotar uma abordagem colaborativa e inclusiva que culmine na criação de

um documento verdadeiramente representativo e relevante para a comunidade surda brasileira.

Assim como no QCERL, no Prosign e no Quadro de Referência da Libras como L2 (QRLL2), que estão fundamentados no Quadro Comum Europeu há o estabelecimento de seis níveis de competência linguística, abrangendo atividades de recepção, interação e produção de Libras. Os autores mostram as descrições detalhadas para cada um deles.

O nível A1 representa o estágio de iniciação, em que o aprendiz está começando a aprender os aspectos básicos da língua de sinais. No nível A2, o aprendiz se torna um usuário elementar, capaz de produzir frases simples e utilizar a língua em contextos simples.

O nível B1 abriga o lugar de usuário limiar ou intermediário, em que o aprendiz consegue interagir brevemente sobre assuntos pessoais e familiares. No nível B2, o usuário é considerado em vantagem ou pós-intermediário, sendo capaz de interagir de forma mais profunda, compreendendo e utilizando aspectos linguísticos da língua de sinais em frases mais complexas, utilizando de argumentações baseadas em experiências vividas ou compartilhadas.

O nível C1 é classificado como usuário em autonomia ou avançado, em que a pessoa possui um bom domínio da língua de sinais, argumentando com senso crítico. Por fim, o nível C2 é chamado de usuário em maestria ou proficiente, em que o usuário consegue utilizar a língua de sinais em diferentes contextos, demonstrando um alto nível de competência e conhecimento das variações linguísticas.

Além desses subníveis, ainda há subníveis A2+, B1+ e B2+, que representam desempenhos intermediários entre os níveis principais. O subnível A2+ indica um desempenho elementar forte, em que o usuário participa ativamente na conversação com o apoio do interlocutor. O subnível B1+ corresponde ao desempenho limiar forte, adicionando a capacidade de trocar informações em diferentes contextos. O subnível B2+ representa um desempenho de vantagem forte, com ênfase na argumentação, discurso social e habilidades discursivas.

Quanto às habilidades linguísticas, os autores explicam tratar-se de compreensão, interação, escrita, produção e escrita. A compreensão e a produção em Libras dizem respeito a mobilização de recursos linguísticos e a interação envolve a mobilização de recursos comunicativos. A leitura e a escrita de uma língua

sinalizada, como a Libras, têm a ver com o uso (receptivo e produtivo, respectivamente) de um sistema gráfico, como SignWriting.

De acordo com Blanc (2021), o sistema de escrita Signwriting, traz consigo a capacidade de registrar de maneira abrangente a língua de sinais. Valerie Sutton, coreógrafa norte-americana, apresentou esse sistema ao mundo em 1974, originalmente como um meio de notação para dança, mas que posteriormente evoluiu para um sistema de escrita para as línguas de sinais. O SignWriting é um método universal para representar graficamente diferentes idiomas de sinais, usando símbolos visuais para capturar as configurações de mão, movimentos, localização, orientação da palma e expressões faciais. No Brasil, os estudos sobre a escrita dos sinais usando o sistema SignWriting surgiram em 1996 com a pesquisadora Stumpf (2002, 2005).

Além de desenvolver um papel fundamental na compreensão das estruturas gramaticais da Libras, o SignWriting elimina a necessidade de transcrever a linguagem falada. No entanto, o sistema de escrita para línguas de sinais no cenário nacional atual é considerado incipiente por diversos setores da sociedade brasileira. Silva (2008) comenta que a escrita dos sinais é conhecida e utilizada por um número limitado de membros da comunidade surda. A pesquisadora ressalta que, para uma língua se consolidar, é essencial que haja um grupo significativo de usuários compartilhando o mesmo código. Nesse sentido, o SignWriting ainda não alcançou a posição de língua escrita da comunidade surda que usa a Libras.

O QRLL2 também apresenta descritores para cada atividade linguística. Para o nível B1, por exemplo, são as demonstradas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Atividades linguísticas do QRLL2 com links de vídeos em Libras

ATIVIDADE LINGUÍSTICA	DESCRITORES
<u>COMPREENSÃO</u>	É capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência sinalizada que aborde assuntos do trabalho, da escola e lazer. Consegue compreender os pontos principais de muitos programas de vídeo e de televisão, sobre temas atuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o interlocutor sinaliza de forma

	relativamente lenta.
<u>LEITURA</u>	É capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem do dia a dia ou relacionada ao trabalho. É capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e vontades, em cartas pessoais, por exemplo.
<u>INTERAÇÃO</u>	É capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma conversa, sem preparação prévia, durante uma interação de assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou relacionados ao dia a dia como, por exemplo, sobre família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da atualidade.
<u>PRODUÇÃO</u>	É capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. É capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Consegue contar uma história, relatar o enredo de um livro de um filme e descrever reações.
<u>ESCRITA</u>	É capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal e de escrever cartas pessoais, descrevendo experiências e impressões.

Fonte: Sousa et all (2020) p 5496

3. METODOLOGIA

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, pois centra-se na compreensão e explicação de um processo pedagógico (desenvolvimento de material didático) sem preocupar-se com representatividade numérica. A pesquisa é do tipo observacional, com procedimentos de estudo bibliográfico e documental (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Os dados foram tratados em duas categorias: i) a produção da UT “Diversidade” e ii) os efeitos da aplicação da UT para o desenvolvimento das habilidades linguísticas propostas pelo QRLL2 para o nível B1. Para analisar a primeira categoria valemo-nos dos pressupostos bibliográficos elencados em Leffa

(2007) e tecemos uma reflexão, especialmente, em relação à etapa da avaliação, apontando potencialidades e fragilidades da UT e da sua implementação. Em partes, essas reflexões também advêm das observações à aplicação da UT em sala de aula. Para analisar a segunda categoria, valemo-nos dos descritores elencados em Sousa et al (2020) para o nível B1, e além da UT, contamos com vídeos produzidos pelos aprendizes da turma.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 DA PRODUÇÃO E UTILIZAÇÃO NA UNIDADE TEMÁTICA “DIVERSIDADE”

A primeira etapa de produção do material didático, a análise, foi conduzida pela orientadora no ano anterior junto com a coordenação, e se deu a partir dos resultados da prova de produção que foi oferecida aos cursistas, que à época, estavam no nível básico. Com base na análise dos resultados, foi possível fazer um diagnóstico sobre as necessidades discentes e conhecer o nível de conhecimento dos aprendizes. Todavia, suas expectativas não foram conhecidas.

O desenvolvimento e a implantação ocorreram pelas estudantes do curso de Letras Libras da UFPR, Rafaela da Costa Pereira e Rafaela Farias Laskoski. Elas elaboram a UT durante a disciplina Ensino de Libras como L2-I (LIB063) ministrada no segundo semestre de 2022 pela professora Lídia da Silva e a aplicaram na turma do nível intermediário (B1) do Núcleo de Ensino de Libras (NEL) durante a realização do estágio da disciplina Ensino de Libras como L2 – II (LIB067) no primeiro semestre de 2023.

Silva e Souza (2020) afirmam que o Núcleo de Ensino de Libras (NEL) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) desempenha um papel crucial ao oferecer cursos anuais e gratuitos de Libras para a comunidade externa, com carga horária de 100 horas. O público-alvo prioritário é constituído por membros da comunidade ouvinte e os cursos são ministrados por estudantes surdos e ouvintes de Letras Libras.

Durante o desenvolvimento o objetivo definido foi, que ao final de duas aulas, os alunos deveriam ser capazes de elaborar um texto argumentativo e opinativo sobre “bullying” homofóbico, ou seja, trata-se da abrangência de período

de aula e indica um comportamento diretamente observado: elaborar. (LEFFA, 2007).

Embora o planejamento inicial tenha sido desenvolvido considerando apenas duas aulas, as observações feitas pelos alunos do curso de Letras Libras, registradas em relatórios elaborados com questionamentos sobre a apresentação e a aplicação do conteúdo, indicaram, em sua maioria (65%), que o tempo destinado era insuficiente para uma assimilação mais efetiva. Dentre os 20 participantes do curso, 13 manifestaram a opinião de que a quantidade de aulas proposta era limitada.

Durante a implementação do plano, o objetivo definido era que, ao final das duas aulas, os alunos fossem capazes de redigir um texto argumentativo e opinativo sobre o tema do "bullying" homofóbico. Essa abordagem temporal, representando um período de aula, refletiu um comportamento diretamente observado: a capacidade de elaborar tais textos. No entanto, a percepção da maioria dos alunos, evidenciada nas respostas dos questionamentos presentes nos relatórios, sugere que uma extensão no tempo de ensino seria benéfica para uma aprendizagem mais sólida e abrangente do conteúdo proposto.

As evidências provenientes das observações dos alunos indicaram que, para atingir um nível mais aprofundado de compreensão e aplicação do conteúdo, seria necessário dedicar mais horas de instrução. Esta constatação fundamentou-se nas percepções dos próprios aprendizes, bem como nos registros documentados pelos participantes do curso de Letras Libras.

Além da definição dos objetivos de aprendizagem, nesta fase, definiu-se também que a abordagem a ser adotada na produção da unidade temática seria a baseada em tarefas, a qual, de acordo com Leffa (2007), condiciona a aprendizagem à execução de uma tarefa específica e essa tarefa que determina os conteúdos linguísticos que serão ensinados. O Ensino Baseado em Tarefas (EBT), de acordo com Blanc (2020), é uma abordagem de ensino de línguas que se concentra na realização de tarefas que envolvem os aprendizes em processos de comunicação real ou simulada, com o objetivo de alcançar um resultado específico. A EBT entende que a aprendizagem ocorre pela realização e conclusão das tarefas e que os alunos são os protagonistas da aprendizagem, e por isso participam ativamente das aulas. O aprendiz é responsável por sua própria aprendizagem, e o professor é um facilitador que fornece suporte e orientação. A EBT é uma abordagem

significativa, pois as tarefas são relevantes para os alunos e desafiadoras, mas realizáveis. Os alunos são motivados a aprender porque as tarefas são significativas para eles. O EBT se divide em pré -tarefa, tarefa e pós-tarefa e de acordo com Blanc (2020), as tarefas devem iniciar de forma simples e progressivamente aumentem a complexidade.

Além da abordagem, definiu-se também que a UT conteria o trabalho com texto sinalizado e perpassaria as etapas de leitura, interpretação, análise linguística, produção, correção e reprodução.

Com isso, as tarefas propostas visaram trabalhar com as habilidades de compreensão e produção e foram organizadas em progressão de dificuldade, mas também acionaram conteúdo prévio, ofereceram exemplos, forneceram feedback e buscaram motivar os aprendizes. O suporte escolhido foram vídeos linkados a um pdf, dicionários e o site da UFPR chamado Saell:²

O Saell é uma plataforma que se destina a dois públicos principais: aprendizes e professores de Libras como L2. Na parte voltada aos aprendizes, o site contém vocabulários, exercícios gramaticais, diálogos e entrevistas. Já para professores, o Saell reserva palestras instrucionais e tradução de artigos científicos da área. (SILVA; BENTO, 2022, p. 143)

A tarefa **1** da UT, era para ser desenvolvida em grupo de até 3 pessoas como pré-tarefa, solicitando que os aprendizes procurassem no dicionário uma palavra que se relacionasse com a diversidade. A ideia era que eles produzissem em libras sobre o significado da palavra escolhida. Após esse aquecimento inicial, a tarefa 2 sugeria a visuo-leitura do vídeo de referência da unidade temática o qual continha um glossário que visava contribuir com a compreensão.

A interpretação do texto foi trabalhada, como tarefa na atividade **3**, por meio de perguntas que eram oferecidas em vídeo e a UT propunha uma dinâmica de sorteio na qual havia números inseridos embaixo das cadeiras os quais correspondiam aos números das respectivas perguntas.

A tarefa **4** com pós tarefa, apresentava apenas vídeos em Libras como explicação explícita sobre dois elementos gramaticais da Libras: plural e intensidade. A análise linguística do vídeo de referência da UT foi trabalhada por meio de produção. O material propunha, nas demais atividades como prática onde na tarefa

² www.saell.ufpr.br

5, a dinâmica da garrafa para que as perguntas sobre gramática fossem produzidas e respondidas. Os conteúdos linguísticos tratados no material foram: variação lexical, pluralidade, vocabulário, classificadores, significados semânticos, boias, expressões faciais e intensidade.

A tarefa 6 oferecida uma frase escrita em Signwriting para a qual se solicitava a tradução para o português e a tarefa 7 era de produção textual, na qual os aprendizes, após lerem uma contextualização do tema bullying e bullying homofóbico, deveriam produzir um vídeo de 5 minutos com a resposta ao comando: Imagine que você tem um amigo que está passando essa situação e em vídeo produza um texto em Libras, se posicionando a respeito e pensando em estratégias para ajudá-lo no enfrentamento da causa. Em adição um material para estudo de aspectos literários foi oferecido na UT. [A UT pode ser acessada por meio do acesso ao link abaixo disponibilizado](#)³.

A aplicação da UT ocorreu em dois sábados (08h às 12h) do mês de junho de 2023 e foi seguida de observação pelos demais estudantes da disciplina supracitada.

A avaliação, de nossa parte, desenvolveu-se considerando aspectos positivos e negativos desencadeados nas aulas, durante o uso da UT. Começando pelas potencialidades, destacamos a criação de vínculos entre os aprendizes e as ministrantes, que, por serem jovens e ligadas às pautas da comunidade LGBTQIA, conseguiram despertar o interesse da turma e ajudar na busca de materiais para pesquisa e aprofundamento do tema.

Outra observação importante foi a empatia exibida pelas ministrantes, que envolveu os aprendizes na aula, transformando-a em uma experiência cultural viva. Além de viva, a aula também favoreceu a aquisição natural. Por fim, a UT também favoreceu a interatividade já que, na tarefa 5, por exemplo, os aprendizes foram desafiados a acessar suas memórias para formular e responder a perguntas, sendo que nesse processo poderiam contar com a ajuda de colegas. Essa abordagem reforçou a interatividade e o dinamismo, permitindo que os aprendizes não apenas absorvessem o conhecimento, mas também o internalizassem.

Quanto às fragilidades, lembramos que Vygotsky explica que a aprendizagem pode se dar na interação professor-aluno, ou até aluno-aluno, desde

³ [UT "Diversidade"](#)

que um dos interactantes saiba mais do que o outro e tenha condições de facilitar o percurso do aprendiz, para que este atinja o conhecimento desejado. As ministrantes sabem muito mais Libras que os aprendizes, entretanto, devido a inexperiência pedagógica, demonstraram insegurança em responder a algumas dúvidas.

Além disso, a prática foi prejudicada devido ao número limitado de aulas, que se restringiram a apenas duas. Isso não permitiu um maior desempenho por parte das ministrantes, bem como dos aprendizes. Ficou evidente que, quando os alunos começavam a se adaptar ao estilo das ministrantes, ocorria uma troca, e todo o progresso até então parecia se dissipar. Ao retornar ao conteúdo, não era necessário retomar apenas os assuntos, mas também as formas exigidas pelos ministrantes, o que gerava um certo retrocesso.

Outra fragilidade observada foi o fato de a sala de aula ter pessoas mais maduras. Isso teve um impacto significativo no desenvolvimento das tarefas, principalmente, as de produção. Os aprendizes mais velhos se viram desafiados a sinalizar, devido à menor velocidade de assimilação e à menor agilidade das mãos.

4.2 DOS EFEITOS DA APLICAÇÃO DA UT PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS PROPOSTAS PELO QRLL2 PARA O NÍVEL B1

Observamos que as habilidades linguísticas propostas demonstradas pelo QRLL2 para o nível B1 encontram-se presentes na UT “Diversidade”, porém com diferentes graus de atuação.

4.2.1 Compreensão

As autoras do material didático foram muito assertivas ao escolherem a diversidade como tema de referência às tarefas haja vista que esse é um assunto que, nos dizeres do QCERL, permeia o “trabalho, a escola e o lazer” já que faz parte da vida humana.

As elaboradoras da UT tiveram o cuidado de que os vocabulários não fossem um impeditivo para que os aprendizes compreendessem as sinalizações que ocorreriam ao longo das aulas e, portanto, ofereceram vídeos que poderiam ser vistos através do clique nas palavras sublinhadas. Ao todo o material ofereceu 19

vídeos para ajudar a ampliação vocabular dos estudantes e favorecer a compreensão. Além disso, garantiram que por meio de uma tempestade de ideias (TAREFA 1), os aprendizes fossem acionando conhecimento enciclopédico a respeito da questão da diversidade. Os conhecimentos prévios tornam possível a aquisição de ideias que podem ser utilizadas no universo das categorizações de novas situações e servem de pontos de ancoragem e descobertas de novos conhecimentos (PIVATTO, 2014).

Entende-se então que o conhecimento prévio constitui parte da estrutura cognitiva a qual, segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p.140), é “um corpo de conhecimento claro, estável e organizado”, que, no primeiro momento, é a variável dependente da aprendizagem. Após constituído, esse conhecimento torna-se “a variável independente mais significativa” capaz de influenciar a aquisição de novos conhecimentos na mesma área temática. Dessa forma, os conhecimentos prévios são acionados, levando a uma expectativa em relação ao tema, ao tipo de texto, à língua e ao suporte textual.

A UT também ofereceu um vídeo que tem tema atual o qual foi passado duas vezes em velocidade relativamente lenta (TAREFA 2). O vídeo em questão apresenta o seguinte conteúdo em Libras, com áudio opcional (o qual foi suprimido durante a sua exibição em sala, mas, que poderia ser ouvido em casa):

Quadro 2 – tradução da sinalização do vídeo-referência

Oie, hoje é a primeira vez que estou gravando em um lugar que não seja uma sala fechada. Estou no rooftop do prédio, que, aliás, tem uma vista muito linda, com vários prédios. Hoje vou trazer um assunto que nunca parei para me posicionar e vai ser a primeira vez.

Oie, eu sou Gabriel Izaac. Hoje eu vou falar de um assunto que é bem marcante para mim e que eu gostaria de compartilhar com vocês. Vocês viram que recentemente eu postei uma foto com minha mãe no Instagram? Não viram ainda? Ou viram?

Bom hoje eu vou falar um pouco sobre essa foto e o que está acontecendo na nossa vida. Nascemos, crescemos e daí automaticamente sabemos quem somos? Nos conhecemos de imediato? Não.

Tudo é um processo de autoconhecimento, não é?

Inclusive vocês já passaram ou estão passando por isso também, certo?

Eu já me conhecia enquanto surdo sinalizante, como parte da minha identidade. Mas e a minha sexualidade? onde me encaixo?

Quando eu era mais novo sentia que me atraía tanto por homens quanto por mulheres. Só que tinha medo de reforçar esta atração por homens, entendia que era errado. Por quê?

O preconceito que a sociedade alimenta, promove, dizendo sempre que “Ah! é pecado, é perigoso, é doença” entre outras coisas que eu via dizer. Eu não entendia, além disso, envolvem religião no meio. Cresci nesse meio. Por causa disso, me fechava muito, por medo. Quando comecei a trabalhar na internet, criando conteúdos, já faz 6 anos que trabalho com isso. Me trouxe muita felicidade, conquistei muitas coisas, novas experiências. Passei por muitos desafios, realizei sonhos muitas coisas. Principalmente projetos para o dia dos surdos que nesse ano de 2022 vai completar 5 anos de existência. Estou muito feliz com tudo isso, mais e eu Gabriel? Aos 18 anos foi quando eu me descobri e entendi que me atraía tanto por homem como por mulheres, só que ainda não entendia isso. Estudava sobre isso, mas não tinha nenhuma segurança para conversar sobre isso com alguém.

Com a família ou com os amigos e eu queria entender aquilo, comecei a pesquisar aqui e ali. Contei para o meu melhor amigo, o Roberto e.... Nossa foi uma loucura. Acho que vou chamar ele para falarmos sobre isso aqui depois.

E quando eu me abri para ele, não conseguimos dialogar com o direito eu fiquei mal e com medo de perder as pessoas que eu mais amo e que são importantes para minha vida por causa da minha sexualidade sabe o Roberto começou a entender melhor sobre essas coisas depois e

Me chamou para conversar. Ele me aceitou, me apoiou e me deu mais segurança para conversar com ele sobre isso e ficamos mais unidos. Não tive a oportunidade de conversar com a minha família sobre isso, principalmente com a minha mãe. Eu tinha muito medo porque eu vivia em um meio muito preconceituoso. E me deixava muito aflito. Preconceito não é uma coisa simples, não é só sobre ser xingado, ele corrói a pessoa por dentro. A autoestima dela fica baixa e o psicológico dela fica transtornado. Ela adquire visões pessimistas sobre si mesma pé uma angústia sem fim, mas enfim... fui conhecendo pessoas e conheci muita gente LGBTQIAP+ e fiz várias amizades e me sentia seguro, cada vez mais seguro e acolhido e compreendido.

Eles eram muito abertos a discutir a importância desses movimentos e comecei a entender. Existe aquelas falas né: “ah! Como assim você virou isso? Ah sua opção”. Mas não é desse jeito. A gente nasce assim nunca oi opção questão de escolha não. Quando fiz 25 anos fui me abrindo cada vez mais para os meus amigos sobre quem eu era contando para eles sobre isso, mas não tinha conversado com a minha mãe ainda e eu queria muito ter essa conversa não só chegar me assumindo sabe eu queria antes de tudo que ela me visse como eu sou. O Gabriel não queria ficar só fingindo ser outra pessoa, eu queria tocar em todos os aspectos da minha identidade contar para ela sobretudo, os movimentos LGBTQIAP+

E conversar sobre várias coisas com ela. Acho muito importante essa ligação entre uma mãe e um filho. A minha intuição me avisava: “Agora é Hora, conte para sua mãe e relaxa”. Sabe? aquele sentimento de certeza.

Cheguei nela: Mãe? Falei: podemos conversar?

Ela: claro podemos conversar. Eu então, faz algum tempo queria falar contigo sobre isso não houve tempo oportunidade tive medo. Daí ela me interrompeu e falou assim: Ah! Relaxa eu sei quem você é, e está tudo bem. Eu te aceito e quero ver você feliz.

“Oi??, Mãe??” A gente se abraçou forte, sem pressa e poxa nossa e eu pensava que iria virar um caos, mas não a gente conversou e eu fiquei muito feliz. Ela tinha começado a entender sobre isso com o

tempo mesmo. Conversamos muito e contei todos os meus rolos para ela, meus ficantes etc. Nossa! eu me senti muito leve. Também falamos sobre ter que mentir, tipo eu falava para ela que ah! Vou sair com uma amiga minha umas coisas assim. Costumava acontecer com muita Gente: acha que mentir é bom para se proteger e evitar problemas, omitindo as coisas. Falei para ela que estava cansado disso. Que eu quero contar toda a verdade para ela sobre as coisas que eu ainda vou viver minhas paixões meus namoros. Independente de qual seja o gênero da pessoa, contar tudo e criar esse laço com ela. Tudo o que eu mais quero. Ela concordou muito. Fiquei muito feliz mesmo, aliviado e, muito mais leve e livre sabe? Eu estou muito feliz sei que eu já vinha mostrando minha sexualidade de forma discreta nas redes sociais, mas nunca tinha entrado de verdade no movimento e escancarado a minha verdadeira identidade. Mas agora é o momento em que preciso fazer parte dessa luta também nós não podemos ficar na ociosidade e deixar a luta para outras pessoas, não precisamos lutar juntas para acabar com o que? Com a LGBTfobia.

Para quem não sabe hoje dia 17 de maio é o dia da luta contra lgbtqiapfobia é porque hoje no dia 17 de maio de 1990 a organização mundial de saúde (OMS) ela desclassificou um documento que declarava a homossexualidade era uma doença. E nesse dia esse documento foi retirado e por isso é celebrado, pelo fim do preconceito contra LGBTQIAP+ muita gente ainda afirma que isso é doença destilando preconceito, mas agora nossa luta é dizimar o preconceito que está enraizado na sociedade. Eu desde que me entendo por LGBTI nunca tive coragem de me posicionar contra para minha família, minha mãe e falar sobre isso abertamente, por medo. passei por muitas coisas difíceis, por causa da sociedade da pressão que a religião tinha sobre mim. Eu vivia com muito medo. A minha saúde mental ia de mal a pior, mas hoje eu sou feliz, conquistei muitas coisas, me entendendo mais e conheço quem eu sou. Por isso agora eu queria compartilhar com vocês esse vídeo que é um dos mais importantes da minha vida. De mudança de autoconhecimento. Daqui em diante eu vou falar sobre isso com vocês mais abertamente agora que eu me sinto livre e confortável para falar sobre. EU SOU O GABRIEL ISAAC eu luto pela comunidade surda, sou surdo sinalizante e luto Pela comunidade LGBTQIAP+, Enquanto homem bissexual. Obrigado por assistirem. Um beijo.

Fonte: elaboração própria

Por conta disso (do assunto do vídeo-referência, do glossário disponibilizado, da tarefa de acionamento de conhecimentos prévios e das estratégias de exibição do texto sinalizado), avalio que o uso da UT leva ao desenvolvimento da habilidade de compreensão prevista para o nível B1.

4.2.2 Leitura e escrita

Como a escrita é pouco trabalhada nos cursos de Libras, as autoras da UT propuseram, na TAREFA 6, a leitura de uma frase ao invés de texto. A frase está relacionada ao cotidiano e demonstra uma vontade, conforme sugerido para o nível

B1. A tarefa, contudo, além de solicitar a compreensão, também comandava que o aprendiz fizesse a tradução para sua L1. A imagem abaixo ilustra a tarefa.

Figura 2 – tarefa de leitura em Signwriting

TAREFA 6
Observe a escrita de sinais e escreva a sua tradução em português.

Fonte: Unidade Temática “Diversidade”

A tradução para essa tarefa pode ser “nós precisamos lutar todos juntos” e é um bom exemplo de grafia na vertical feita por meio de um software específico.

Como essa é a única tarefa de leitura proposta ao longo da UT, avaliamos que ela não conduz ao desenvolvimento da habilidade linguística requerida no QECR para o nível B1. Na UT a escrita foi apenas apresentada com opção para futuros aprofundamentos.

As habilidades de leitura e escrita foram pouco trabalhadas, devido à complexidade para as ministrantes que não dominavam a prática. Também porque a SW é uma disciplina que ainda está sendo construída no currículo das instituições de ensino e no caso do Letras Libras UFPR apresenta-se apenas com carga horária insuficiente de 60 horas. O SW é um sistema que alguns docentes do Letras Libras ainda não dominam, o que gera defasagem para prática pedagógica. Isso porque, embora a cultura surda tenha ganhado mais visibilidade, a escrita Signwriting não acompanhou o desenvolvimento de reconhecimento social.

Além disso, a professora orientadora solicitou a inserção de tarefa envolvendo Signwritting na UT, mas comum enfoque de conhecimento do que aprofundamento, pois necessitaria de mais horas do que duas aulas.

E para atender essa demanda, as ministrantes poderiam ter trabalhado com uma tarefa de leitura de uma carta escrita em Singwriting emitida por uma pessoa surda que passou por situação de bullying e assim, terem a oportunidade de ler a descrição de como o remetente se sente e o que ele pensa sobre isso. Em adição, os aprendizes poderiam escrever uma carta resposta em Signwritting com apoio à situação preconceituosa relatada pelo escritor surdo.

4.2.3 Interação

Por ocasião da observação das aulas, constatei que as aulas foram, extremamente, interativas e isso fez com que os alunos se mostrassem muito interessados e participativos. Pude perceber um nível significativo de envolvimento nas discussões propostas e na realização das dinâmicas solicitadas.

Essa interação, se deve, em alguma medida, pela habilidade didática das ministrantes, mas também reflete a proposta pedagógica da UT que, em várias de suas tarefas, convocava os aprendizes à conversação, como nas TAREFAS 3 e 4, por exemplo.

Na tarefa 3, as autoras estavam buscando trabalhar com a interpretação do texto sinalizado no vídeo-referência e por isso elaboraram 10 perguntas. Todavia, ao invés de apenas apresentá-las e solicitar as respostas, como tradicionalmente, é feito em sala de aula de L2, as autoras inseriram uma dinâmica que consistiu na colocação, prévia, de números nas carteiras dos aprendizes de modo que a pergunta foi sorteada entre o grupo e a participação da turma ficou dinamizada. Essa tarefa envolveu os aprendizes e isso favoreceu a interação da turma.

Evidenciou-se também que embora as estratégias utilizadas foram bem-sucedidas, não pode se observar perguntas de cunho reflexivo como: Por que a pessoa conta que assumiu sua sexualidade, então do que se trata? foi uma questão de assumir uma identidade ou de se assumir de “Ser”? que levassem então ao aprendiz buscar dentro de suas próprias convicções, argumentos que se relacionassem com o que fora mostrado no vídeo de apoio ou em discussões na sala.

Na tarefa 5, foco estava nos aspectos gramaticais da Libras e as autoras propuseram que a o estudo se desse por meio de um jogo no qual os aprendizes estariam sentados em círculo para girar uma garrafa. O fundo da garrafa correspondia à realização de uma pergunta e a boca à oferta da resposta. Se o aprendiz fosse sorteado para fazer a pergunta, pegaria um número na caixa, realizaria a respectiva questão ao colega que estaria na direção da boca da garrafa. O jogo oferecia surpresas de contragolpe. Essa tarefa permitiu que houvesse interação significativa entre aprendizes e ministrantes. Além disso, a sala de aula foi configurada como um ambiente colaborativo, no qual os aprendizes trabalhavam em grupo e interagem uns com os outros.

A respeito do uso de dinâmicas e jogos na UT, vale lembrar que vários autores valorizam o lúdico como ferramenta pedagógica fundamental ao desenvolvimento dos aspectos sociocognitivos dos aprendizes. Vygotsky (1994), por exemplo, aponta que essas estratégias favorecem a motivação, que é um dos fatores principais para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Santos (2000) concorda e afirma que os jogos tornam a aula bem mais atraente, devolve ao professor seu papel como agente construtor do crescimento do aluno, elimina o desinteresse e, portanto, a indisciplina, devolvendo a escola a sua função de agência responsável por pessoas mais completas.

Por isso, avaliamos que a UT favoreceu a habilidade de interação, pois os aprendizes foram capazes de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma conversa, sem preparação prévia, durante uma interação de assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou relacionados ao dia a dia como, por exemplo, sobre família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da atualidade, tal qual preconiza o QCERL.

4.2.4 Produção

Na TAREFA 7, os aprendizes deveriam produzir um texto sinalizado demonstrando dois aspectos: um posicionamento pessoal a respeito do bullying e um conselho com estratégias de enfrentamento do problema. A partir do contato com algumas produções que foram compartilhadas pelas ministrantes, é possível observar que os aprendizes foram capazes de “articular expressões de forma

simples para descrever experiências e acontecimentos” tal como preconiza o QCERL para o nível B1. Uma das produções⁴ está abaixo glosada:

OI. MEU NOME _____TEMA: ATIVIDADE BULLYING
 SOCIEDADE NÃO INTERAGIR PESSOAS DIFERENTES
 EXEMPLO
 FAZER BULLYING PESSOA IDADE, PESSOA DEFICIÊNCIA, LGBTQ
 NÃO RESPEITAR CRIANÇAS BONITA GORDA ESCOLA SOFRE
 BULLYING AMIGO NÃO CHAMA EVITA CHAMAR BRINCAR PORQUE
 ACHA GORDO ATRAPALHA
 SOCIEDADE PRECISA APRENDER RESPEITAR DIVERSIDADE.
 Vídeo da produção textual – aluna 1

Por meio da transcrição é possível notar que a aprendiz demonstrou um posicionamento pessoal “SOCIEDADE PRECISA APRENDER RESPEITAR DIVERSIDADE”, mas não deu nenhum conselho para o enfrentamento do problema do bullying.

A sua opinião de que “SOCIEDADE NÃO INTERAGIR PESSOAS DIFERENTES” tem uma tentativa de explicação e justificativa em “EXEMPLO. FAZER BULLYING PESSOA IDADE, PESSOA DEFICIÊNCIA, LGBTQ. NÃO RESPEITAR”. Entretanto, para o nível B1, o QECR espera que o aprendiz de L2 seja capaz de explicar ou justificar opiniões e contar uma história, relatar o enredo, e descrever reações. A aprendiz, em questão, quer seja pela falta de familiaridade com o tema ou mesmo a dificuldades de expressão na língua, não conseguiu falar mais do que 1 minuto e 44 segundo sobre um assunto complexo como a diversidade.

Trazemos ainda a produção de uma segunda aprendiz que, em 4 minutos e 28 segundos de vídeo, conseguiu “explicar ou justificar opiniões e planos” (QRLL2):

OI. OI. NOME _____MEU SINAL_____ENTÃO, EU TRABALHAR É
 AMIGO PESSOA TRANS ELE AMIGO MEU PRECISA AJUDA PORQUE
 SOFRER MUITO BULLYING PORQUE PESSOA TRANS
 ENTÃO SABER PRECISAR TODOS TRABALHO INCLUSÃO ELE LOCAL
 TRABALHO
 PRIMEIRO PRECISA TODOS OS SEGREDOS GUARDAR TUDO ELE
 PESSOA TRANSAS FALAR FALAR FALAR FALAR PORQUE ESSA
 PESSOA PRECISA SENTIR BEM SENTIR TRABALHO BOM

⁴Observamos que, apesar de a tarefa de produção, ter sido solicitada em português, houve fuga do tema. Todavia, nesse fragmento estamos analisando os descritores previstos em Sousa et al (2020) para a atividade linguística específica.

TAMBÉM PRECISA CRIAR POLÍTICA TRANS EXEMPLO PODE ELE
 PESSOA ESCOLHER LOCAL BANHEIRO USAR ELE PESSOA ESCOLHE
 BANHEIRO.
 TAMBÉM PRECISA OUVIR TUDO ELE PESSOA FALA FALA FALA L
 PESSOA SENTIR MELHOR FELIZ
 LOCAL PRECISA INCLUSÃO ONDE LOCAL TRABALHO. ELE TAMBÉM
 PODE DIZER OPINIÃO NO TRABALHO TAMBÉM INCLUIR PESSOA
 SENTIR BEM ELE TRABALHAR FELIZ
 IMPORTANTE TODOS OS LUGARES TRABALHO AJUDAR ELE PESSOA
 TRANS. TODOS AJUDAR TRABALHO BOM. POSITIVO. OBRIGADO.
 Vídeo da produção textual – aluna 2

Essa produção de gênero narrativo evidência que a UT favoreceu a imersão em situações cotidianas e vivência com a linguagem de forma autêntica. A aluna 2 contou uma experiência prática, e não estava preocupada com seus erros, mas, ao contrário, estava estimulada a dar dicas de como incluir um amigo trans no ambiente de trabalho. Tendo sido feito pelos próprios alunos em seus telefones por e enviados por WhatsApp.

Há que se destacar, contudo, que a produção a que tivemos acesso é a que passou por correção, ou seja, os aprendizes após a produção, enviaram seus arquivos de forma particular para suas professoras que receberam feedback das ministrantes e realizaram reprodução textual. Nesta reprodução textuais erros gramaticais ainda permaneceram tais como os destacados do excerto abaixo:

ALUNA _____
 OI. PROFESSORA _____ TUDO BEM?
 NOME _____ SINAL _____
 ATIVIDADE TEMA BULLYING
COMO BULLYING?
 DIFICULDADE PESSOAS TÊM de ACEITAR **DIFERENTES**
 PRECONCEITO **NEGRO**
 PRECONCEITO GORDOS
 PRECONCEITOS **SEXUAIS**
 PRECONCEITOS **FINANCEIRO**
 MUITOS **PRECONCEITOS**
 NÃO PODE ERRADO PORQUE CONTRA SOFRIMENTO PSICOLÓGICO
 DIFICULDADE PROBLEMAS VIDA PESSOA 1 INFLUÊNCIA 2. ERRADO.
 SE TODOS NÓS AJUDAREM LUTAR PRECONCEITO MUNDO MELHOR.
 EU TINHA **MUITOS** AMIGOS JULIO CESAR
 ELE **SOFREU MUITAS** DIFICULDADES **REUNIÃO** PORQUE **FAMÍLIA**
NÃO ACEITAVA ESCOLHER SEXUAL
 VIDA COMUNICAÇÃO MÃE PAI DIFÍCIL ENTÃO ELE CRESCEU
 SOZINHO, MAS TINHA APOIO MUITOS AMIGOS MEU TAMBÉM
 HOJE ADULTO SUPEROU DIFICULDADE
 ADAPTOU VIDA
 ACEITOU VIDA
 ADULTO FELIZ.
 Vídeo da produção textual – aluna 3

O sinal de COMO que está destacado no excerto é uma interrogativa e deve sempre ser realizado em Libras com a expressão facial devida. A aprendiz não o fez. O sinal de DIFERENTE foi realizado com a configuração de mão incorreta e os sinais de PRECONCEITOS não estão produzidos com o movimento usual. NEGRO e SOFRER foram realizados em localização distinta da escolhida por sinalizantes fluentes. O sinal de REUNIÃO foi utilizado para expressar RELACIONAMENTO. As expressões PRECONCEITOS SEXUAIS e PRECONCEITOS FINANCEIROS foram realizados com os sinais lexicais PRECONCEITO, SEXO e DINHEIRO. Entretanto, esses conceitos não são ditos assim em Libras. Nessa língua visual é preciso acionar mais vocabulários como, por exemplo: PESSOAS GAYS para o caso de se referir a preconceito sexuais e PESSOAS POBRES para se referir a preconceitos financeiros. A expressão FAMÍLIA NÃO ACEITAVA ESCOLHER SEXUAL também se caracteriza por ser português sinalizado pois a ideia de “opção sexual” deve ser transmitida em Libras de forma diferenciada. A aprendiz também não realizou o plural com recursos expressivos, mas adicionou o sinal de MUITO mesmo tendo aprendido sobre esse conteúdo na UT.

Obviamente que se nota a autonomia linguística da aprendiz, uma reflexão sobre o tema, conforme explicado por Leffa (2007) mas, fica a dúvida se esses problemas já haviam sido manifestados na primeira produção ou são inéditos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou a eficácia de uma unidade temática (UT) desenvolvida para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) destinada a aprendizes do nível B1. Os resultados obtidos destacaram que a UT "Diversidade" promoveu significativamente o desenvolvimento das habilidades de compreensão e interação, atendendo às exigências do Quadro de Referência da Libras como L2 (QRLL2) para o nível B1.

No entanto, identificou-se nas tarefas relacionadas à leitura, escrita e produção se enquadram dentro do referido quadro de referência, visto que em países com a Europa a escrita e a leitura não têm uma cobrança efetiva. Essas constatações apontam para a importância de considerar todas as dimensões do QRLL2 no processo de ensino-aprendizagem de Libras, onde a L2 está em processo.

Para isso, é necessário que o material didático contemple atividades que promovam o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e produção, além das habilidades de compreensão e interação. Ao considerar as potencialidades e fragilidades do processo pedagógico instaurado pela UT, percebemos que a abordagem adotada proporcionou um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos aprendizes, mas demanda ajustes para contemplar de maneira mais abrangente todas as dimensões propostas pelo QRLL2. A contribuição empírica deste estudo reside na identificação de aspectos a serem aprimorados no processo pedagógico do ensino de Libras para aprendizes do nível B1.

A compreensão das lacunas evidenciadas pode orientar futuras revisões e elaborações de unidades temáticas, visando aprimorar ainda mais as práticas de ensino e, conseqüentemente, favorecer o desenvolvimento linguístico dos aprendizes.

Dessa forma, este trabalho se configura como uma ferramenta valiosa para a promoção da inclusão de surdos, alinhando-se ao objetivo mais amplo de contribuir para a melhoria do ensino de Libras.

REFERÊNCIAS

BLANC, Veronica de Jesus. **O ensino da Libras como L2 concomitante ao de sua escrita pelo sistema signwriting**: análise de uma unidade temática. TCC Letras Libras, 2022. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/76975>

BEBIAN, Ambroise. **Mimographie, ou Essai d'écriture mimique propre à régulariser le langage des sourds-muet, 1825**. Disponível em: <<http://injs.bibli.fr/opac/>>. Acesso em: 01 março 2023.

ETCHEVERRIA, Teresa Cristina. A Problematização no Processo de Construção de Conhecimento. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; AUTH, Milton; MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo (Org). **Aprender em Rede na Educação em Ciências**. Ed. Unijuí, 2008

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

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Curso de Graduação Tecnológica–Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. **Porto Alegre: Editora da UFRGS**, p. 31-32, 2009.

KRASHEN, Stephen. **The Input Hypothesis issues and implications**. Harlow: Longman, 1985.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. **Produção de materiais de ensino: prática e teoria**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2007. p. 15-44.

PIVATTO, W. B. Os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto referencial para o planejamento de aulas de matemática: Análise de uma atividade para o estudo de geometria esférica. **REVEMAT**. Florianópolis (SC), v.9, n. 1, p. 43-57, 2014.

SILVA, Lídia; DA SILVA BENTO, Juliane. SAELL: uma ferramenta de apoio aos estudos de libras como l2 e um objeto de aprendizagem para aprendizes e professores. **The Specialist**, v. 43, n. 2, p. 140-157, 2022.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. 1999

SOUSA, Aline Nunes et al. QUADRO DE REFERÊNCIA DA LIBRAS COMO L2. **Fórum Lingüístico**, v. 17, n. 4, 2020.

STUMPF, M.R. Transcrições de Língua de Sinais Brasileira em SignWriting. In: **III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial**; Fortaleza, 2002. Anais

STUMPF, M. Sistema Signwriting: Por uma Escrita Funcional para o Surdo. In: Thoma, A. S. Et Al. **A Invenção da Surdez: Cultura, Alteridade, Identidade e Diferença no Campo da Educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo Sistema SignWriting: Linguas de sinais no papel e no computador**. 2005. 330 f. Tese (Doutorado) – Curso de Informática na Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. Trad.: J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 6° ed. São paulo: Martins Fontes, 2002.