

ALUNOS OUVINTES APRENDENDO LIBRAS COM PROFESSORES SURDOS: UM ESTUDO SOBRE CRENÇAS

Marina Figueiredo de Sousa*
Patrícia Araújo Vieira**

RESUMO

Este trabalho procurou compreender as crenças, perspectivas e estratégias de alunos ouvintes na aprendizagem de Libras como segunda língua (L2). Para isso, fizemos uma entrevista com 12 alunos ouvintes, de idades entre 19 e 27 anos, aprendizes de Libras e universitários de cursos de licenciatura e bacharelado da Universidade Federal do Ceará. Esses estudantes responderam a perguntas objetivas e subjetivas que buscavam compreender o processo de aprendizagem de uma língua visual por parte dos ouvintes e a formação de crenças nesse contexto. Para tanto, buscamos os estudos teóricos sobre o Ensino Comunicativo de Línguas (BROWN, 2000; RICHARD; RODGERS, 2003), sobre crenças no Ensino de Línguas (BARCELOS, 2006) e, mais especificamente, sobre o ensino de Libras a ouvintes (GESSER, 2012). Os resultados revelaram que esses aprendizes ainda apresentam dúvidas sobre o fato de Libras realmente ser uma língua com uma estrutura linguística própria. No entanto, eles acreditam que a aprendizagem de Libras pode contribuir positivamente com a formação profissional deles.

Palavras-chave: Aprendizes Ouvintes; Professores Surdos; Crenças.

ABSTRACT

This study aimed to understand the beliefs, perspectives and strategies of hearing students learning Brazilian Sign Language (Libras) as a second language (L2). To achieve that, we interviewed 12 hearing students, who were between 19 and 27 years old, Libras learners, and undergraduate pupils in licentiate and bachelor courses in Federal University of Ceará. These students answered subjective and objective questions that aimed to understand the learning process of a visual language by hearing people and the development of beliefs in that context. For this purpose, we examined the theoretical studies about Communicative Language Teaching (BROWN, 2000; RICHARD; RODGERS, 2003), about beliefs in language teaching (BARCELOS, 2006), and, more specifically, about teaching Libras to hearing people (GESSER, 2012). Results showed that these students still have doubts about Libras being a real language with its own linguistic structure. However, they believe that learning Libras can contribute positively to their professional development.

* Graduanda do curso Letras Libras da Universidade Federal do Ceará (UFC).

** Professora Adjunta da Universidade Federal do Ceará (UFC) do curso Letras Libras. Tem como foco de pesquisa a leitura e o ensino do português como segunda língua para surdos e também acessibilidade aos meios audiovisuais aos surdos e ensurdecidos por meio de legendagem para surdos e ensurdecidos. Transversal – Revista em Tradução, Fortaleza, v.4, n.7, p.3-21, 2018.

Keywords: Hearing Students; Deaf Teachers; Beliefs.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu a partir da leitura do livro *O Ouvinte e a Surdez*, de Gesser (2012), uma vez que a autora faz um estudo apresentando o contexto de ensino e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para ouvintes. Especificamente, buscamos entender as crenças, perspectivas e estratégias dos aprendizes ouvintes, tendo um professor surdo como intermediador desse contexto de aprendizagem. Para isso, discutiremos as principais perspectivas dos alunos ouvintes em relação à aprendizagem de uma língua totalmente visual e espacial, diferente das línguas orais as quais esses aprendizes estão habituados a estudar.

O objetivo deste artigo é refletir sobre as crenças e perspectivas dos alunos ouvintes no contexto de ensino e aprendizagem de Libras como segunda língua (L2), a partir da análise das respostas apresentadas pelos investigados sobre: 1) dificuldades no processo de aprendizagem de Libras; 2) metodologias e estratégias de ensino do professor; 3) estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos. Para alcançarmos tal intuito, entrevistamos 12 alunos ouvintes na Universidade Federal do Ceará (UFC) para observarmos como essa relação tão nova no contexto acadêmico acontece na perspectiva do aluno.

Este artigo está dividido em Introdução, Estudos Teóricos sobre o Ensino Comunicativo de Línguas, sobre Crenças no Ensino de Línguas Estrangeira e, mais especificamente, sobre o ensino de Libras a alunos ouvintes, Metodologia e Discussão dos Resultados.

1.1 Contexto da sala de aula de Libras como L2

Os primeiros contatos com o professor surdo merecem muitas reflexões, pois essa situação ainda é nova na educação brasileira. Acreditamos que reflexões sobre esses primeiros contatos podem nos fornecer muitas informações sobre como o aprendiz de Libras, no caso, o aluno ouvinte, sente-se nesse processo de aprendizagem de uma língua de modalidade diferente da sua e quais as perspectivas dele. A partir dessa reflexão, podemos compreender como as crenças dos aprendizes podem nos indicar quais as melhores estratégias para o desenvolvimento de um ensino de Libras que atenda também às necessidades dos aprendizes ouvintes.

Nas salas de aula das universidades brasileiras, na maioria das vezes, o ensino de Libras é intermediado pelo intérprete. Assim, no primeiro dia de aula de Libras, o aprendiz se

depara com um contexto bem diferente. Portanto, cabe ao professor surdo planejar ações para que as variadas sensações desses aprendizes, tais como medo, ansiedade, nervosismo, constrangimento, estranheza, preocupação, curiosidade e empolgação, por não conhecer/saber Libras e/ou por não dominar como seria pedir a atenção ou tirar as dúvidas com o próprio professor, sejam minimizadas. Questionamentos do tipo: “Como eu falo com este professor que não ouve?”; “O intérprete de Libras não deveria ensinar em vez de o professor surdo?”; “Será que consigo aprender os gestos?”; “Será que o professor vai entender a minha sinalização?”; “Intérprete de Libras vai acompanhar a aula toda do professor?”. Sentimentos como esses também surgem quando o aprendiz é exposto pela primeira vez a uma sala de língua estrangeira (LE). No entanto, a diferença aqui se faz porque, na maioria das vezes, o professor de LE compartilha a mesma língua do aprendiz. Isso pode diminuir um pouco a tensão dessa nova experiência. Já na sala de aula de Libras, tendo o professor surdo, o intérprete é o único actante que pode estabelecer essa ponte de comunicação entre os dois grupos – aprendizes e professores surdos.

Assim, diante desse contexto de ensino-aprendizagem de uma L2 que envolve a relação entre línguas e culturas diferentes, é necessário que o professor surdo de Libras perceba previamente essas diferenças e que, em seu planejamento, as ações integrem esses três actantes: aprendizes ouvintes, intérpretes de Libras e professor.

Após a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que regulamenta a Libras como a língua dos surdos brasileiros, logo em seguida foi baixado o Decreto nº 5.626, de 22 de abril de 2005, que formaliza a inclusão de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores em nível médio e superior nas instituições de ensino público e privado. Na Universidade Federal do Ceará, há um departamento (Departamento Letras Libras e Estudos Surdos – DELLES) responsável pela demanda de ensino de Libras nas licenciaturas. Atualmente, esse departamento conta com onze professores surdos e um ouvinte. As aulas são ministradas em Libras e podem contar com o apoio dos intérpretes para facilitar os primeiros momentos de interação entre professores surdos e alunos ouvintes. No entanto, mesmo com a presença dos intérpretes, em muitos momentos, podemos perceber a ansiedade dos alunos em tentar se comunicar com o professor ou vice-versa.

Para discutir sobre a sala de aula no contexto da L2, recorreremos aos estudos teóricos sobre abordagens de ensino em língua estrangeira (LE), como também sobre as crenças no Ensino da LE, conforme discutiremos no próximo tópico.

2 Abordagens e crenças no Ensino de LE

Nesta seção, iremos discutir a relevância dos estudos sobre o Ensino Comunicativo de LE que nos orientaram sobre a discussão das entrevistas com os alunos ouvintes na aprendizagem de Libras.

2.1 Abordagens no ensino de LE

Considerando que o ensino de Libras é uma atividade muito recente no contexto universitário brasileiro, desdobramo-nos em analisar como a literatura tem abordado a questão do ensino de LE/L2 em salas de aula. Assim, deparamo-nos com o Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), uma abordagem que desde a década de 1970 procurou mudar um método cujo foco no processo ensino-aprendizagem não era o próprio aluno.

De acordo com Brown (2000), na década de 1970 surgiu um interesse por inovações nos métodos de ensino de LE. Charles Curran (1972 *apud* BROWN, 2000), inspirado pela visão educativa de Carl Rogers, afirma que aprendizes de uma classe não são considerados como uma classe, e sim como um grupo social e dinâmico que necessita interagir em um relacionamento interpessoal junto ao professor para que o processo de aprendizagem seja facilitado num contexto de desenvolvimento de cada indivíduo do grupo. A partir de então, algumas concepções sobre sala de aula, papel do professor de LE e aprendizes foram inovadas e revestidas por uma abordagem de ensino que focaliza o ensino de uma língua dentro de uma situação real de comunicação.

Para tanto, é importante salientar que o ensino de uma LE/L2 deve focalizar as necessidades dos aprendizes e, principalmente, o reconhecimento de quem são esses aprendizes (BROWN, 2000; RICHARD; RODGERS, 2003). Dessa forma, acreditamos que o reconhecimento do ensino de uma LE/L2 deve impulsionar atividades que promovam interações comunicativas entre professores surdos e alunos ouvintes. *A priori*, pela falta de uma língua que possa estabelecer a comunicação, o intérprete torna-se uma ponte indispensável que, conforme o desenrolar das atividades comunicativas em Libras, poderá aos poucos diminuir sua participação dentro desse universo.

Souza (2008) afirma que, a partir dos anos 1980, muitos materiais didáticos de ensino de LE passaram a adotar o ECL. Contudo, segundo a autora, muitos deles ainda denominam-

se comunicativos indevidamente, pois permanecem com características fortes do método Audiolingual, que comentaremos mais adiante.

Para compreender o ECL, é importante, primeiramente, mencionar que não se trata de um método, mas de uma abordagem, pois, segundo a definição de Almeida Filho (2008, p. 17), abordagem é como “um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem”. Já método, de acordo com Salles *et al.* (2004, p. 97), é “um conjunto de especificações gerais que visa à apresentação ordenada do material linguístico e que segue uma determinada abordagem. O método é procedural. Uma abordagem pode gerar inúmeros métodos”. Almeida Filho (2008, p. 35), em relação à diferença entre abordagem e método, afirma que:

É possível, contudo, que os métodos não sejam os únicos ou melhores caminhos para estudar problemas de ensino e formar novos professores de línguas. Nesse caso teríamos de buscar nível mais alto, mais abstrato e mais abrangente de análise que explicasse que vários métodos aparentemente distintos possuem bases conceituais comuns sobre a linguagem humana, o aprender e ensinar línguas. Esse é o nível de *abordagem de ensino* [itálico do autor], uma espécie de filosofia, uma força potencial capaz de orientar todas as decisões e ações de operação global de ensinar línguas [...].

Portela (2006) afirma que o ensino comunicativo se centraliza no sentido, no significado e na interação entre os sujeitos aprendizes de uma LE. Essa abordagem procura focalizar as necessidades dos aprendizes para que eles se capacitem a usar a língua-alvo para a realização de reais situações de interação com usuários de outras línguas.

No tocante à educação dos surdos, o ensino da língua portuguesa era muito semelhante ao proposto pela abordagem estruturalista, cujo método é o Audiolingual (anos 1950), no qual, conforme Salles *et al.* (2004, p. 99), o objetivo de aprendizagem “é o domínio dos elementos desse sistema, definidos em termos de unidades fonológicas, unidades gramaticais (sintagmas, sentenças), operações gramaticais (adicionar, alternar, juntar etc.) e itens lexicais”.

Em muitos casos, essa foi a única formação sobre ensino de línguas que os professores de Libras tiveram, um ensino muito próximo ao método audiolingual. Por isso, muitas vezes, esse professor costuma reproduzir o ensino por meio de frases descontextualizadas em Libras ou listas de vocabulários para serem memorizadas pelos aprendizes. Para entender melhor a proposta de ensino do método Audiolingual e o Ensino Comunicativo, apresentamos o

Quadro 1, proposto por Finocchiaro e Brumfit (1983 *apud* BROWN, 2000, p. 45) e adaptado¹ por nós.

Quadro 1 – Comparação entre o ensino Audiolingual e o Ensino Comunicativo de Línguas.

Ensino Audiolingual	Ensino Comunicativo
1. Atentar para a estrutura e forma mais do que o significado.	O significado é supremo.
2. Demanda mais a memorização da estrutura dos diálogos.	Centraliza-se em torno da função comunicativa, e não da memorização.
3. Os aspectos da linguagem não são necessariamente contextualizados.	A contextualização é primordial para a comunicação.
4. A aprendizagem de uma língua está alicerçada na aprendizagem da estrutura, dos sons, ou palavras.	A aprendizagem de uma língua está alicerçada na comunicação.
5. A pronúncia das palavras deve ser tal qual a de um falante nativo.	A pronúncia deve ser compreensível.
6. É proibido usar a língua materna na sala de aula.	Quando for viável, é possível usar a língua materna.
7. O professor controla o aluno e o previne a evitar fazer qualquer coisa que entre em conflito com a teoria.	O professor ajuda o aluno e o motiva a trabalhar com a língua.
8. Dos alunos é esperado que interajam com o sistema linguístico, controlado pelo material didático.	Dos alunos é esperado que interajam com outras pessoas por meio do trabalho em pares ou em grupo.
9. A sequência das unidades é determinada somente pelos princípios de complexidade linguística.	A sequência é determinada por considerações do conteúdo, da função ou significado movido pelo interesse.
10. A motivação intrínseca nasce do interesse pela estrutura da língua.	A motivação intrínseca nasce do interesse pelo que é comunicativo na língua.

Fonte: Adaptado de Brown (2005, p. 45).

Conforme o Quadro 1, o ensino Audiolingual se concentra na aprendizagem da forma da língua-alvo por parte do aprendiz. Widdowson (1991) informa que essa superconcentração na forma pode deslocar a aprendizagem para um ponto distante da própria experiência linguística do aprendiz, aumentando assim a dificuldade da tarefa desempenhada pelo aluno em aprender uma língua. Tal dificuldade poderá gerar uma desmotivação por parte do aluno na aprendizagem da L2. Quanto às atividades curriculares, Brown (2000) afirma que elas devem ser cooperativas, e não competitivas: “à medida que os estudantes trabalham em grupos ou em pares, eles compartilham informação e conseguem auxiliar uns aos outros. Formam um ‘time’ no qual os jogadores devem trabalhar juntos a fim de atingir as metas com sucesso”² (BROWN, 2000, p. 47).

Para Cunha (1991, p. 46), o ensino de uma língua deve possibilitar experiência com situações reais e comunicativas, uma vez que “é este todo que torna possível ao sujeito falante a realização de atos de linguagem adaptados às suas intenções de comunicação e aos

¹ Tradução nossa.

² Tradução nossa. “As students work together in pairs and groups, they share information and come to each others aid. They are a ‘team’ whose players must work together in order to achieve goals successfully” (BROWN, 2000, p. 47).

diferentes contextos situacionais onde a comunicação é efetuada”. Portanto, é indissociável a relação entre língua, contexto e aspectos culturais que envolvem as intenções dos falantes. O discurso de um falante está repleto de aspectos significantes: por que disse, para quem disse, que circunstâncias o fizeram dizer, qual a intenção etc. Segundo Cunha (1991, p. 47), “a interpretação dos atos de linguagem está baseada na pressuposição segundo a qual quem fala o faz com intenções de comunicação”.

Canale e Swain (1980 *apud* PORTELA, 2006, p. 54) afirmam que a competência comunicativa envolve conhecimentos e habilidades requeridas para a comunicação e que essa competência comunicativa implica o desenvolvimento paralelo de quatro competências interligadas, que são: competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

A competência gramatical está relacionada ao domínio por parte do aprendiz do código linguístico, ou seja, as regras de linguagem e a estrutura linguística da língua-alvo. A competência sociolinguística está relacionada ao conhecimento sociocultural de uso da língua em estudo, das formas permissíveis de comunicação e de interação entre usuários. A competência discursiva, de acordo com Portela (2006, p. 54), “está relacionada com o modo com que se combinam as formas gramaticais e os significados para conseguir um texto falado ou escrito em diferentes gêneros”. A competência estratégica se compõe de estratégias usadas por usuários para estabelecer a comunicação e a interação, por exemplo, a mudança na velocidade da voz, no volume da voz e, no caso dos surdos, em textos escritos, a imagem, o título, a organização do texto.

Para que o aluno possa desenvolver competência comunicativa em L2, é necessário que ele tenha o domínio de todas essas competências (gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica) na sua língua materna. Por isso, o ECL valoriza o uso da língua materna na aprendizagem de L2/LE. Brown (2000, p. 66), a esse respeito, afirma que:

A língua nativa exerce forte influência na aquisição do sistema da língua-alvo. O sistema da língua nativa tem um efeito facilitador e também um efeito de interferência na produção e compreensão da nova língua, os efeitos de transferência são os mais salientes.³

Assim, compreendemos que as comparações entre as duas línguas inicialmente ocorrerão no processo de aprendizagem dos alunos ouvintes. Consideramos normais as tentativas de sinalização junto a sussurros em português ou o foco por parte do aprendiz na

³ Tradução nossa: “*The native language of learners exerts a strong influence on the acquisition of the target language system. While that native system will exercise both facilitating and interfering effects on the production and comprehension of the new language, the interfering effects are likely to be the most salient*” (BROWN, 2000, p. 66).

aprendizagem de vocabulários em Libras seguindo a estrutura da língua materna dos aprendizes, no caso, a língua portuguesa.

2.2 Crenças no ensino da LE

Quando abordamos a perspectiva do aprendiz, envolvemos o assunto crenças, e no tocante a um ambiente novo, como o ensino-aprendizagem de uma língua visual, totalmente diferente do que os alunos ouvintes estão acostumados, é possível que as crenças modifiquem as ações entre professores surdos e alunos ouvintes. De acordo com Barcelos (2006, p. 18), “as crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”. Assim, embora seja um assunto muito complexo, para Barcelos (2003 *apud* BARCELOS, 2006, p. 27), “[...] as crenças têm impacto nas ações e as ações por sua vez afetam as crenças. Não é uma relação de causa e efeito. É uma relação em que a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças”.

Logo, entender o que os alunos ouvintes pensam a respeito do ensino-aprendizagem de Libras pode nos proporcionar reflexões profícuas sobre planejamentos e ações no ensino de Libras, centralizando-se no aprendiz e promovendo um ensino com base nos princípios do ECL.

Na sala de aula com professores surdos, os alunos podem muitas vezes consultar o intérprete de Libras ou não. No entanto, a interação comunicativa entre o professor surdo e o aprendiz ouvinte é muito importante, uma vez que é esse contato que se desenrola aos poucos, que permite aos alunos ouvintes compreender como essa língua visual se manifesta e se organiza no espaço. Nesse aspecto, Gesser (2012) afirma que o papel do professor não é apenas ensinar ou incentivar a construir o domínio da língua-alvo, mas também deve ter a sensibilidade de fortalecer os desejos e sentimentos dos alunos a serem estabelecidos nesse processo de ensino-aprendizagem.

Quando nos dispomos a aprender uma língua estrangeira, muitas vezes sentimos medo ou nervosismo em nos comunicar na língua-alvo, devido ao receio de ocorrer a barreira linguística. Contudo, na sala de aula de LE no Brasil, geralmente, o professor é falante da L1 do aprendiz e pode contribuir facilitando essa interação. No caso do professor surdo, essa interação facilitadora leva mais tempo para se concretizar, possibilitando mais contato do aluno com o intérprete e menos com o próprio professor. Esse distanciamento pode ser minimizado ou maximizado, uma vez que os preconceitos e crenças dos alunos podem interferir e prejudicar o processo de aprendizagem de Libras.

São inúmeros os desafios para o professor surdo em relação aos alunos ouvintes na sala de aula. Muitas vezes, durante as aulas de Libras, o principal desafio ocorre no incômodo do professor quando os alunos preferem expor suas dúvidas ao intérprete de Libras em vez de a ele próprio, provavelmente, por causa do conforto de o intérprete falar a sua primeira língua. Outras vezes, suas crenças e preconceitos travam a sua relação com o professor surdo, tais como “não consigo me comunicar com o professor surdo-mudo⁴”, “Seria mais fácil o interprete de Libras ensinar.”

Nesse aspecto, Barcelos (2006, p. 18) expõe sua visão sobre a relação entre as crenças e as ações, quando afirma que “havia uma relação de causa e efeito entre crença e ação, ou seja, as ações dos alunos ou professores eram justificadas pelos tipos de crenças que eles tinham”. Porém, é possível discutir as crenças que podem surgir na sala de aula com os próprios alunos, e então há possibilidades de que eles compreendam que todo esse processo de aprendizagem talvez gere alguns desconfortos que podem ser minimizados a partir de atividades colaborativas entre alunos ouvintes, professores surdos e intérpretes.

Levando em consideração o contexto de aprendizagem de Libras por alunos ouvintes do ensino superior, apresentamos no próximo tópico a metodologia de nosso estudo.

3 Metodologia

Na Universidade Federal do Ceará, o ensino de Libras é obrigatório para os cursos de licenciatura. No campo de formação de professores, o Decreto n. 5.626/2005, em seu artigo 9º, do capítulo III, dispõe sobre a implementação progressiva da disciplina de Libras, determinando o prazo final de dez anos para que cem por cento dos cursos de licenciatura e Fonoaudiologia das Instituições de Ensino Superior (IES) ofereçam a disciplina (BRASIL, 2005)⁵. Dessa forma, o Departamento de Letras Libras e Estudos Surdos da UFC, criado no ano de 2013, é responsável pelo ensino de Libras nos diversos cursos de licenciatura. Como a demanda tem sido muito grande pela aprendizagem de Libras, alguns alunos de cursos de bacharelado e principalmente da saúde também têm solicitado essa disciplina.

Para analisarmos as crenças dos alunos sobre as disciplinas de Libras, fizemos uma entrevista com 12 alunos ouvintes, de idades entre 19 e 27 anos, de diversos cursos, como: Letras Português, História, Engenharia de Petróleo, Letras Espanhol, Secretariado, Finanças,

⁴ É comum alguns alunos ouvintes ainda se referirem ao professor surdo como “surdo-mudo”, no entanto, sabemos que esse termo não se aplica à comunidade surda, uma vez que não há impedimento patológico que os impeça de falar.

⁵ Para maiores informações, consultar o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acessado em: 10 jun. 2018. Transversal – Revista em Tradução, Fortaleza, v.4, n.7, p.3-21, 2018.

Letras Inglês, Biblioteconomia. Esses alunos cursam apenas um semestre de Libras. Alguns podem já ter tido contato com surdos ou a experiência de ter feito um curso de Libras. No entanto, para elaboração deste estudo, tivemos apenas a participação de aprendizes iniciantes.

Elaboramos um questionário específico para a entrevista, dividido em duas partes, com perguntas subjetivas e objetivas, buscando entender as crenças e estratégias dos alunos no processo da aprendizagem de Libras.

Cada aluno participante recebeu as duas partes da entrevista. O Quadro 2 apresenta a primeira parte com perguntas que versam sobre dificuldades na aprendizagem e na metodologia do professor de Libras:

Quadro 2 – Primeira parte da entrevista

Parte 1:

- a) Você teve alguma dificuldade em acompanhar a aprendizagem da Libras? Se sim, por quê?
 b) Como foi a metodologia do seu professor de Libras? Ele apresentou boas estratégias de ensino? E você teve algumas estratégias em sua aprendizagem?

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As perguntas do Quadro 2 buscavam entender as perspectivas e estratégias dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. A partir das respostas, observamos suas crenças e procuramos refletir como elas podem influenciar a aprendizagem de Libras.

Seguindo o modelo de entrevista desenvolvido por Gesser (2012, p. 62-67), a segunda parte da entrevista apresentava um questionário com duas perguntas objetivas, buscando investigar as estratégias de que os alunos têm consciência para facilitar o processo de aprendizagem de Libras e também qual a percepção que eles têm sobre a aprendizagem dessa língua de modalidade diferente da deles.

Quadro 3 – Segunda parte da entrevista

Parte 2

2a.

Veja as lacunas abaixo sobre as estratégias da sua aprendizagem da Libras que você usa. Marque sim () ou não (X).

1. () Tento usar os sinais sem me preocupar muito com a forma correta ou sem me preocupar em errar.
2. () Busco sempre ficar perto das pessoas observando.
3. () Peço aos falantes surdos que repitam as estruturas.

4. () Estudo em casa sozinho para progredir em conhecimento.
 5. () Fico concentrado na habilidade de datilologia⁶.
 6. () Relaxo e busco deixar minha mente aberta para o aprendizado.

2b.

Agora veja as lacunas abaixo sobre sua perspectiva a relação da aprendizagem da Libras. Responda (a) concordo muito, (b) concordo, (c) não concordo e não discordo, (d) discordo e (e) discordo muito.

1. () É mais fácil uma criança aprender uma língua do que um adulto.
 2. () A LIBRAS é uma língua muito difícil.
 3. () Para “falar” LIBRAS, é necessário conhecer a cultura dos surdos.
 4. () É melhor aprender a LIBRAS em uma comunidade surda que só usa sinais.
 5. () A parte mais importante no aprendizado de uma língua é a gramática.
 6. () Se eu aprender bem a LIBRAS, terei melhores oportunidades de emprego.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Quadro 3 mostra a segunda parte da entrevista. Com ela, buscamos compreender como os alunos avaliavam esse contexto de aprendizagem, quais as estratégias elaboradas por eles e, finalmente, quais as crenças que se formaram sobre o ensino-aprendizagem de Libras como L2.

Na próxima seção, discutiremos as respostas dos entrevistados, à luz dos estudos teóricos do ECL, de crenças no ensino de LE e dos estudos sobre o contexto de ensino-aprendizagem de Libras tendo um professor surdo na sala de aula. A seguir, discutiremos cada resposta.

4 Resultados e discussão

Em relação à primeira parte do questionário, sobre a primeira pergunta (“Você teve alguma dificuldade em acompanhar a aprendizagem da Libras? Se sim, por quê?”), dez alunos afirmaram que sentiram dificuldade durante o processo de aprendizagem de Libras. No entanto, nenhum deles avaliou a falta de comunicação com o professor surdo como o principal entrave nesse processo. Em sua maioria, os alunos culpam a falta de coordenação motora e o fato de não conseguirem memorizar os sinais. Um aluno expressou que acredita que o fato de ter perdido a aula sobre o alfabeto manual em Libras, que é um empréstimo da língua portuguesa, pode tê-lo prejudicado bastante.

⁶ Datilologia na Libras ou alfabeto manual é produzido por diferentes configurações da mão, representando o alfabeto escrito na língua portuguesa. É produzida no espaço neutro e utilizada na comunicação em Libras quando os usuários desconhecem um sinal ou, ainda, quando não há um termo equivalente. Transversal – Revista em Tradução, Fortaleza, v.4, n.7, p.3-21, 2018.

Sobre esse aspecto, percebemos que os alunos ainda não enxergam Libras como uma língua com toda sua complexidade gramatical. A maior preocupação é memorizar o maior número de vocábulos em Libras, e não apenas entender o processo comunicativo nessa língua. Ou seja, os alunos ainda acreditam que aprender Libras se constitui na memorização de sinais ou na formação de palavras com o uso do alfabeto manual, como se a Libras fosse o português sinalizado.

Em relação à segunda pergunta (“Como foi a metodologia do seu professor de Libras? Ele apresentou boas estratégias de ensino? E você teve algumas estratégias em sua aprendizagem?”), todos os alunos se mostraram satisfeitos com a metodologia de seus professores surdos, inclusive revelaram que as aulas insistem em ser comunicativas: “A metodologia do professor é bem centrado no aluno. Nós temos que ir lá para frente e interpretar diálogos. Ela também faz jogos. Eu diria que é bem dinâmica (sic)” – A1.

Percebemos que, embora os alunos possam contar com o intérprete, nenhum deles o citou como o principal agente nesse processo de aprendizagem. Todos focaram suas respostas no professor surdo. Isso pode já demonstrar que os alunos reconhecem o papel tanto do professor quanto do intérprete na sala de aula.

Voltando às respostas dos alunos à primeira pergunta, mesmo com dinâmicas e situações comunicativas, os alunos ainda não demonstram confiar que uma língua visual tenha o caráter de uma língua; provavelmente, por ser gestual, o consenso de que pode ser apenas gestos ainda prevalece. Sobre esse aspecto, Barcelos (2006) cita Richardson (1996), que afirma que tanto as crenças podem mudar ações como as experiências e reflexões sobre as ações também podem possibilitar novas crenças. Ou seja, como o professor surdo possibilita atividades comunicativas em Libras, os alunos responderam que passaram a procurar vídeos em Libras no *site YouTube* para estudar, ou seja, diminuíram a tensão sobre a memorização de sinais, mesmo ainda não compreendendo toda a complexidade que envolve a aprendizagem de uma língua.

A segunda parte da entrevista envolveu perguntas objetivas. Seguindo Gesser (2012), nelas procuramos saber as estratégias dos alunos sobre a aprendizagem de Libras e quais as perspectivas deles em relação ao ensino-aprendizagem.

Em relação à primeira pergunta da segunda parte (2a.), os alunos marcaram as opções que mostravam quais as estratégias que tinham consciência de utilizarem no momento em que estudavam Libras. O Gráfico 1 mostra a quantidade de respostas em relação às perguntas:

Gráfico 1 – Respostas ao questionário 2a.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme o Gráfico 1, sobre a pergunta “Tento usar os sinais sem me preocupar muito com a forma correta ou sem me preocupar em errar”, a opinião dos alunos se divide. Acreditamos que, ainda como resquício do método Audiolingual, há uma preocupação sobre a forma, em virtude de uma longa tradição do ensino de línguas estrangeiras voltado à aprendizagem da forma, conforme Brown (2000) e Richard e Rodgers (2003).

Em relação à segunda pergunta (“Busco sempre ficar perto das pessoas observando”), os alunos parecem ainda não ter a consciência de que observar os colegas se comunicando é uma forma de interagir e colaborar durante os momentos comunicativos entre professor e alunos, ou alunos e alunos. Observar como os colegas construíram as sentenças, os erros e as observações do professor é uma forma de, aos poucos, a comunicação em Libras se tornar mais natural.

Sobre a terceira pergunta, quando questionamos “Peço aos falantes surdos que repitam as estruturas”, percebemos que a preocupação com a estrutura gramatical ainda é muito importante para os aprendizes. Embora a diferença seja pouca, temos sete alunos que se preocupam em não errar e seguir a estrutura gramatical, enquanto cinco parecem estar mais preocupados em se comunicar usando Libras. Isso reforça a crença de que a memorização da forma prevalece sobre o sentido.

Em relação à resposta à pergunta 5 (“Fico concentrado na habilidade de datilologia”), quando onze alunos responderam que ficam preocupados com a datilologia na Libras, isso nos fez perceber que os alunos fazem muito esforço para memorizá-la, ou seja, provavelmente ainda há a ideia de que a datilologia poderá possibilitar a comunicação com os surdos, quando na verdade é apenas um empréstimo, e não a língua.

Muito embora o grupo de alunos entrevistados seja pequeno, possibilitou-nos uma ideia de como estes criam ações para aprendizagem mediante as crenças que possuem sobre a Libras como uma língua. Percebemos que o reconhecimento do *status* linguístico da Libras como uma língua ainda não é totalmente compreendido pelos alunos. Por isso, a preocupação deles é maior em aprender a datilologia do que em se permitir experimentar situações comunicativas na língua na própria sala de aula. A esse respeito, Gesser (2012) orienta que os professores devem criar uma atmosfera colaborativa entre os aprendizes e entre o professor e os alunos, uma vez que, quando os alunos se veem em situações que proporcionam a comunicação envolvendo atividades mais próximas da realidade, tendem aos poucos a diminuir a tensão nos erros e na forma e buscar compreender como a língua se organiza dentro das diversas formas comunicativas.

Sobre a pergunta 6 (“Relaxo e busco deixar minha mente aberta para o aprendizado”), 7 alunos responderam que sim e 5 não, o que nos faz refletir até que ponto esses alunos sofrem ainda a influência do método Audiolingual, ou que as aulas não permitem que os alunos relaxem e procurem se comunicar na língua-alvo. Por isso, a abordagem comunicativa estimula o trabalho em grupo, conforme Brown (2002). No entanto, é imprescindível que o professor os oriente no desenvolvimento de uma atividade em grupo, explicitando os benefícios quando momentos assim são possibilitados. Acreditamos que relaxar numa sala de língua estrangeira não é uma tarefa tão simples, por isso cabe ao professor de Libras diminuir essas tensões e possibilitar aos aprendizes uma melhor experiência com essa língua visual.

O planejamento das aulas de uma língua torna-se proeminente, pois ele conduzirá as estratégias que os alunos irão formular durante o processo de aprendizagem da L2, além de modificar suas ações, fazendo surgir novas crenças que possivelmente estarão mais alicerçadas na real aprendizagem de uma língua. O ensino de uma língua deve se concentrar no sentido, e as atividades propostas em sala devem ser relevantes, atendendo às necessidades comunicativas dos aprendizes.

A segunda parte do questionário (2b) apresenta frases afirmativas que solicitam que os alunos respondam com: “concordo muito”, “concordo”, “não concordo e não discordo”, “discordo” e “discordo muito”. Muito embora as palavras “não concordo” e “discordo” possam parecer semelhantes, para o nosso estudo, quando o entrevistado respondia que “discordava”, ele queria dizer que essa informação era totalmente falsa. No entanto, quando respondia que “não concordava”, isso significa que a informação pode ser considerada

verdadeira, mas o entrevistado não está de acordo. Os entrevistados foram informados sobre essa diferença. Esse questionário também foi baseado na proposta de questionamentos de Gesser (2012), em seu livro *O Ouvinte e a Surdez*. O Gráfico 2 apresenta quantitativamente as respostas às perguntas.

Gráfico 2 – Respostas dos alunos sobre o questionário 2b.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Sobre a afirmativa 1 (“É mais fácil uma criança aprender uma língua do que um adulto”), a maioria dos aprendizes respondeu que concorda, mesmo sem conhecer as teorias sobre aquisição e aprendizagem de uma língua. Parece que é aceitável que as crianças consigam ter mais facilidade de aprender uma língua do que os adultos. No entanto, expor-se a situações comunicativas em uma língua estrangeira parece ser mais difícil para adultos do que para crianças, muito provavelmente porque os adultos detêm muito mais esforço em memorizar estruturas linguísticas do que em participar de situações comunicativas ou de desenvolver leituras para conhecer melhor os aspectos culturais da língua-alvo. Uma vez que, conforme Cunha (1991), a relação entre língua, contextos e aspectos culturais é indissociável.

Na afirmativa 2 (“A Libras é uma língua muito difícil”), houve um empate entre os que discordaram e os que não concordaram, ou seja, mesmo sendo uma língua de modalidade visual diferente, os alunos não consideram a Libras uma língua difícil. Para os que responderam que discordavam, essa afirmação não é real. No entanto, o fato de terem informado que dedicam muito tempo à memorização da datilologia nos faz questionar se os alunos tendem ainda a acreditar que a Libras é uma versão sinalizada do português, em virtude de eles não a considerarem difícil. Assim, Gesser (2012, p. 69), sobre esse contexto, afirma: “[...] hora ou outra, as alunas negam a produção de um português sinalizado, com

intuito de marcar a diferença e de legitimar a Libras, o que se revela em contradição, pois suas sinalizações iniciais são todas marcadas por esta característica”.

Na afirmação 3 (“Para falar Libras, é necessário conhecer a cultura dos surdos”), os alunos em sua maioria disseram que concordavam. Isso nos mostra que esses aprendizes reconhecem que não há como separar língua de cultura e que a língua utilizada pelos surdos brasileiros revela a identidade e a cultura surda. Percebemos que os alunos estão dispostos a interagir com a comunidade surda e aprender com os usuários que têm a Libras como L1.

A afirmativa 4 (“É melhor aprender a Libras em uma comunidade surda que usa só sinais”) é muito aceita por vários aprendizes de qualquer língua estrangeira – a crença de que o contato com o falante nativo possibilita uma aprendizagem muito mais fluente do que a permanência em cursos. Contudo, nossos entrevistados ficaram divididos entre concordar ou não com a afirmativa. Talvez porque na UFC eles têm o professor surdo na sala de aula e assim acreditam que o contato com o “falante nativo” já acontece nesse contexto. Sobre a crença de que somente com um falante nativo é possível oferecer sucessos na aprendizagem de uma língua estrangeira, Gesser (2012, p. 75) pontua que “Não há nenhum fundamento científico na percepção da aluna, do mesmo modo que seria também mera crença acreditar que alguém só aprenderia uma língua estrangeira viajando para o exterior ou em contato com um professor ‘nativo’”.

Ou seja, não é o fato de o professor ser surdo que irá garantir o sucesso dos aprendizes, mas sim o desempenho do papel do professor como facilitador desse contexto de aprendizagem de Libras.

Com a afirmativa 5 (“A parte mais importante no aprendizado de uma língua é a gramática”), procuramos saber até que ponto os alunos ainda eram influenciados pelos resquícios do ensino Audiolingual. Surpreendeu-nos o fato de a maioria não concordar com essa afirmação – apenas um aluno concordou. Logo, a crença de que aprender apenas o aspecto gramatical da língua possibilita falar fluentemente essa língua não parece ser aceita por esse grupo de aprendizes. Provavelmente, eles percebem que o uso real de uma língua envolve muito mais do que a memorização de regras gramaticais; envolve habilidades requeridas para a comunicação, como o desenvolvimento das competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica, conforme professam Canale e Swain (1980 *apud* PORTELA, 2006).

Na última afirmação, 6 (“Se eu aprender bem a Libras, terei melhores oportunidades de emprego”), procuramos verificar quais as perspectivas e os interesses dos alunos ao se matricularem na disciplina de Libras. A maioria respondeu que concorda (seis alunos); entretanto, quatro alunos responderam que “não concordam”, mas “não discordam” da afirmativa. Dessa forma, percebemos que esses alunos acreditam que a aprendizagem da Libras será de grande importância para a sua carreira profissional e que há grandes chances de o mercado brasileiro valorizar ainda mais essa língua e aqueles que são fluentes nela. Diante disso, percebemos que, embora estudar Libras seja obrigatório para as licenciaturas na Universidade Federal do Ceará, há por parte dos alunos uma busca por essa aprendizagem, assim como acontece nas línguas estrangeiras orais, mesmo sendo uma língua que entrou há pouco tempo no contexto do ensino de línguas no Brasil.

As respostas a essas questões revelam as crenças dos alunos sobre afirmações que rotineiramente ouvimos no contexto de aprendizagem de uma LE. A partir delas, fizemos uma reflexão sobre como o contexto da sala de aula, os métodos e a abordagem do professor de Libras podem colaborar com a confirmação ou a negação dessas crenças. Percebemos que os alunos entendem que precisam buscar a comunicação em Libras para aprender essa língua, mas nos parece que ainda ocorrem dúvidas entre os aprendizes de como uma comunicação visual pode realmente apresentar todos os aspectos linguísticos que a qualifiquem como uma língua.

Por isso, acreditamos que o professor de Libras para ouvintes tem um desafio a mais, se comparado aos professores de LE orais. Seu planejamento deve convencer aprendizes de que a Libras é uma língua e que atende a todas as necessidades comunicativas de uma língua.

5 Considerações finais

Neste estudo, procuramos conhecer as crenças e perspectivas dos alunos ouvintes na aprendizagem de Libras como L2, dentro do contexto universitário. Para isso, entrevistamos doze alunos de diversos cursos, desde os cursos de licenciatura até cursos de bacharelado, como Secretariado, Finanças e Biblioteconomia.

Usando estudos sobre o Ensino Comunicativo de Línguas (BROWN, 2000; RICHARD; RODGERS, 2003), os estudos sobre crenças no Ensino de Línguas (BARCELOS, 2006), e mais especificamente estudos sobre o ensino de Libras a ouvintes (GESSER, 2012) é que nos propusemos a uma discussão sobre como as crenças dos alunos

ouvintes acerca do ensino de Libras podem influenciar no planejamento, nos métodos e nas abordagens de professores surdos no ensino de Libras.

A partir desta pesquisa, percebemos que, como o reconhecimento legal da Libras como língua dos surdos brasileiros e o ensino dela no contexto brasileiro ainda são muito recentes (16 anos), ainda faz parte do planejamento dos professores de Libras desmitificar a ideia de que Libras é apenas gestos ou o português sinalizado. Esse processo de apresentação da Libras como uma língua capaz de comunicar e discutir qualquer assunto, além de atender a todas as necessidades comunicativas, ainda deve fazer parte do planejamento dos professores, dedicando horas de planejamento a isso. Caso contrário, ainda teremos aprendizes gastando um tempo desnecessário em aprender sinais descontextualizados, sem compreender a estrutura própria da língua e não desenvolvendo as competências comunicativas.

Os resultados de nosso estudo revelaram que, muito embora alguns alunos ainda sofram os resquícios da memorização, como também do mito de que a Libras é o português sinalizado, há alguns que responderam que precisam conhecer a cultura surda, ter contato com a comunidade, mas também fazer um curso para aprender a língua. Não percebemos rejeição ao professor surdo, ao contrário, parece-nos que o fato de o professor ser surdo é, para esses aprendizes, uma oportunidade para ter contato com a língua. Mesmo assim, enfatizamos que é importante que o professor surdo compreenda que, para o aluno ouvinte, esse ambiente de aprendizagem é algo muito novo e que é necessária sensibilidade por parte desse professor em procurar centralizar o ensino no aprendiz, buscando entender os estilos individuais de aprendizagem de cada aluno. Ou seja, o professor surdo deve procurar desenvolver uma parceria com o aprendiz, buscando entender seus questionamentos, por mais básicos que sejam, e, em troca, possibilitando ao aluno ouvinte esse mundo visual que se faz no contato com a língua de sinais (GESSER, 2012).

Acreditamos que a convivência com o professor surdo nas rotinas da sala de aula poderá minimizar crenças e estereótipos relacionados a Libras e à comunidade surda. Por isso, é importante que o aluno tenha acesso às informações históricas e culturais do povo Surdo durante o ensino de Libras.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. Ferreira; ABRAHÃO, M. H. Vieira. **Crenças e Ensino de Línguas**. São Paulo: Pontes, 2006. p. 15-36.
- BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2. ed. New York: Longman, 2000.
- CUNHA, José Carlos. **Pragmática linguística e didática de línguas**. Belém: UFPA, 1991.
- GESSER, Audrei. **O Ouvinte e a Surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- PORTELA, Keyla Christina Almeida. Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. **Revista Expectativa**, v. 5, n. 5, 2006. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/84/254>. Acesso em: 23 mar. 2008.
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Enfoque y métodos en la enseñanza de idiomas**. Tradução de José M. Castrillo y Maria Condor. Espanha: Cambridge University Press, 2003.
- SALLES, Heloisa Maria Moreira *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. v. 1.
- SOUZA, Aline Nunes de. **Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas**. 2008. 237 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.
- WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.