

ENSINO DE ESCRITA DE SINAIS BASEADO EM TAREFAS

TASK-BASED SIGNWRITING TEACHING

Ricardo Oliveira Barros*

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de adaptação do Ensino Baseado em Tarefas (EBT) para o ensino do sistema de escrita de sinais SignWriting (SW) para adultos sinalizantes. A metodologia seguida é de pesquisa experimental, na qual o pesquisador empenhou conhecimento teórico apto para o desenvolvimento de uma proposta de adaptação do EBT para o ensino de SW. Baseado nas premissas de Willis (1996) e Ellis (2006), desenvolveu-se unidades didáticas para o ensino de SW, o processo de criação é descrito neste trabalho que também analisa o produto gerado. Conclui-se que é possível adaptar abordagens de ensino de língua estrangeira para ministrar aulas de SW, e acredita-se que o trabalho estimule novas investigações em torno das metodologias de ensino para este sistema de escrita das línguas de sinais.

Palavras-chave: Libras; SignWriting; ensino baseado em tarefas.

ABSTRACT

This paper presents a proposal to adapt Task-Based Teaching to the teaching of the SignWriting for adults that speaks sign language. The methodology of this study is a experimental research, in which the researcher applied theoretical knowledge suitable for the development of a proposal to adapt the Task-Based Teaching for the SignWriting lessons. Based on Willis (1996) and Ellis (2006), didactic units for the teaching of SignWriting were developed, the creation process is described in this work that also analyzes the didactic material produced. It is concluded that it is possible to adapt language teaching approaches to teach SignWriting classes, and it is believed that the work stimulates new investigations around teaching methodologies for this sign language writing system.

Keywords: Libras; SignWriting; task-based teaching.

INTRODUÇÃO

À medida que os estudos sobre as línguas de sinais evoluem, alguns sistemas para escrevê-las têm sido desenvolvidos. No Brasil, pelo menos três sistemas surgiram: a ELiS (Escrita da Língua de Sinais) desenvolvido por Barros (2008), o SEL (Sistema de Escrita da Libras) por Lessa-de-Oliveira (2012), e a Visografia por Benassi (2018). No entanto, o sistema que mais ganhou repercussão foi o SignWriting (SW), criado e difundido por Valerie Sutton, uma americana, desde 1974. Sobre esse sistema muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas sob diferentes perspectivas, conferindo-lhe o status de disciplina (COSTA, 2017).

Embora o SW esteja presente no currículo dos cursos de formação de professores e de tradutores de Libras na maioria das universidades brasileiras, ainda há dificuldade de aceitação do sistema, principalmente sob a alegação de dificuldade de aprendizagem. Além disso, ainda é incipiente a discussão sobre que abordagens de ensino podem ser utilizadas para essa disciplina de forma a obter maior interesse e motivação por parte dos aprendentes. Assim, esse trabalho se justifica por levantar a discussão sobre metodologias de ensino de SW, importante para a disseminação da escrita da língua de sinais.

Este artigo tem o objetivo de apresentar uma proposta de adaptação do Ensino Baseado em Tarefas (*Task-Based Teaching*), doravante EBT, para o ensino do SW para adultos sinalizantes. Nele é descrita a construção de Unidades Didáticas, buscando responder quanto à possibilidade de adaptação de abordagens de ensino de língua estrangeira para o ensino do SW.

1. O SIGNWRITING

O SW é um sistema utilizado para escrever as línguas de sinais. Para compor os sinais escritos, utiliza o *International SignWriting Alphabet* (Alfabeto Internacional do SignWriting) – ISWA, que possui símbolos para representar cada um dos parâmetros que formam a estrutura interna dos sinais, a saber, configurações de mãos, orientação da palma das mãos, movimento, locação e expressões não manuais. (SLEVINSKI; SUTTON, 2007).

* Professor de Libras do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), São Luís MA, Brasil. ricardo.oliveira.barros@live.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4600-2744>

Além disso, o SW representa o uso do espaço de sinalização por meio da escrita em pilhas, ou colunas. Nesse espaço o sinalizante estabelece pontos à sua volta em que são recuperados elementos de uma sentença ou narrativa. O uso de apontamentos e a articulação de movimentos de verbos sinalizados em direção a esses pontos constituem uma sintaxe espacial sofisticada de difícil transcrição para o português, mas possível no SW. (ATCJ, 2009; SUTTON, 2005).

Desde que chegou ao Brasil em 1996, vários estudos vêm sendo desenvolvidos sobre o SW e suas possíveis aplicações. Em um primeiro momento, as pesquisas se concentraram na área da informática e depois tenderam para a educação e alfabetização de surdos. Na última década, os estudos se estenderam para a linguística, lexicografia, tecnologias e ensino de diversas outras disciplinas por meio do sistema. (COSTA, 2017).

Como resultado, essas pesquisas sugerem diversos benefícios do uso do SW na educação de surdos. Capovilla (2006) alega que a descontinuidade entre a fala dos surdos (em Libras) e a sua escrita (requerida em língua portuguesa) será vencida quando da adoção de um sistema de escrita pelo qual o surdo escreva o pensamento em sua própria língua, sem necessidade de tradução. Nesse sentido, vários esforços de ensino do SW para crianças surdas, ou do uso deste em diversas atividades didáticas, têm sido documentados. (WANDERLEY, 2012; COSTA, 2014).

Bózoli (2015) sugere que o uso do SW resulta na ampliação dos conhecimentos dos surdos que o utilizam e pode lhes beneficiar com ganhos cognitivos significativos. Leite e McCleary (2001), em um estudo em diário sobre a aprendizagem da língua de sinais como segunda língua por um ouvinte, defendem que o SW poderia ser uma ferramenta útil para a assimilação dos conceitos de parâmetros dos sinais, apesar de relatar que o sistema foi somente apresentado durante o curso registrado e não efetivamente utilizado como ferramenta de ensino.

Esses estudos citados acima, e ainda outros citados no estado da arte organizado por Costa (2014), hipotetizam e concluem que a escrita de sinais por meio do SW traz benefícios, defendendo e demonstrando seu uso em diversos campos. Em uma outra linha, Cury (2016) investiga as concepções de educadores surdos e ouvintes a respeito do uso do SW no processo educacional de crianças surdas e elenca vantagens - semelhantes às já citadas acima - e desvantagens. Entre os pontos negativos, os mais mencionados são a falta de conhecimento sobre o sistema por conta da falta de materiais didáticos, a pouca divulgação e a aquisição difícil e trabalhosa. Tal constatação demonstra a carência de estudos que se debruçam sobre como ensinar o SW, desenvolvendo métodos de ensino e testando-os para comprovar sua pertinência.

Diante disso, investigou-se os materiais disponíveis para o aprendizado da escrita de sinais¹. O primeiro a surgir foi um material intitulado *Lições sobre o SignWriting*, uma tradução e adaptação do inglês/ASL para português/Libras feita por Marianne Stumpf (s/d) ainda disponível gratuitamente na internet. Há também o livro *Escrita de Sinais Sem Mistérios* publicado pelo casal Barreto (2015) já na sua segunda edição. E o caderno *SIGNWRITING: Práticas de aprendizagem da escrita da língua de sinais* escrito pelos professores Murilo Forcadell, Marianne Stumpf e Antonio Frasson (2016).

Tanto a tradução de Stumpf (s/d) quanto a obra de Barreto e Barreto (2015) apresentam os símbolos do SW seguindo a lógica dos parâmetros da Libras; apresentam também regras de escrita, o último mais do que o primeiro. As atividades propostas na obra de Stumpf são de cópia e tradução de sinais escritos, enquanto que as de Barreto e Barreto se detêm à leitura de uma história dividida em pequenos capítulos espalhados no livro.

O caderno de Forcadell, Stumpf e Frasson (2016), é mais didaticamente construído, com um número maior de atividades e segue a mesma lógica de apresentação de símbolos. Contém objetivos de aprendizagem em cada uma das três unidades de ensino e dedica a última a jogos e brincadeiras com o SW. Em sua apresentação, os autores reconhecem a importância do conhecimento prévio da Libras para que haja uma melhor aquisição da escrita.

Nenhuma dessas obras menciona que teoria de aprendizagem de línguas foram a base para o seu programa de ensino/aprendizagem, nem a abordagem de ensino de segunda língua seguida. Isso não significa que não haja uma linha de pensamento que guie a formulação das atividades, mas demonstra como as discussões quanto à adaptação de metodologias de ensino para o SW ainda carecem de discussão. Assim sendo, para apresentar uma proposta de adaptação metodológica, primeiramente, discute-se na seção seguinte as noções de métodos e abordagens no ensino de línguas.

1. Neste estudo, desconsideram-se os materiais didáticos desenvolvidos e utilizados por universidades nas disciplinas de escritas de sinais oferecidas por elas, visto que nos materiais acadêmicos espera-se uma discussão teórica sobre a temática que transcende o simples domínio do sistema que é o objetivo das obras aqui citadas.

2. MÉTODOS E ABORDAGENS NO ENSINO DE LÍNGUAS

O conceito de método e abordagem pode variar dependendo da linha de pensamento que se segue. Em seu artigo seminal para a área de conhecimento que é o ensino de línguas, Anthony (1963) define abordagem como um conjunto de pressupostos sobre a natureza das línguas e do ensino das línguas, é uma crença, mesmo que não provada. Na visão do autor, a abordagem influencia o método, que, por sua vez, é um planejamento de apresentação sistemática do material da língua. A abordagem, assim, está no campo teórico, o método, no campo prático, procedimental. A primeira é a base do segundo, e admite que o segundo tenha várias formas.

Essa concepção é seguida e discutida com vários teóricos, como Leffa (1988), que concorda que abordagem é o conjunto dos pressupostos sobre língua e ensino de língua, e que se muda o pressuposto, muda a abordagem, e isso é o motivo de várias abordagens existirem. Já o método, para o autor, está contido na abordagem e é mais restrito, trata de como os pressupostos teóricos são aplicados, envolve seleção, ordenação e apresentação dos itens da língua e também regras para elaboração de curso e avaliação.

Neste trabalho coaduna-se com o conceito apresentado por Richards e Rodgers (2001), para quem método é o conjunto de uma abordagem, desenho e procedimentos. Nesse pensamento, abordagem é o conjunto das concepções sobre o que é língua e sobre o que é aprender e ensinar línguas; o desenho integra-se dos objetivos e programas de ensino, os papéis assumidos pelo professor e alunos, bem como os materiais utilizados; e os procedimentos são as técnicas de aplicação prática. Essa visão se diferencia das anteriores por entender que o método não está contido na abordagem, mas a engloba e utiliza como base para definir o desenho e os procedimentos.

Na busca por uma melhor forma de ensinar línguas, muitos métodos foram desenvolvidos como: gramática e tradução, método direto, audiolingual, silencioso, sugestopédia, resposta física total e outros; e ainda abordagens como a natural e a comunicativa. Cada um desses seguia uma teoria de aprendizagem de língua estrangeira com perspectivas distintas, as vezes inatista, comportamental ou cognitivista.

A abordagem comunicativa se baseia, em parte, na teoria de desenvolvimento da linguagem de Vigotsky (2005), para quem o aprendizado provém da interação social. E converge com a hipótese do insumo, de Krashen (1982), que defende a impossibilidade de ensino da fluência, e a importância do foco no significado do que é dito em vez de na forma. Foi dela que surgiu a abordagem comunicativa e como desdobramento dela, o EBT.

É importante ressaltar que atualmente se vive um período conhecido como pós-método, no qual não se vê o ensino a partir de uma série de procedimentos e estratégias previamente elaboradas desconsiderando a realidade na qual serão aplicadas. Pelo contrário, busca-se uma alternativa para o método. Entende-se cada contexto como particular e o professor como um teórico capaz de pensar em termos práticos de desenvolvimento e aplicação de ações; assim ele trabalha em um ciclo de observação, reflexão e ação. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015).

Vieira-Abrahão (2015) estabelece relações entre o pós-método e a abordagem comunicativa e conclui que esta última foi na verdade “um primeiro movimento pós-método, já que se afastou do método enquanto conjunto de procedimentos, técnicas e estratégias pré-estabelecidas” (p.36). E ainda, que o atual movimento é na verdade uma retomada da abordagem comunicativa, uma espécie de releitura.

Um dos maiores legados da abordagem comunicativa foi uma mudança de paradigmas na qual o objetivo do ensino de línguas deixou de ser o de alcançar a competência linguística, para conseguir a competência comunicativa, que na definição de Hymes (1995) é a capacidade de usar a língua, adaptando-se aos diferentes contextos. Para tanto, o professor deixou de ter um papel central na sala, e abriu espaço para um ensino centrado no aluno. Nesse novo cenário, o foco do ensino deixou de ser as formas da língua e sua gramática para ser o significado e o uso real da língua. Foi nesse novo contexto que surgiu o EBT.

3. ENSINO BASEADO EM TAREFAS

O EBT prevê o planejamento de unidades de ensino, ou unidades didáticas (UD) cujo núcleo é a tarefa. Para Willis “tarefa é uma atividade na qual a língua alvo é utilizada pelo aprendiz para um propósito comunicativo a fim de conseguir um resultado”² (1996, p.23, tradução minha). O resultado de uma tarefa é sempre não linguístico, a língua assume as vezes de ferramenta, meio para se alcançar o resultado pretendido.

2. “tasks are [...] activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome”

Definindo melhor a tarefa, Breen afirma:

“tarefa é usada em um sentido amplo para se referir a qualquer esforço de aprendizagem de língua estrutural que apresenta um determinado objetivo, conteúdo apropriado, procedimento de trabalho especificado e uma variedade de planos de ação cujo propósito é facilitar a aprendizagem de língua – de um simples e breve exercício para atividades mais complexas e longas, tais como resolução de problemas em grupo ou simulações e tomadas de decisão”. (1984, p.23)

Essa segunda definição expande o significado de tarefa, e se adequa ainda melhor ao que é descrito neste artigo. Como será apresentado, a tarefa envolve um plano de ação a fim de facilitar o aprendizado, partindo de atividades simples para mais complexas. Foi o que se buscou realizar no desenvolvimentos de unidades didáticas para o ensino de SW.

A tarefa é a única parte obrigatória no EBT, mas é consenso entre os teóricos da área a divisão de uma UD em pelo menos três fases: a pré-tarefa, a tarefa e a pós-tarefa. Ellis (2006) apresenta detalhadamente possibilidades de ações em cada fase.

A pré-tarefa é uma preparação. Nesta fase é importante que os alunos fiquem cientes do resultado que se espera da tarefa. Para conseguir isso, o professor pode:

- (i) solicitar que façam uma tarefa semelhante, e por meio de perguntas fazer com que os alunos entendam o que será a tarefa;
- (ii) demonstrar como executar a tarefa, isso diminuirá a carga cognitiva exigida durante a tarefa;
- (iii) pedir que os alunos façam atividades (não tarefas) preparatórias, como atividades para aquisição de vocabulário que será útil;
- (iv) planejar a tarefa juntamente com os alunos, por meio de discussões.

A próxima fase, a da tarefa em si, exige do professor um acompanhamento mais distanciado. Para Ellis (2006), nesse momento seria interessante que professor e alunos esquecessem dos seus papéis de instrutor e aprendizes, para que fluísse naturalmente a conversação.

Para esta fase, Willis (1996) dá exemplos de tarefas que podem ser executadas: fazer listas, ordenar elementos cronologicamente ou por categoria, fazer comparações, solucionar problemas, compartilhar experiências pessoais ou executar projetos criativos. O autor também faz uma distinção entre tarefas fechadas, que são bem estruturadas, têm um objetivo bem específico e resultarão em apenas um produto possível; e tarefas abertas, que são menos detalhadas no seu enunciado e cujo resultado é incerto e variável.

Aqui, de formas implícitas ou explícitas, deve-se criar oportunidades de voltar a atenção dos aprendizes à formas gramaticais da língua. É também importante estimulá-los a correr riscos comunicativos e dar o suporte necessário para o crescimento dos alunos.

Na última fase, a pós-tarefa, os alunos são levados a refletir na execução da tarefa, fazendo relatos ao professor por escrito ou oralmente. Nesse momento podem também refletir no seu próprio processo de aprendizagem, o que pode levá-los a ativar estratégias cognitivas de planejamento, monitoramento e avaliação do seu próprio processo de aprendizagem. Há ainda a possibilidade de repetir a tarefa. (ELLIS, 2006).

Quanto a como planejar as tarefas, Willis (1996) estabelece que podem ser utilizadas como ponto de partida as experiências e conhecimentos pessoais dos alunos. Esse conhecimento de mundo é muito útil nos programas de ensino com propósitos específicos, nos quais as tarefas são adaptadas para satisfazer as necessidades reais que os alunos têm ou terão em determinado ambiente. Também pode-se utilizar problemas do cotidiano; estímulos visuais, tais como imagens, vídeos, diagramas, tabelas; textos escritos e falados e atividades infantis.

Esses princípios foram a base para o desenvolvimento de UD para o ensino do SW para adultos sinalizantes. O EBT é uma metodologia para ensino de língua estrangeira, e no caso em foco o objetivo é o ensino da forma escrita de uma língua da qual pressupõe-se que os alunos já conheçam a forma sinalizada, logo, foram necessárias algumas adaptações. A seguir faz-se uma descrição da metodologia adotada nessa pesquisa, incluindo a descrição do processo de construção das referidas UD.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Seguindo a classificação proposta por Padronov e Freitas (2013), a investigação que aqui se apresenta é de natureza aplicada, visto que apresenta um conhecimento extensível a resolução de um problema específico. Exige atuação prática para a resolução de problemas e embasamento teórico que guie as ações do pesquisador.

O objeto de pesquisa aqui é o ensino do SW por meio do EBT. E o objetivo é apresentar uma proposta de material didático em forma de UD. A primeira fase da pesquisa foi a de consulta bibliográfica que reuniu o arcabouço teórico apresentado nas seções anteriores. Após isso seguiram as ações de construção das UD de ensino, aplicação e análise do material didático.

As UD foram utilizadas em um curso de SW que foi ministrado como parte do projeto “Escrevendo a Libras por meio da escrita de sinais (SignWriting): uma proposta interventiva na educação bilíngue de surdos” que visa investigar o uso do SW na escola bilíngue de São Luís, Maranhão. Uma das etapas do projeto se efetivou pela ministração do referido curso para membros do grupo de pesquisa, professores e intérpretes das redes municipal e estadual de ensino, com duração de cinco dias. Nos quatro primeiro dias as aulas foram dadas utilizando as UD desenvolvidas e no último dia foi realizada uma oficina do software SignPuddle (BARROS, 2018).

A construção do material didático levou em conta o público inscrito para o curso. Dentre os 12 inscritos, 66,7% eram ouvintes e 33,3% surdos. Na mesma proporção, respectivamente, havia profissionais e estudantes. 58,3% relataram já ter participado em algum curso de SignWriting. Todos já tinham noções da Libras, mesmo que em diferentes níveis; quatro dos inscritos tiveram aulas intensivas na semana que antecedeu a do curso. Conhecer essa realidade foi essencial para o desenvolvimento das UD, visto que sabido o contexto de aplicação do curso, o programa pode ser criado de forma a se encaixar à realidade na qual seria efetivamente empregado.

As UD incluem uma etapa de pós-tarefa na qual há um questionário para averiguar o nível de compreensão por parte do aluno dos conceitos apresentados em cada unidade. As respostas dos alunos a esse questionário serviram como dados para essa pesquisa, no sentido de avaliar a eficácia do material na aprendizagem do SW. Quando perguntados sobre a compreensão, os alunos eram convidados a selecionar um nível em uma escala *likert*, que não se baseou em numeração ou conceitos, mas em emojis selecionados para representar o sentimento do discente quanto à sua aprendizagem. Para facilitar a análise e escrita desse relatório, foram atribuídos conceitos para cada emoji (Figura 1).

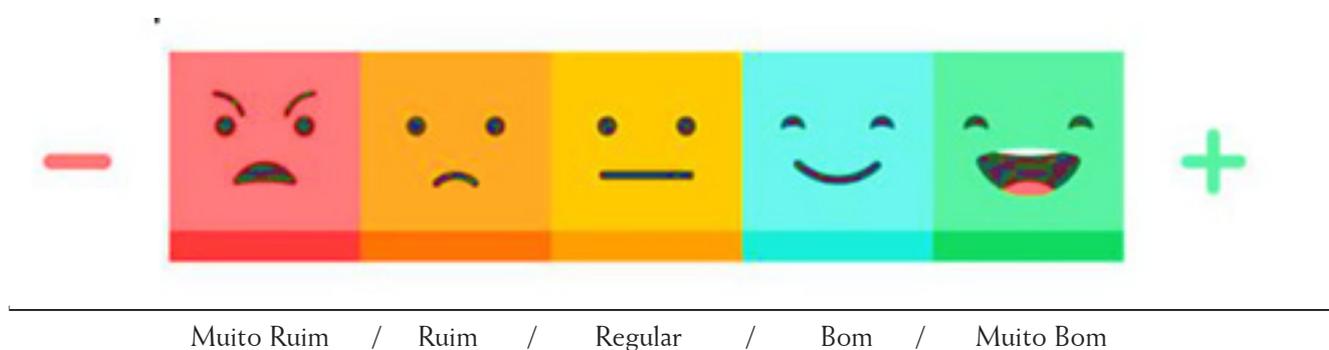


Figura 1. Conceitos atribuídos à escala likert

Fonte: Elaborado pelo autor

4.1 Construção das Unidades Didáticas

A construção das UD para o ensino do SW seguiu os princípios da EBT apresentados anteriormente, baseando-se nas propostas de Willis (1996) e Ellis (2006). O primeiro passo dado foi o de elaborar um plano de ensino. A elaboração do plano partiu da definição dos objetivos de aprendizagem, com base em pressuposições sobre quais conhecimentos seriam necessários para um aprendente iniciante de SW. A partir de observação e da troca com usuários e professores por meio de redes sociais na internet definiu-se que para escrever a língua de sinais pelo SW é preciso:

- i) saber identificar na escrita de um sinal os símbolos que representam cada parâmetro, entendendo a posição das mãos e a direção dos movimentos;

- ii) saber escrever de acordo com as regras de escrita;
- iii) saber identificar e escrever em colunas (ou pilhas), representando corretamente os espaços;
- iv) saber escrever de maneira econômica;
- v) saber utilizar programas de edição de texto em SW.

Entendido que essas são habilidades importantes para escrever o SW, e após a transformação dessas em objetivos de aprendizagem, programou-se um curso em quatro UD e uma oficina.

Como já se sabia que cada UD deveria ter como núcleo a tarefa, a escolha das tarefas aconteceu mesmo antes da seleção dos conteúdos a constar em cada unidade. Ter essa predefinição foi crucial para o desenvolvimento de todas as fases de cada UD, visto que a partir da tarefa foi escolhido o conteúdo a ser apresentado.

O quadro abaixo demonstra o alinhamento dos objetivos, tarefas base e conteúdo em cada uma das unidades didáticas e da oficina planejadas para este curso.

Quadro 1. Alinhamento do curso de SW

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	TAREFA BASE	CONTEÚDO	UNIDADE DIDÁTICA / OFICINA
Identificar os símbolos básicos do SignWriting utilizados para a escrita de um sinal, entendendo sua funcionalidade e uso;	Preencher um crachá	Configurações de mão Pontos de articulação Movimentos no espaço Plano chão e parede	UD1-Identificação dos símbolos básicos que compõem um sinal
Escrever sinais de acordo com as regras de escrita;	Construir mapa mental	Sign Box Contatos Movimentos dos dedos	UD2-Regras de escrita dos sinais
Escrever em colunas utilizando os símbolos de pontuação;	Interpretar um texto	Espaço Pontuação	UD3-Escrita em colunas
Escrever os sinais de forma econômica e simplificada;	Traduzir um enunciado	Símbolo de dinâmica	UD4-Simplificação da escrita
Utilizar programa de edição de textos em SW.	Escrever no SignPuddle	SignPuddle	Oficina de SignPuddle

Fonte: elaborado pelo autor

Planejado o curso, passou-se ao desenvolvimento das unidades. Cada UD seguiu a estrutura mencionada por Ellis (2006) de três fases: pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa. Para cada UD foram elaborados objetivos de aprendizagem mais específicos, subordinados ao objetivo principal constante no plano de ensino.

A pré-tarefa, é uma preparação para a tarefa. Nessa fase, cuidou-se de apresentar os conhecimentos que seriam necessários para a execução da próxima fase, mais importante. Ao início de cada pré-tarefa há um texto base, que busca situar o aprendiz no que será exigido dele na tarefa daquela UD, bem como o que é importante que ele aprenda antes para atingir aquele resultado. Isso é importante para motivar os aprendizes a executar cada etapa planejada.

A seguir, os conteúdos são apresentados por partes em fichas numeradas, e após cada ficha propõe-se uma atividade preparatória. Essa atividade envolve às vezes vocabulário, em que se pede a organização dos vocábulos apresentados agrupando-os por características em comum, às vezes tarefas semelhantes às tarefas núcleo da UD, que visam fazê-lo compreender melhor o que fará na fase seguinte.

A exemplo de pré-tarefa, tomemos a da UD 1. Nessa unidade o aluno deverá preencher um crachá com seu nome e sinal em Libras escrita pelo SW; o objetivo é identificar os símbolos básicos do SignWriting utilizados para a escrita de um sinal, entendendo sua funcionalidade e uso. No texto base, explana-se como o SW utiliza símbolos para representar no papel os parâmetros do sinal, é utilizada uma imagem para demonstrar isso.

Seguem então três fichas, na primeira é explicada a representação das configurações de mão (CM), e como há três símbolos base dos quais se derivam as demais configurações. Depois da ficha um, a atividade preparatória envolve o uso de um vocabulário, no qual os sinais escritos estão acompanhados de uma imagem, e não há sua tradução para o português. Pede-se que os alunos organizem os sinais em uma tabela, reescrevendo-os de acordo com o símbolo

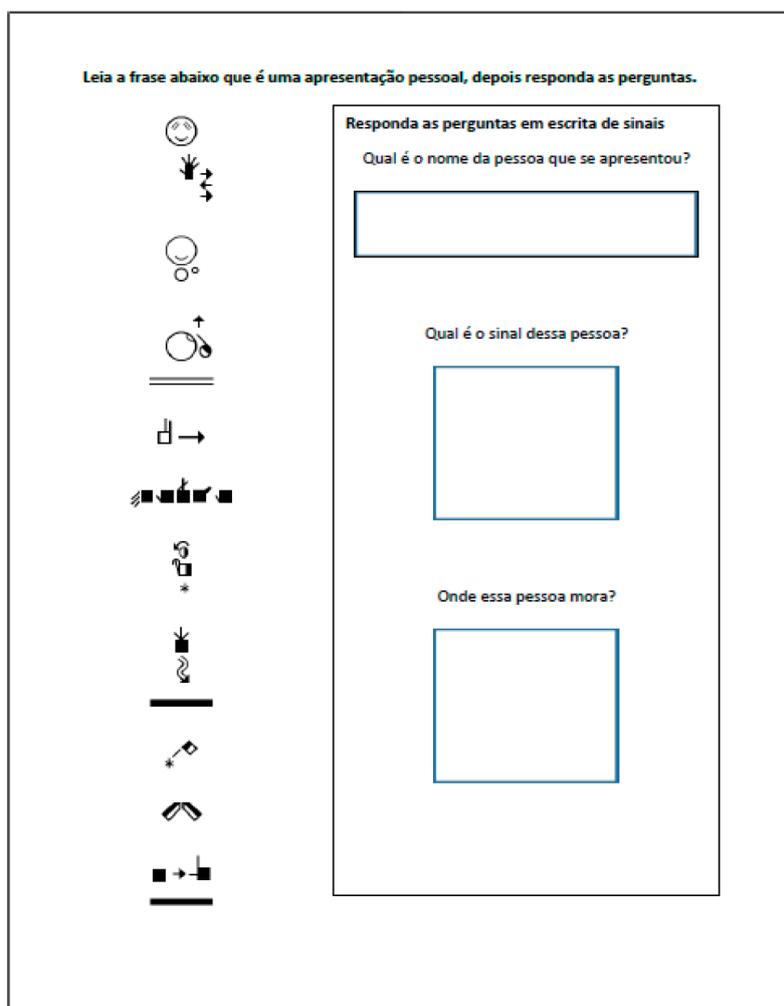


Figura 3. Exemplo de tarefa semelhante na pré-tarefa
 Fonte: elaborado pelo autor

As tarefas seguem uma estrutura semelhante às da pré-tarefa, um texto base, e ficha(s). No texto se explica mais detalhadamente os procedimentos que devem ser adotados, da forma mais clara possível. Nas fichas estão os materiais que serão utilizados pelos estudantes para a execução da tarefa, como tabelas a serem preenchidas, espaço para escrever e textos escritos que servem de base para o trabalho.

Ao planejar a tarefa, deteve-se ao fato de que esta deveria ter cunho comunicativo e não puramente linguístico, a língua (nesse caso, escrita) deveria ser somente um meio para alcançar um resultado, uma ferramenta. Buscou-se planejar tarefas que representassem algum uso social real da língua, o que se tornou um desafio haja vista a carência de materiais escritos em SW e o uso ainda incipiente do sistema. Mesmo assim, conseguiu-se cumprir essas características, como demonstrado abaixo, na tarefa proposta para a UD 2.

Nesta UD é pedido que os alunos construam um mapa mental com base em um texto que é apresentado na ficha 1. A pré-tarefa dessa unidade já cuidou de explicar o que é um mapa mental; assim, o texto base da tarefa somente sugere um modelo aos alunos (Figura 3). A ficha 1 contém um texto escrito em Libras por meio do SW que trata da divisão geopolítica do Brasil em regiões e estados. Essa é a informação que os alunos devem transformar e apresentar de forma diagramática, como pedido.

Tarefa

Agora sim podemos partir para a tarefa!

Lembre-se que nessa Unidade, você deve fazer um mapa mental utilizando a língua de sinais escrita. O tema do mapa mental está no texto da FICHA 1. Esse texto contém todas as informações que você precisa para construir o mapa.

Um mapa mental tem uma estrutura base, começa sempre no centro e a partir dele cria ramificações. Veja o esquema abaixo que explica como se fazer um mapa mental.

Sendo assim, leia o texto da FICHA 1 e construa seu mapa mental seguindo esse modelo. Depois disso, apresente o mapa mental do seu grupo à turma, e compare com os dos seus colegas.

Figura 4. Exemplo de tarefa
Fonte: elaborado pelo autor

Na realização dessa tarefa, o aluno deve mover os conhecimentos adquiridos até o momento para a leitura dos sinais do texto; utilizar estratégias como anotações em português e reorganização da informação; pode realizar buscas em manuais ou no anexo com símbolos que foram disponibilizados; e também trabalhar em conjunto com seus colegas para resolver o problema da leitura e construir o mapa mental. Embora todas essas ações envolvam o uso da língua, o objetivo final da tarefa é não linguístico, e tem foco no significado, o que a caracteriza como tarefa de fato, seguindo os pressupostos do EBT.

Ao finalizar a tarefa, o aluno é guiado a um momento de reflexão e avaliação do seu processo de aprendizagem por responder a pós-tarefa. Essa etapa poderia ser cumprida em sala ou não, a depender do tempo disponível para tal. Pergunta-se ao aluno quanto a clareza dos enunciados das tarefas, à compreensão dos conceitos, dificuldades na execução das tarefas e atividades, e o que foi mais difícil de entender (Figura 4).

Pós-Tarefa

Avaliação da Unidade Didática

FICHA 1 – Avaliação da Unidade Didática

Esse espaço serve para que você avalie essa Unidade Didática. Isso é importante para que o curso se adapte às suas necessidades, por isso responda as perguntas abaixo com sinceridade.

Os enunciados dessa Unidade Didática ficaram claros para você, isto é, você entendeu com facilidade o que deveria ser feito em cada atividade? Marque abaixo, na escala o que você pensa sobre esse ponto.

Os conceitos apresentados nessa Unidade Didática (*Símbolos de CM, Símbolos de PA, Cores para indicar a OP, Setas para M*) ficaram claros para você? Marque abaixo, na escala o que você pensa sobre esse ponto.

Do que você sentiu falta nessa Unidade Didática? Escreva

O que você achou mais fácil de entender nesta Unidade Didática? Escreva abaixo.

O que você achou menos fácil de entender nesta Unidade Didática? Escreva abaixo.

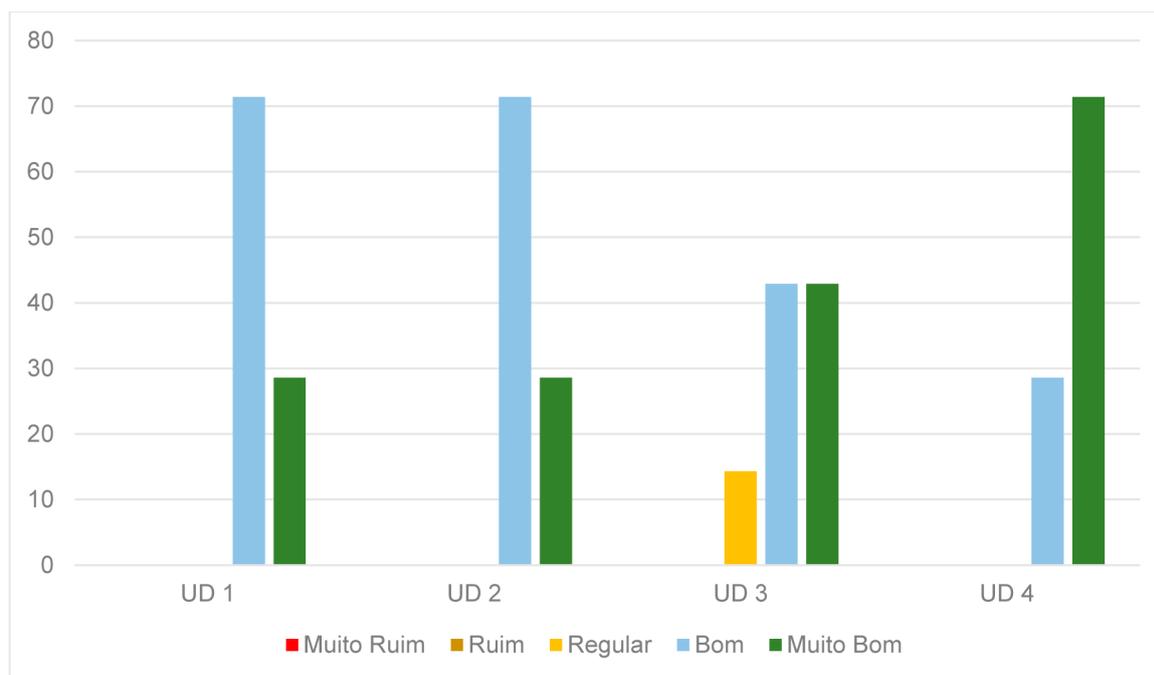
Figura 5. Exemplo de pós-tarefa
 Fonte: elaborado pelo autor

É com base nas respostas fornecidas pelos alunos que o professor pode agir, reparando e adaptando os pontos que achar necessário para melhorar o ensino e melhor amparar o processo de ensino aprendizagem.

5. RESULTADOS

Os questionários da pós-tarefa foram analisados a fim de perceber a eficácia das UD quando aplicadas. O gráfico 1 abaixo mostra a porcentagem das respostas fornecidas pelos alunos quando perguntados sobre a sua compreensão dos conceitos apresentados em cada unidade.

Gráfico 1. Compreensão dos conceitos na Unidade Didática



Fonte: elaborado pelo autor

Pelo gráfico é possível perceber que na maior parte das unidades, os alunos julgaram sua compreensão como “boa” ou “muito boa”, sendo que apenas na UD 3 é que 14,3% deles consideraram sua compreensão como “regular”. Na UD3 estuda-se a escrita em colunas, a representação de referentes ausentes na escrita e os símbolos de pontuação; a tarefa é uma interpretação de texto que pede respostas escritas em SW. O assunto é complexo e no curso havia alunos iniciantes na Libras, assim não é causa de espanto que alguns tenham tido dificuldade na compreensão desse conceito.

A avaliação da compreensão como “muito boa” progride no decorrer do curso, partindo de 28,6% nas UD1 e UD2, passando para 42,9% na UD3, e chegando a 71,4% na UD4. O curso foi preparado partindo de conceitos e tarefas mais simples, progredindo para mais complexos, por isso esperava-se que o nível de compreensão fosse estável do início ao fim. Essa progressão, portanto, inesperada pode indicar que os alunos tenham se adaptado à metodologia e adquirido mais autonomia no seu processo de aprendizado ao longo do curso.

Os alunos também foram perguntados, por meio do questionário da pós-tarefa, sobre o que sentiram falta em cada UD. As respostas eram subjetivas e deviam ser escritas na folha da pós-tarefa. A maioria respondeu não sentir falta de nada nas unidades, somente duas respostas fizeram indicações. Uma delas sobre a UD1, disse: “Do uso de mais exemplos de itens lexicais da Libras por meio de imagens fotos demonstrando mais possibilidades de grafia com os mesmos símbolos de C, PA, OP e setas para M”. A outra, na UD2: “De oportunizar melhor a distribuição do tempo visando proporcionar mais orientação durante a realização das tarefas”.

A sugestão de utilizar imagens e fotos para exemplificar mais formas de escrita de alguns sinais é pertinente. Essa metodologia foi seguida na UD1, entendendo que a maioria dos materiais didáticos da Libras investem nesse tipo de recurso visual; nas unidades seguintes diminui-se o uso de fotos dando lugar ao SW, presumindo que o domínio do sistema pelo aluno tenha aumentado.

A organização do tempo, comentada na segunda resposta mostrou ser um problema que prejudicou principalmente a execução da pós-tarefa, que foi deixada para ser feita fora da sala. Isso resultou em um prejuízo na reflexão do aprendizado, e perda da oportunidade de socializar dúvidas que poderiam ser sanadas no momento da pós-tarefa. Ellis (2006) afirma que essa fase é uma oportunidade de desenvolver estratégias de aprendizagem que emergem da avaliação do aprendizado; reservar um tempo para essa reflexão em sala oportunizaria também a troca de tais estratégias entre a turma.

De maneira geral, percebe-se que os alunos se adaptaram bem à metodologia, e que as UD agradaram. Isso pode ser visto no comentário a seguir, feito por um aluno quando perguntado na pós-tarefa sobre o que achou mais

fácil de entender na unidade: “A estrutura da Unidade Didática, pois achei a proposta metodológica muito eficiente e prática, auxiliou no processo de fixação da aprendizagem mediante as tarefas realizadas”.

Embora a pergunta fosse sobre o conteúdo estudado, o aluno se deu conta das questões metodológicas, isso evidencia que houve uma consciência do processo de aprendizagem, conforme se espera que aconteça desde a pré-tarefa (ELLIS, 2006). Entender as etapas é importante para que o aluno também entenda o conteúdo.

CONCLUSÃO

Este artigo buscou apresentar uma proposta de construção de Unidades Didáticas de ensino do SignWriting para adultos sinalizantes. Usou como base as pesquisas sobre o SW que demonstram suas utilidades e entraves para sua aceitação, o que inclui a falta de metodologia; bem como as teorias de ensino de língua numa perspectiva comunicativa que teve como importante desdobramento o EBT. Descreveu o processo de elaboração de UD, partindo da definição dos objetivos de aprendizagem pretendidos, perpassando pela estruturação das referidas unidades de acordo com os princípios do EBT expostos por Willis (1996) e Ellis (2006). E analisou o produto resultante a partir das respostas à pós-tarefa fornecidas pelos estudantes de um curso de SW em que o material foi aplicado.

Viu-se que o método foi bem aceito, e que os alunos se adaptaram à proposta de uso de tarefas, conseguindo respondê-las e acompanhar a progressão do conteúdo do curso até mesmo superando as expectativas que se tinham durante a elaboração das UD. Diante disso, podemos concluir que é possível uma adaptação do EBT para o ensino do SW.

O EBT é somente um método passível de adaptação, sendo esse somente um estudo sobre a possibilidade de utilização dos métodos de ensino de línguas para o ensino de SW. Conscientes dos benefícios da aplicação do SW na educação de surdos, como demonstrado nas pesquisas citadas nesse artigo, é nítida a necessidade de mais experimentação e compartilhamento de métodos e materiais que sirvam ao ensino de SW, com o objetivo de auxiliar a vencer a barreira da dificuldade de aprendizagem que impede que os profissionais da área estejam abertos à utilização desse sistema.

Nesse mesmo sentido, é preciso pensar em como incluir o SW no ensino de Libras, tanto na aquisição de primeira língua, já demonstrado em pesquisas como a de Stumpf (2005) como de Wanderley (2012), como na aprendizagem de segunda língua para ouvintes, o que tornaria a escrita parte natural da língua para os que estivessem iniciando. E conscientes dessa necessidade e do atual período do pós-método no ensino de línguas, é necessário pensar a formação de professores de Libras de forma a pensar a inclusão do SW no ensino da Libras, e na urgente necessidade do ensino do sistema para sinalizantes, como é o objeto desse estudo.

Ações nesse sentido podem auxiliar a divulgação e aceitação do sistema, possibilitando cada vez mais o seu uso na educação bilíngue de surdos e promovendo práticas de letramento em Libras que ainda são pouco expressivas. Espera-se que esta investigação sirva de estímulo a novas pesquisas que tratem de metodologias de ensino para o SW. Que novas propostas metodológicas surjam de diferentes abordagens, enriquecendo o rol de possibilidades disponíveis ao professor de Libras e da sua escrita.

REFERÊNCIAS

- ANTHONY, E. M. (1963) Approach, method, and technique. *English Language Teaching Journal*, v. 17, n. 2, p. 63-67.
- ASSOCIAÇÃO DAS TESTEMUNHAS CRISTÃS DE JEOVÁ (2009). Jeová faz brilhar Sua face para eles. *A Sentinela (Edição de estudo)*. 15 de agosto de 2009, pp.24-27.
- BARRETO, M.; BARRETO, R. (2012). *Escrita de Sinais sem mistérios*. Belo Horizonte: Ed. do autor.
- BARROS, M. E. (2008). *ELiS – Escrita das línguas de sinais: proposta teórica e verificação prática*. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC.
- BARROS, R.O. (2018). *Contribuições da tradução automática para o trabalho do tradutor de português e libras escrita*. Monografia do curso de Bacharelado em Letras Libras. Universidade Federal de Santa Catarina. São Luis: UFSC.
- BÓZOLI, D. M. F. (2015). *Um estudo sobre o aprendizado de conteúdos escolares por meio da escrita de sinais em escola bilíngue para surdos*. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá: UEM.

- CAPOVILLA, F. C.; et al. (2006). A escrita visual direta de sinais SignWriting e seu lugar na educação da criança Surda, 2006. In: Capovilla, F. C.; Raphael, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira*. Vol. II: Sinais de M a Z. 3ed. São Paulo: Edusp, p. 1491-1496.
- COSTA, E. S. (2014). *O ensino de Química e a Língua Brasileira de Sinais – Sistema SignWriting (LIBRAS-SW): monitoramento interventivo na produção de sinais científicos*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: UFS.
- COSTA, E. S. (2017). Tendências atuais da pesquisa em escrita de sinais no Brasil. *Revista Diálogos (RevDia)*. “Educação, inclusão e Libras”. v. 5, n. 3.
- CURY, D. R. (2016). *Escrita de sinais: concepções de educadores surdos e ouvintes*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Campinas. Campinas: Unicamp.
- ELLIS, R. (2006). The methodology of Task-based teaching. *Asian EFL Journal*, 8, 3.
- FORCADELL, M.S. STUMPF, M.R. FRASSON, A.C. (2016). *SIGNWRITING: Práticas de aprendizagem da escrita da língua de sinais*. Curitiba: UFTPR.
- GESSER, A. (2010). *Metodologia de ensino em Libras como L2*. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- HYMES, D. (1995). Acerca de la Competencia Comunicativa. In: Llobera, M. et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- KRASHEN, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press.
- LEFFA, V. J. (1988). Metodologia do ensino de línguas. In Bohn, H. I.; Vandresen, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, p.211-236.
- LEITE, T.A. (2001). Pesquisa autobiográfica de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira como segunda língua: Estudo em Diário. *Série Publicações Opcionais 2*. São Paulo: Escola do Futuro/Universidade de São Paulo.
- LESSA-DE-OLIVEIRA, A. (2012). Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. *ReVEL - Línguas de sinais: cenário de práticas e fundamentos teóricos sobre a linguagem*, v. 10, n. 19, p.150-184.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed.* – Novo Hamburgo: Feevale.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- SLEVINSKI, S.; SUTTON, V. (2007). *SignPuddle Reference Manual*. Center for Sutton Movement Writing. La Jolla, CA.
- SUTTON, V. (2005). *Lições sobre o SignWriting: um sistema de escrita para língua de sinais*. Tradução e adaptação: Stumpf, Marianne; Costa, Antonio C. da Rocha. Sd. Disponível em <<http://rocha.c3.furg.br/arquivos/download/licoes-sw.pdf>>. Acesso em 20 de maio de 2011.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (2015). Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. *EntreLínguas*, Araraquara, v.1, n.1, p.25-41, jan/jul.
- VIGOTSKY, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 2005.
- WANDERLEY, D. C. (2012). *Aspectos da leitura e escrita de sinais: estudos de caso com alunos surdos na educação básica e de universitários surdos e ouvintes*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Florianópolis: UFSC.
- WILLIS, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Recebido: 20/6/2020

Aceito: 31/3/2022

Publicado: 1/4/2022