

O MAPEAMENTO ESPACIAL E O ENSINO BASEADO EM TAREFAS NO CONTEXTO DE LIBRAS COMO L2 PARA OUVINTES

SPATIAL MAPPING AND THE TASK-BASED APPROACH IN THE TEACHING OF LIBRAS AS L2 FOR HEARING LEARNERS

Lídia Silva ¹

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Resumo: O presente trabalho, que é de natureza bibliográfica, tem o objetivo de refletir sobre o ensino do mapeamento espacial (ME) para ouvintes aprendizes de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Para tanto, apresenta os elementos do ME organizados em pequena e larga escala e demonstra sua importância para a construção de sentido e compreensão de mensagem, defendendo, assim, o lugar do ME no ensino de Libras como segunda língua (L2) para ouvintes. Ancorando-se em Ellis (2006), este estudo apresenta a metodologia do ensino baseado em tarefas (EBT) e a articula com o contexto de Libras como L2 com o objetivo de oferecer subsídios para a implantação de planejamentos temáticos, a realização de pré- e pós- tarefas e orientações acerca dos princípios para o ciclo de tarefas..

Palavras-chave: Libras; Segunda Língua; Mapeamento Espacial; Ensino Baseado em Tarefas.

Abstract: This study aims to reflect on the teaching of spatial mapping (ME) for hearing students who learn Brazilian Sign Language (Libras) as L2. This study is bibliographic. To do so, we present the elements of ME organized in small (nominal and verbal referencing) and large (referencing through the body) scale. In addition, we argue that given its importance for the construction of meaning and understanding of a message, it is important the use of ME in the teaching of Libras as L2 for hearings. Based on Ellis (2006), we present the task-based teaching methodology (EBT) and articulate it with the context of Libras as L2 in order to offer subsidies for the implementation of thematic plans, pre and post tasks, and guidance on the principles for the task cycle.

Keywords: Brazilian Sign Language (Libras); Second Language; Spatial Mapping; Task Based Teaching.

Submetido em 29 de junho de 2020.

Aprovado em 15 de dezembro de 2020.

Introdução

Não é possível falar de ensino de Libras sem mencionar alguns aspectos linguísticos e sociais dessa que, segundo a Lei 10.436/2012, é considerada a forma de “comunicação e expressão oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2012). Quanto ao aspecto linguístico, há que se destacar que, apesar de ser um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria,

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do curso de letras libras da Universidade Federal do Paraná. Email: lidiaufpr@gmail.com

perduraram por muito tempo estereótipos que tomavam a Libras como universal, artificial, mimética, exclusivamente icônica, um código secreto, uma versão da língua oral, dentre outros (GESSER, 2009).

Junto a esses mitos de natureza linguística somaram-se as considerações a respeito do próprio sujeito surdo. Essas, conseqüentemente, repercutiram em proposições à sua educação. A consideração de que trata-se de uma pessoa com deficiência auditiva (em oposição a consideração de que trata-se de uma pessoa surda), por exemplo, resultou em uma proposta educacional de viés clínico-terapêutico, cujo objetivo era torná-lo *normal*, de modo que ele pudesse se integrar à sociedade ouvinte, nem que para tanto fosse exposto a exaustivos treinamentos fonoaudiólogos que visavam desenvolver sua oralização e o impusessem o uso de aparelhos de amplificação sonora. O oralismo, portanto, é considerado por muitos surdos como o “período das trevas”, tendo perdurado desde o século XVIII até o início do século XX (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

Campello e Rezende (2014) apontam que quando esse sujeito passou a ser considerado sob o viés da diversidade e não mais da patologia, sua identidade, cultura e língua passaram a ser valorizadas. Nesse cenário, a Educação Bilíngue – que prevê o ensino de Libras como primeira língua (L1) e língua portuguesa escrita como segunda língua (L2) – despontou como uma proposta almejada pelos surdos.

Evidentemente que, entre um momento histórico e outro, há um movimento dialético que ora pende mais para um lado do que para outro. Exemplos atitudinais recentes, por exemplo, enquadram-se perfeitamente no *modus operandi* daquele período das trevas. Entretanto, avanços significativos ocorreram, tais como o aumento exponencial de pessoas ouvintes que decidiram aprender Libras por razões religiosas, acadêmicas, profissionais ou outras. Nesse caso, a Libras pode ser considerada sua L2², uma vez que o português (língua de modalidade oral auditiva) é sua L1.

Considerando que esses adultos estão aprendendo uma L2 em uma nova modalidade, a Libras tem sido designada como L2M2³ por alguns pesquisadores, como

² Neste texto, assumo, tal como Gesser (2006), que L2/LE/LA são intercambiáveis, e que significa uma (ou mais) língua não materna

³ Quando uma pessoa que tem audição preservada, chamada ouvinte, aprende uma língua de modalidade diferente da sua que é uma língua oral auditiva, diz-se que é falante de L2M2, ou seja, uma segunda língua em uma segunda modalidade. Caso aprendesse uma língua de modalidade similar a sua primeira língua, diria-se L2M1. Portanto, quando surdos falantes de Libras aprendem outra língua sinalizada ela é considerada sua L2M1, assim como quando um ouvinte falante de língua portuguesa aprende a língua inglesa, por exemplo, diz-se que essa última é sua L2M1, mas quando ele aprende a Libras trata-se de sua L2M2.

Picheler e Koulidobrova (2015), por exemplo. Devido às diferenças de modalidade, os aprendizes precisam lidar com aspectos que não são usados – pelo menos não da mesma forma – nas línguas orais, tais como a articulação manual e uso do corpo para fazer referenciação (WINSTON, 2013). São esses usos que chamo de mapeamento espacial (ME) neste artigo.

O desafio de lidar com essa diferença de modalidade (logo, com o ME) é que, provavelmente, confere às línguas de sinais a categoria 4^a de dificuldade. Quinto-Pozos (2011) afirma que a dificuldade de aprendizado da língua americana de sinais (ASL) equivale a dificuldade que um falante adulto nativo de inglês tem para aprender chinês ou japonês como L2. Devido à distância tipológica entre Libras e português, Gesser (2006) sugere a mesma causa para a dificuldade de aquisição de Libras por ouvintes.

Em virtude disso, considero que seus contextos de uso precisam ser bastante conhecidos para que então se possa aplinar seus efeitos modais, favorecendo a aquisição desse que é um elemento importante à construção de sentido e compreensão de mensagem por parte do interlocutor. Nesse caso, o favorecimento da aquisição é possível – acredito – mediante práticas pedagógicas respaldadas pelo Ensino Baseado em Tarefas (EBT) (ELLIS, 2006).

O EBT vai de encontro ao ensino tradicional em que o conteúdo da língua é previamente determinado pelo professor e apresentado em sequências. Portanto, a ideia é que por meio desta abordagem a atenção ao ME seja dada durante a realização das tarefas comunicativas propostas pois é elemento fundamental para sinalização em Libras e tem, muitas vezes, passado despercebido frente a práticas de ensino de vocabulários descontextualizados.

Assim, neste estudo pretendo refletir sobre o ensino do ME para ouvintes aprendizes de Libras como L2. Para atingir tal objetivo, a seguinte pergunta de pesquisa foi definida: como ensinar o ME aos ouvintes aprendizes de Libras como L2 através da Abordagem de Ensino Baseado em Tarefas?

Em termos metodológicos, o estudo baseou-se nos procedimentos da pesquisa bibliográfica, que consiste na junção de diferentes aportes teóricos já publicados em meios eletrônicos e impressos. Para atender ao objetivo de refletir sobre o ensino do ME para ouvintes aprendizes de Libras procedeu-se a recolha do conhecimento já produzido

⁴ Leite e McCleary (2009), ancorando-se em Jacobs (1996), explicam que, devido a essa classificação, sugere-se um prazo estimado de 6 a 15 anos para um falante de língua inglesa adquirir uma alta proficiência em língua americana de sinais.

sobre o tema em diferentes línguas de sinais e, a partir da identificação das congruências de ideias, organizou-se seus elementos de modo que a sistematização favorecesse a compreensão de sua importância no contexto pedagógico. Da mesma forma, procedeu-se com uma revisão bibliográfica de Ellis (2003) e (2006) sobre o EBT para que, a partir desse referencial ocorresse a compilação dos princípios norteadores da teoria, sendo possível assim, a análise e interpretação para o contexto de ensino de Libras para ouvintes. Esse exercício analítico ancorou-se também em contribuições de estudos aplicados com diferentes línguas de sinais e trouxe proposições de tarefas.

Um estudo como o ora proposto, além de assentar-se ao recente interesse da Linguística Aplicada sobre idiomas minoritários, faz-se importante pois agrega um ponto de vista cognitivo ao campo dos estudos sobre processos de aprendizagem de língua de sinais por ouvintes, ainda bastante escasso (ROSEN, 2010). O objetivo é contribuir com a prática pedagógica para o ensino de Libras como L2 que, quando melhorada, acarreta na aprendizagem mais efetiva por parte dos ouvintes aprendizes e pode levar à efetivas relações interativas com surdos.

Dessa forma, na primeira seção do texto, trago o embasamento teórico relativo ao ME. Na seção 2, exponho a abordagem EBT, propondo possíveis tarefas a serem desenvolvidas para a aprendizagem do ME. Finalmente, a última seção do texto traz as considerações finais.

1. Mapeamento espacial nas línguas de sinais: componentes em uso

Winston (2013, p. 2) explica que o discurso na ASL é um processo de interação que conta com a realização de uma sinalização pelo emissor e com a recepção da mensagem por um interlocutor. Nesse fluxo, o emissor guia o receptor ao entendimento da mensagem que quer transmitir e, para tanto, precisa fazer uso de uma variedade de recursos (linguísticos e contextuais) pois “não basta entender o significado “congelado” dos sinais isolados; o observador deve entender o “todo” da mensagem para poder entender a intenção do sinalizante.”⁵

Para que o destinatário de fato possa apreender o “todo”, é necessário que o sinalizante faça bom uso do ME, o que se refere à localização de referentes, à criação de imagens com descrição de atributos físicos e não físicos, e ao estabelecimento de mapas espaciais comparativos entre entidades e ideias (WINSTON, 2013).

⁵ Todas as traduções são de responsabilidade da autora do artigo.

Smith e Cormier (2014), em estudos sobre a língua de sinais britânica, entendem o ME sob o rótulo de gradação das referências: pequena e larga escala. Para as autoras, a representação da totalidade de uma entidade, ou de parte dela, em frente ao corpo refere-se à pequena escala, enquanto a utilização em larga escala ocorre quando o sinalizante usa o seu corpo de modo a representar a ação feita pelo referente.

Barberà (2012) também faz menção a utilização do espaço em pequena escala. A autora, em contexto de pesquisa com a língua de sinais catalã, aponta que esse espaço em frente ao corpo do sinalizante é limitado, e é onde os sinais são alocados em três planos: o plano horizontal (que é perpendicular ao corpo do sinalizante e é o plano padrão onde a maioria dos sinais se localiza), o frontal (paralelo ao corpo) e o sagital (verticalmente perpendicular ao corpo do sinalizante). É nesse espaço de sinalização que as entidades ou as coisas podem ser representadas durante a sinalização.

A autora destaca que no plano horizontal há uma divisão em três áreas principais: (ips) ipsilateral, (co) contralateral e central. A área ips é a parte próxima ao ombro dominante, a co é a área oposta ao ombro dominante e a central é a área no meio dos ombros. Nestas três áreas é que ocorrem as referências nominais e verbais: a relação contrastiva, a afinidade semântica, a apontação e a modificação espacial (BARBERÀ, 2012).

O Quadro 1 foi elaborado com base nas discussões acerca do ME em língua de sinais americana, britânica, catalã e holandesa e apresenta a organização dos seus constituintes em Libras. Contudo, adianto que a produção desses elementos se realiza com extrema dinamicidade na língua, sendo aqui demonstrados de forma separada apenas para fins de organização textual.

Quadro 1 – O uso do mapeamento espacial em Libras

O USO DO MAPEAMENTO ESPACIAL EM LIBRAS
Pequena escala <i>1.1 Referenciação nominal (relação contrastiva, afinidade semântica, apontação, modificação da localização prototípica do sinal, componentes não manuais, criação de imagens topográficas) e verbal (simples, de concordância, espacial/classificador)</i>
Larga escala <i>1.2 Referenciação da ação da entidade por meio do corpo e descrição de seus atributos.</i>

Fonte: Elaboração própria

1.1 Pequena escala

Para produzir uma frase em Libras como “O homem viu a mulher”, o sinalizante precisa primeiro referenciar o sujeito e o objeto e, para tanto, pode decidir associar um ponto (ips) para o referente homem, por exemplo, e outro ponto (co) para o referente mulher. Após as duas marcações, ele irá realizar o verbo VER movimentando o gesto do ponto inicial (ips) (onde conceitualmente o homem está marcado) em direção ao ponto (co) (onde conceitualmente a mulher está marcada). Caso associe inicialmente o ponto (co) para o referente homem e o (ips) para o referente mulher e realize o verbo do ponto inicial (co) (marcado para o homem) em direção ao (ips) (marcado para a mulher), estará da mesma forma transmitindo a informação de que “O homem viu a mulher”. O enunciado só será diferente se houver alteração no início e término dos pontos associados à realização do verbo VER.

Há outros casos em que o ponto no lado (ips) ou (co) estabelece relação contrastiva ou mapas espaciais comparativos (WINSTON, 2013). Sobre isso, Moreira (2007, p. 40) afirma que:

Um sinalizador pode discutir duas culturas, por exemplo: a brasileira e a americana. Essas duas culturas são referentes diferentes (...) e devem ser associadas a locais diferentes nesse espaço. O sinalizador, portanto, precisa criar dois pontos, ou seja, duas marcas no espaço de sinalização: uma para a cultura brasileira (um ponto à direita, por exemplo), e outra para a americana (um ponto à esquerda, por exemplo). Quando se referir à cultura brasileira, o sinalizador deverá apontar para o ponto à sua direita (MOREIRA, 2007, p.40).

Como mencionado pela autora, o sinalizante cria dois pontos no espaço de sinalização para se referir a dois referentes (às culturas) e, toda vez que for se referir a

eles, por razão de afinidade semântica, deve usar o mesmo ponto que já está estabelecido para um e outro.

São nesses diferentes pontos do plano do ME, esclarece Winston (2013), que as apontações acontecem. A apontação – que é feita com o dedo indicador (dêitico) estendido, e com os demais dedos fechados, e que é variável em funcionalidade gramatical – é feita quando o sinalizante precisa se referir ao sujeito e/ou objeto e para isso a direciona a um ponto no espaço, aleatoriamente estabelecido, ou então ao ponto onde os referentes já foram codificados. Nesse último caso, a apontação será uma anáfora.

Outro mecanismo do ME, mencionado por Barberà (2012), é a modificação da localização prototípica do sinal. Ou seja, um sinal prototipicamente produzido ao centro do plano horizontal é realizado nas laterais pela afinidade semântica ou por conta de outra intenção discursiva do sinalizante. O inverso é verdadeiro para os casos de sinais com localização marcada em local diferente do centro, mas que ali se realizam por coesão discursiva. O sinal de CASA, por exemplo, é normalmente realizado na área central do plano horizontal. Entretanto, caso o sinalizante esteja tratando sobre “a casa de João” e, anteriormente, tiver definido um ponto em (ips) ou em (co) para “João”, poderá realizá-lo, alternativamente, na lateral.

Os componentes não manuais também são mecanismos muito importantes para o ME, sendo eles: a inclinação da cabeça (elevação ou abaixamento), o movimento dos ombros, a direção do olhar (que deixa de estar na direção do interlocutor e é direcionado para o local específico no espaço), a elevação das sobrancelhas, o franzir da testa e a postura corporal. Todos esses são mecanismos que coocorrem e podem referir-se a sentimentos e emoções ou atuar no nível morfossintático (BARBERÀ, 2012). Nesse último caso, os componentes não manuais determinam construções de frases, graus, aspecto, modo e outros.

Winston (2013) afirma que é por meio da expressão de relações espaciais entre objetos que as imagens são criadas. Essa criação imagética é um componente do ME que se refere a descrições das relações espaciais reais as quais são significativas porque tornam-se representações topográficas. Barberà (2012) também demonstra que, no caso dessas imagens descritivas, o ME transmite informações espaciais, tais como a posição e o tamanho de um objeto em relação ao outro.

Ademais, na morfologia, além dos estudos sobre formação e classificação de palavras, encontram-se pesquisas sobre a classificação dos verbos das línguas de sinais: os verbos simples, os verbos com concordância e os verbos espaciais (PADDEN, 2016).

Os verbos simples são aqueles que não se flexionam para pessoa e número (ou seja, os parâmetros de formação do sinal, como orientação da mão, são invariantes para o sujeito) e os verbos com concordância (também chamados de verbos direcionais ou verbos indicadores) flexionam-se em pessoa, número e aspecto (em oposição aos verbos simples, estes têm a orientação da mão alterada para referir-se a sujeitos diferentes, por exemplo). Contudo, tais verbos não apresentam afixos locativos, os quais são presentes nos chamados verbos espaciais. Os verbos espaciais se caracterizam por deixarem o rastro do seu percurso no espaço de sinalização e por possuírem um subconjunto bastante interessante: os verbos classificadores (BOERS-VISKER; VAN DEN BOGAERDE, 2019).

Segundo Boers-Visker e Van-DenBogaerde (2019), os verbos classificadores se comportam de maneira diferente de outros verbos espaciais pois seu uso permite que o sinalizante forneça uma descrição detalhada da localização, do movimento, do caminho e da maneira que uma ação ocorre. Todas essas descrições são consideradas argumentos do verbo. O morfema do classificador (que é o formato que a mão assume na realização do sinal – i.e. a configuração de mão) denota características do referente e geralmente se refere a uma classe que compartilha as mesmas características.

Um vasto corpo de trabalho tem sido dedicado à descrição e análise de verbos classificadores de várias línguas de sinais (inclusive com o uso de nomenclaturas variadas). Boers-Visker e Van-DenBogaerde (2019) apontam que esse é um mecanismo do ME que parece ser uma representação icônica da ação. Essas realizações são explicadas também por Barberà (2012, p. 40):

Quando um sinalizante da língua de sinais catalã quer transmitir que o livro está na mesa, um classificador de entidade será usado para se referir ao livro e será localizado acima de uma superfície plana representando a mesa. Se mais de um referente é representado no espaço, primeiro a entidade de fundo é introduzida e, em seguida, a entidade menor, que está no foco de atenção (a chamada "figura"). A posição particular de uma configuração de mão em relação à outra expressa a relação espacial entre os referentes. Isso pode ser feito em virtude do uso simultâneo que as línguas de sinais podem fazer dos dois articuladores manuais. (BARBERÀ, 2012, p. 40)

Notadamente, a autora está fazendo menção a um mecanismo já apresentado para o ME: a criação de imagens topográficas. Para fazer uso desse elemento, no entanto, é preciso que o sinalizante valha-se também de um repertório de configurações de mão que representem certas entidades para, a partir desse uso, realizar o classificador. Ou seja, demonstrar a ação – de forma icônica – realizada pelo referente citado. Sobre os classificadores, considera-se ainda que esses são altamente convencionalizados, uma vez que além de restrições na seleção de possíveis configurações de mãos, existem convenções sobre como as partes do espaço são mapeadas (BOERS-VISKER; VAN DEN BOGAERDE, 2019).

1.2 Larga escala

Considerar o ME em larga escala implica na compreensão de que se trata de uma referência a partir da perspectiva do personagem, e não do observador – como na pequena escala. Por isso, o ME se materializa através do corpo do sinalizante, o qual pode transmitir as ações, os sentimentos, os pensamentos e as expressões deste referente (BOERS-VISKER; VAN DEN BOGAERDE, 2019).

Smith e Cormier (2014) denominam essa caracterização e imitação do personagem de “referência em larga escala”, enquanto Moreira (2007) usa o termo “espaço sub-rogado”⁶ e Winston (2013) “mapas espaciais performativos”. Tal recurso é muito utilizado pelos sinalizantes que, ao contarem uma história, exploram seus movimentos corporais para construir cenas e interpretar personagens. Moreira (2007, p. 51) assevera:

Quando o sinalizador quer narrar, por exemplo, um diálogo ocorrido entre um pai e uma mãe, ele pode representar e incorporar a mãe e sinalizar olhando para a esquerda, que é o lugar em que ele pode imaginar que está o pai. O sinalizador tem de fazer a expressão facial da mãe que ele está interpretando e agir como ela. Para interpretar o pai, o sinalizador tem, então, de sinalizar olhando para a direita dele, onde está representada a mãe, fazer a expressão facial do pai, sinalizar e agir como ele, e interagir com a entidade sub-rogada criada para a mãe. Se o pai for mais alto que a mãe, por exemplo, o sinalizador, quando assumir o seu papel, terá de sinalizar olhando para baixo, e quando assumir o papel da mãe, ele terá de olhar para cima.

⁶ Este termo advém de Liddell (2003) e equivale a outros encontrados na literatura: predominância do discurso direto nas estruturas narrativas, jogo de papéis, referência com o corpo, ação construída, processo anafórico, troca de papéis, incorporação, discurso em primeira pessoa, perspectiva do personagem, pantomimas, gesto imagético, fala construída, promulgação, mudança referencial e transferência pessoal.

(MOREIRA, 2007, p. 51).

A autora também afirma que toda essa representação é rápida e organizada, e que através dos componentes não manuais o sinalizante pode caracterizar a mudança nas construções de outro personagem, pois muitas vezes as trocas de papéis são bastante sutis (MOREIRA, 2007).

Isso significa que enquanto sinaliza, o sinalizante, que está com o tronco e olhos voltados à frente em direção ao seu interlocutor, se vira para as laterais do espaço para reproduzir a fala de um personagem àquele outro que está imaginariamente no lado oposto. Dessa forma, o interlocutor compreende que há uma conversa direta entre dois personagens que estão sendo referenciados com o corpo. Ao retornar ao papel de narrador, o sinalizante volta com o seu tronco ao ponto central do plano horizontal. Nessa referenciação em larga escala, o sinalizante pode, inclusive, se utilizar dos trejeitos que identificam e caracterizam o personagem referenciado.

Assim, pode-se dizer que na larga escala o sinalizante produz uma transferência de pessoa, transformando-se na entidade a que se refere. Essas entidades podem ser, por exemplo, seres humanos, animais ou seres inanimados. Para tanto, segundo Smith e Cormier (2014), o sinalizante precisa fazer uso dos componentes não manuais que foram apontados na pequena escala.

Diante do que foi discutido nesta seção, é possível verificar que o ME é um importante constituinte das línguas sinalizadas, e é necessário para que a comunicação aconteça de forma efetiva e eficaz. Para Silva (2018), existe uma relação entre a fluência na Libras como L2 e o uso do ME (chamados pela autora de elementos que compõem a espacialização em Libras). Para a autora, os níveis mais altos de fluência são aqueles em que há o uso satisfatório de tais elementos durante a sinalização de uma narrativa, e os níveis mais baixos são aqueles em que os elementos-alvos são ausentes e/ou precários. Diante disso, o ME precisa ser objeto de ensino a aprendizes de Libras como L2. Winston (2013, p. 10) alega que esse é um recurso extremamente importante na construção da mensagem, que leva à compreensão e serve para a construção de discursos coerentes. Além disso, a autora afirma que o ME é de “tremenda complexidade visual” e que, portanto, precisa ser ensinado aos aprendizes ouvintes. Sem isso, os sinalizantes de L2 podem produzir mensagens com sentido comprometido, uma vez que:

essas estruturas são os recursos da linguagem que usamos para entender o significado subjacente da comunicação; eles são os andaimes em que sinais são pendurados para que possamos interpretar a mensagem de um sinalizante. Sem esses andaimes, nós vemos um fluxo de sinais que muitas vezes parecem não ter conexão, coesão, enfim, um significado coerente. O uso de tais estruturas orienta nosso entendimento. O uso de estruturas espaciais (...) é especialmente importante para a compreensão de uma língua como ASL e para criar mensagem compreensível (WINSTON, 2013, p. 10).

Diante da importância do ME, junto-me a Winston (2013) e sugiro que os aprendizes ouvintes permaneçam estudando a L2, visto que geralmente são em níveis avançados do idioma que eles adquirem as habilidades articulatórias e perceptuais para o ME.

Por fim, aponto ainda que os componentes do ME aqui elencados poderiam ter sido descritos de outras formas que não essa, pois diversas perspectivas teóricas opõem-se e adotam terminologias diferentes para referir-se ao mesmo elemento linguístico. Para os fins desta reflexão, importa demonstrar os componentes que são presentes no uso do ME e não descrevê-lo teoricamente, mostrando, assim, a relevância do seu ensino. Nesse sentido, este estudo não se compromete com uma inclinação teórica específica da linguística.

Na seção seguinte busco responder à pergunta de investigação deste estudo: como ensinar o ME aos ouvintes aprendizes de Libras como L2 através da Abordagem EBT?

2. A abordagem baseada em tarefas e o ensino do mapeamento espacial

Rosen (2010), analisando a prática pedagógica de professores (material didático e estratégias de ensino), considera a presença dos paradigmas behaviorista, linguístico e comunicativo no ensino de ASL como L2 para ouvintes e aponta a ausência de ensino respaldado pela abordagem do ensino baseado em tarefas (EBT). Bernardino, Cunha e Passos (2018) apontam para a mesma carência no Brasil. Ocorre, entretanto, que desde a década de 1980, pesquisas interessadas em línguas orais têm considerado o EBT como uma abordagem promissora para a aquisição de L2.

Como constructo teórico, o EBT é uma vertente do ensino comunicativo (GESSER, 2010) e esse último, pode ser considerado, segundo Ríos e Piris (2019):

Um metaparadigma pertencente ao paradigma do movimento comunicativo de línguas, por meio do qual uma comunidade de

pesquisadores e professores se mobilizam em prol da concepção de língua como “ato social, como comunicação” (...), tendo, assim, como um dos seus principais objetivos o ensino da língua em uso, em situação de comunicação, por meio de vivências relevantes na língua-alvo que favoreçam o desenvolvimento das capacidades de uso na língua estrangeira. (...) o que está em jogo na comunicação não se restringe a colocar o sistema linguístico em uso: geralmente se exige que usemos o nosso conhecimento do sistema linguístico com o objetivo de obter algum tipo de efeito comunicativo. (RÍOS e PIRIS, 2019, p. 62)

Trata-se, portanto, de uma abordagem que pretende relacionar o ensino da L2 com resultados comunicativos e nesta perspectiva se alinha o EBT o qual interessa-se mais pelos processos de aprendizagem do que pelo resultado da instrução. Ou seja, importa mais o que os aprendizes precisam fazer para atingir um resultado do que as habilidades linguísticas atingidas (ELLIS, 2006). Essa abordagem entende que é por meio da execução de dada empreitada que o aprendiz desenvolve habilidades receptivas, expressivas e conversacionais no idioma. Seu objetivo geral é “criar oportunidades para o aprendizado de idiomas e desenvolvimento de habilidades através da construção colaborativa de conhecimento” (ELLIS, 2006, p. 97).

Grosso modo, para Ellis (2003), tarefas são atividades e/ou planos de trabalho que convocam principalmente o uso da linguagem com foco no significado, corresponde a alguma atividade estabelecida nas relações interpessoais reais, ou seja, refletem as situações de comunicação autêntica e podem envolver qualquer uma das quatro habilidades linguísticas. As tarefas também empregam processos cognitivos e têm um resultado comunicativo definido.

O EBT para o ensino de Libras – conforme aqui se propõe – aplica-se a variados contextos (carga horária e ementa), objetivos (formação de intérpretes, L2 para surdos, aprendizes ouvintes), perfis de professores (surdos, ouvintes, com diferentes níveis de formação) e perfil dos aprendizes (idade, contato com surdos, motivação) e pode envolver as habilidades receptivas e produtivas da língua. Em todos os casos a compreensão é de que, primeiramente, é preciso identificar as necessidades comunicativas dos aprendizes (e chamá-los à elaboração do programa de ensino) para em seguida passar à sua organização, a qual precisa ocorrer a partir de planejamentos temáticos, uma vez que é “em torno do tema macro, [que] uma sequência de tarefas são então elaboradas contribuindo para a geração de insumo (...) na língua alvo.” (BARBIRATO, 2008 p. 366).

De todo modo, para fins de elucidação da proposição, a discussão que se seguirá supõe o engajamento com uma unidade temática - chamada aqui de “Coronavírus” – destinada a aprendizes de nível Intermediário.

2.1 A fase das tarefas

O primeiro elemento a ser pensado na prática pedagógica baseada no EBT é o material linguístico a ser apresentado aos aprendizes, ou seja, o insumo autêntico (ELLIS, 2006; ROSEN, 2010; THORYK, 2010). Entendo insumo autêntico como aquele material que têm circulação social e que apresenta a língua como ela é usada no mundo real. Diferem, portanto, de produções elaboradas superficialmente, para fins exclusivos de uso didático. Muitas sinalizações em Libras – que são amostras autênticas de uso da língua – estão depositadas no *Youtube*, facilitando o acesso e a aplicação nas aulas de L2. Na busca pelos vídeos, além de selecionar vários sinalizantes (i.e., não se aconselha apresentar vídeos de uma mesma pessoa), o professor também precisa observar a extensão da sinalização de modo que o insumo cumpra também o papel de ser motivador (e não uma atividade cansativa). O vídeo “Saber mais em Libras: Coronavírus – INES⁷” seria um bom material linguístico para desenvolver a unidade temática aqui ilustrada haja vista atender essas recomendações.

Nesta fase em que os aprendizes têm contato pela primeira vez com o texto⁸ em Libras, o professor vai prepará-los por meio da interação, “com o propósito de facilitar a aprendizagem, ajudando-os a compreender o insumo.” (XAVIER, 1999 p. 78). Durante, esse processo, certamente, surgirão alguns vocabulários novos e, segundo, Gesser (2010, p. 73) “se isto ocorrer trabalhe o vocabulário solicitado pelo aluno, pois pode ser uma oportunidade de focar nas necessidades individuais dos alunos.” Uma forma de trabalhar o vocabulário é se atentar para a realização da palavra em português (por meio do alfabeto manual) já que este, segundo Thoryk (2010), é um importante componente da língua de sinais e é uma habilidade difícil de ser aprendida por estudantes ouvintes.

A exibição de um vídeo em Libras, porém, só se caracterizará como uma tarefa se o professor conduzir a atividade de modo que o aluno o assista com algum propósito,

⁷ INES DDHCT. **Saber mais em Libras: Coronavírus – INES. 2020** (4m11s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0a42MkuaAB8>>. Acesso em: 21 nov. 2020

⁸ Leite (2010, p. 3), ancorando-se nos pressupostos da Linguística Textual, esclarece que texto não são “apenas as produções escritas, mas também as produções orais das sociedades” e seu conceito é amplo (abarcando, inclusive imagens, desenhos e fotos) e se caracteriza como sequência linguística.

que poderia ser, no caso, listar os sintomas da doença. Assim, a atividade terá um resultado comunicativo, uma vez que o aluno vai processar a língua em contexto de uso e o foco dele estará no significado.

A partir disso o professor poderia conduzir outra tarefa na qual os alunos precisassem ordenar alguma parte do texto sinalizado – a de cuidados com a higiene, por exemplo. Essas são sugestões que advêm dos princípios metodológicos propostos por Ellis (2006) e sistematizados no Quadro 2:

Quadro 2 – Proposta de sistematização dos princípios metodológicos do EBT

PROPOSTA DE SISTEMATIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DO EBT
<ul style="list-style-type: none"> ● 1: Garantir um nível adequado de dificuldade da tarefa; ● 2: Estabelecer uma meta clara: a interação; ● 3: Desenvolver orientações apropriadas para a execução da tarefa; ● 4: Garantir que os aprendizes adotem um papel ativo; ● 5: Incentivar os aprendizes a correrem riscos; ● 6: Garantir que os aprendizes se concentrem principalmente no significado quando executarem uma tarefa; ● 7: Oferecer oportunidades para focar na forma;

Fonte: Elaborado pela autora com base em Ellis (2006)

Ellis (2006) menciona que quando a tarefa está em um nível muito abaixo ou muito acima do conhecimento linguístico dos aprendizes, ela se torna entediante para eles. Por isso, o autor postula o primeiro princípio metodológico que visa garantir que haja um equilíbrio adequado entre facilidade e dificuldade de execução. A apresentação de gradação de dificuldade de tarefas também é requerido por aprendizes de língua de sinais. No estudo de Thoryk (2010, p. 113), por exemplo, há a apresentação das vozes dos aprendizes de ASL solicitando que as lições sejam progressivamente construídas, que se vá “da mais simples para a mais complexa, da mais curta para a mais longa, da mais fácil para a mais difícil.”

Quanto ao princípio 2, é importante ressaltar: neste texto está se propondo que o ME seja visto como conteúdo implícito, não como objetivo já que no EBT a premissa é o processo e não a habilidade aprendida ao final. Portanto, o objetivo maior sempre será a interação a partir da qual os aprendizes devem trabalhar em conjunto, expressando-se em Libras para algum fim comunicativo.

É nesse ponto que entendo o alinhamento com o princípio 6, pois no EBT o significado importa mais do que a forma. Portanto, é importante que os alunos se posicionem a respeito do conteúdo sinalizado - dizendo se concordam com o

distanciamento social ampliado, por exemplo. Essa asserção está em consonância com Ellis (2006, p. 98) que aponta que “o principal objetivo de uma tarefa é fornecer um contexto para o processamento comunicativo da linguagem, ou seja, tratando a linguagem como uma ferramenta e não como um objeto.” Dessa forma, a interação será um andaime para o aprendizado da L2.

Tomar esse tópico para discussão com os alunos, parece ser uma situação desafiadora na qual os aprendizes vão ter a oportunidade de discutir e dialogar, tal como aponta Pinto (2011):

(..) ouvir os outros, explicar e defender a opinião são atividades fundamentais que os leva a refletirem e repensarem as suas próprias ideias. (...)As tarefas que executam estão sujeitas a *negociações* e reinterpretaciones de professores e de alunos, havendo por conseguinte um trabalho conjunto na sala de aula. (PINTO, 2011, p. 37 – grifo meu).

Além de negociar sentidos e interpretações, nesses momentos de fala em grupo ou em pares, pode ser que um aprendiz ouvinte realize um verbo de concordância com direção invertida, comprometendo o entendimento da mensagem pelo seu interlocutor (PADDEN, 2016). O receptor da mensagem, por sua vez, tem a oportunidade de pedir por um esclarecimento, o que leva à reformulação e, conseqüentemente, a uma produção mais complexa do ME. Tal negociação possibilitará que o aprendiz se desenvolva linguisticamente, dada a atividade neuronal realizada durante as experiências interativas, pois, de acordo com Finger, Brentano e Fontes (2018), elas favorecem novas conexões neurais que modificam a estrutura do cérebro.

Em consonância a isso, Allbutt e Ling (2016), em pesquisa com ouvintes aprendizes de língua de sinais britânica, demonstram que seu desenvolvimento linguístico foi extremamente significativo a partir das interações estabelecidas nas seções semanais de conversação. O que leva ao entendimento de que quando o objetivo é a interação, tal qual o princípio 2 do EBT, o sucesso funcional ocorre e os ganhos são percebidos no desempenho linguístico na L2.

A esse princípio 6 soma-se o pressuposto de que o professor tem um papel discreto na abordagem e deixa os aprendizes “navegarem seus próprios caminhos e rotas para aprendizagem” (ELLIS, 2006 p. 79). A partir do quarto princípio do EBT abstrai-se que as práticas discursivas incentivam os aprendizes a se engajarem ativamente na aula,

e a controlar seus discursos e práticas. Por isso, os alunos têm um papel ativo e central no processo de construção do conhecimento e na execução da tarefa.

Entretanto, “claramente, os professores precisam monitorar cuidadosamente o desempenho de uma tarefa pelos alunos” (ELLIS, 2006, p.36). Durante a interação e participação ativa dos aprendizes, o professor precisa orientá-los e ajudá-los nas suas dúvidas (PINTO, 2011). Proponho, portanto, que o professor intervenha – de forma discreta e não sistemática – no ensino do ME, com o intuito de que a produção dos aprendizes seja clara. Para que haja clareza, como viu-se na seção anterior, é necessário o uso dos constituintes de pequena e de larga escala.

Toda interação e toda tarefa, porém, precisam ser muito bem orientadas pelo professor, como é postulado pelo princípio 3 do EBT (ELLIS, 2006). Para o autor, uma boa orientação para execução da tarefa demanda clareza na exposição do professor e no registro (do material apresentado aos aprendizes, por exemplo) e isso aciona uma questão interessante para as aulas de Libras no que concerne a presença da língua portuguesa (que é a L1 dos aprendizes ouvintes).

Quinto-Pozos (2011) afirma que durante as aulas de Libras, sendo o professor surdo ou não, tem-se tradicionalmente defendido a política de não uso da voz. Ocorre, porém, que não é porque a L1 do aprendiz não está sendo exposta audivelmente que ela não está operando durante o aprendizado da L2, tendo em vista que “as duas línguas de um falante bilíngue atuam de forma altamente interativa.” (FINGER; BRENTANO; FONTES, 2018, p. 206).

Assim, sendo o professor de Libras ouvinte, poderia ele conduzir sua aula usando a língua portuguesa?

Esse tema é bastante complexo e conta com a recente publicação de Holmström (2019), na qual a autora demonstra resultados favoráveis ao uso da língua oral durante as aulas de língua de sinais sueca como L2 para ouvintes. A autora realizou uma pesquisa-ação com dois grupos de aprendizes que, alternadamente, foram expostos a instrução em língua oral (sueco) por uma professora ouvinte e em língua de sinais sueca por um professor surdo. O estudo mostrou que a professora utilizava seu próprio conhecimento como aprendiz da língua de sinais sueca e que, por meio do sueco e da linguística contrastiva, forneceu muito conhecimento metalinguístico aos aprendizes, exatamente por ater-se às diferenças modais entre as línguas. A autora ilustra alguns padrões de instrução da professora e, por fim, defende que “parece importante permitir

o uso da língua oral na instrução da língua de sinais sueca e dar a ambos os idiomas seu lugar natural” (HOLMSTROM, 2019, p. 667).

Outros estudos, porém, defendem a política de não uso da voz (FELIPE; MONTEIRO, 2001; ACKERMAN; WOLSEY; CLARK, 2018). Todavia, ainda que se seja favorável a ela, não é possível negar as evidências de que a língua materna é a língua do conhecimento de mundo dos aprendizes, e de que “é muito difícil para um bilíngue desligar a língua que não está em uso, e que a ativação paralela das suas línguas pode ser observada (...)” (FINGER; BRETANO; FONTES (2018, p. 212). É essa língua que pode mediar a representação desse conhecimento em sala de aula, o que reflete em ganhos metalinguísticos. Por isso, entendo que as tarefas no contexto de Libras como L2 para ouvintes podem ser apresentadas por meio da escrita – em língua portuguesa – aos aprendizes (conforme Quadros 3 e 4). Afirmo isso pois, como se sabe, os sistemas de escrita da língua de sinais, como o *SignWriting*, ELiS e SEL, ainda são incipientes no Brasil, não encontrando adesão massiva e exigindo um aprendizado paralelo (dos seus parâmetros fonológicos). Além disso, pressupõe-se que a L1 em sua modalidade oral não será utilizada indiscriminadamente durante as interações já que trata-se de ensino de uma L2.

Ademais, Ellis (2006, p. 92) explica que no EBT a “L1 pode desempenhar um papel útil” e, por isso, reitero que o uso da língua portuguesa escrita não vai inibir a Libras caso o professor atente-se ao quinto princípio de Ellis (2006, p. 98): “quando os alunos realizam tarefas, eles precisam 'esticar' seus recursos no idioma. Isto exige que os alunos experimentem a linguagem”. Uma das formas de levar os aprendizes a correrem riscos na língua é por meio de tarefas que estimulem seus processos cognitivos (SANTOS, 2013). Os processos cognitivos envolvidos no contexto de Libras como L2 podem ser aqueles relacionados ao raciocínio, a memória, a seleção, a classificação, a organização de informação e a transformação da informação de uma forma de representação para outra.

Outrossim, a situação de interação é oportuna para o professor propor aos alunos tarefas comunicativas como a abaixo ilustrada:

Quadro 3 – Tarefa interativa

Você receberá um cartão com 10 itens que podem acontecer no período de distanciamento social. Assinale um X nas que ocorreram com você. Então sinalize cada uma das atividades para o seu parceiro, contando a ele se você já a realizou ou não. Ele/ ela terá que dizer em Libras "eu igual" ou "eu diferente." Marque a resposta dele no seu cartão. No final, verifiquem quais foram as ocorrências semelhantes e compartilhem com o grupo.

CARTÃO 1

EM ISOLAMENTO SOCIAL HÁ 100 DIAS EU...	IGUAL	DIFERENTE
<input type="checkbox"/> Auxiliei alguém que estava com covid-19		
<input type="checkbox"/> Adotei um pet		
<input type="checkbox"/> Aprendi a fazer pão		
<input type="checkbox"/> Arrumei armários e gavetas		
<input type="checkbox"/> Organizei fotos e papéis		
<input type="checkbox"/> Tomei sol na varanda ou no quintal		
<input type="checkbox"/> Estoquei papel higiênico		
<input type="checkbox"/> Limpei os produtos que chegaram do mercado		
<input type="checkbox"/> Fiz supermercado para outras pessoas		
<input type="checkbox"/> Fiz uma doação ou gesto de solidariedade		

CARTÃO 2

EM ISOLAMENTO SOCIAL HÁ 100 DIAS EU...	IGUAL	DIFERENTE
<input type="checkbox"/> Cancelei uma viagem		
<input type="checkbox"/> Perdi a conexão de internet durante uma reunião		
<input type="checkbox"/> Lavei louça		
<input type="checkbox"/> Participei de uma festa de aniversário online		
<input type="checkbox"/> Passei álcool em gel no celular		
<input type="checkbox"/> Chorei e fiquei muito triste		
<input type="checkbox"/> Postei uma <i>selfie</i> de máscara		
<input type="checkbox"/> Comprei um móvel novo pela internet		
<input type="checkbox"/> Conversei com plantas e falei sozinha/o		
<input type="checkbox"/> Tive insônia		

Fonte: Elaboração própria

Além disso, de acordo com o princípio 7, os aprendizes também precisam ter oportunidades para focar na forma. É por isso que no EBT é possível dar enfoque à forma linguística que – sem um trabalho de orientação da atenção – passariam despercebidas. Tarefas com foco na forma, assevera Pinto (2011, p. 32), também são trabalhadas “de forma comunicativa, em situações reais de funcionamento.”.

No caso do ensino de Libras como L2, o professor, focando no ME, pode enfatizar algo tido como comum entre sinalizantes inexperientes: o empilhamento. Autores como Boers-Visker e Van-Den-Bogaerde (2019) apontam que os ouvintes aprendizes de língua de sinais holandesa como L2 – assim como fazem as crianças surdas no início da aquisição – apontam para o mesmo local no espaço para retomar mais de um referente. Silva (2018) relata também a ocorrência de empilhamento de referentes por ouvintes sinalizantes de Libras como L2 quando há o uso dos componentes de pequena escala do ME. Como possível tratativa, Winston (2013, p. 19)

recomenda o direcionamento da observação dos aprendizes quanto aos aspectos do ME. A autora explana que a observação seletiva faz com que os aprendizes comecem a ter “conscientização sobre características específicas, como mudança de olhar entre os enunciados ou mudança de tronco entre frases ou pedaços maiores.”.

É importante esclarecer que este trabalho distingue-se do foco nas formas, no qual os elementos linguísticos “são selecionados e ensinados separadamente, por se considerar que o domínio da língua é feito de forma linear numa acumulação gradual de partes da língua” (SANTOS, 2018, p. 1001). Ou seja, a instrução focada no item gramatical é desenvolvida com sentido e a partir de um objetivo comunicativo, em contexto de uso real da língua, podendo ocorrer de maneira implícita ou explícita e sem que tenha sido pré-determinada por um programa de ensino (BERGER, 2011).

Então, seguindo com as tarefas, o professor pode propor a leitura⁹ de um próximo texto sinalizado que se relacione com a unidade temática, apresentando uma piada¹⁰ sobre a quarentena¹¹, por exemplo. Vale mencionar que por meio de recursos de edição de vídeo os elementos constituintes do ME que aparecem na sinalização podem ser destacados pelo professor. De posse desse tipo de texto que apresenta três personagens surdos que vão ao médico pois – de forma hilária - ficaram doentes por usar muito a Libras em casa, o professor pode solicitar que os alunos relacionem em um quadro, o sintoma e o tratamento indicado para cada paciente. Ao realizar essa tarefa, o aprendiz manterá o seu foco no significado comunicativo e estará na busca de um resultado.

Por fim, outras muitas tarefas envolvendo esse tema poderiam ser encaminhadas de modo a atrair a atenção dos aprendizes ao ME. Por limitação de espaço apresento apenas uma sistematização ilustrativa abaixo:

⁹ Baseando-se em Leite (2010), leitura de texto em Libras é entendida como uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação produtor-receptor do texto.

¹⁰ HUMORISTA ZAIRE. **Humoristazaire: #piada_35: quarentena**. 2020 (3m18s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=04n0BQCdgyI&feature=youtu.be>>. Acesso em: 22 nov. 2020

¹¹ Como o título da piada é “quarentena”, mas não refere-se à restrição de atividades ou separação de pessoas que foram presumivelmente expostas ao covid-19, é uma importante oportunidade de discutir com os estudantes as diferenças entre isolamento social, distanciamento social e quarentena.

Quadro 4 – Proposta de tarefas envolvendo o ME

TAREFAS			
<p>1-Em duplas, assistam novamente ao vídeo com a sinalização da piada e procurem identificar o gênero dos três pacientes. Utilizando a tabela abaixo, escrevam as informações referentes aos pacientes homens e a mulher. Ao final, apresentem suas conclusões ao grande grupo.</p>			
	INFORMAÇÕES	HOMENS	MULHER
	Sintomas	Paciente 1	Paciente 2
		Paciente 3	
	Tratamento	Paciente 1	Paciente 2
		Paciente 3	
<p><u>Resultado esperado:</u> Ao realizar a sua exposição em Libras contendo informações (sintomas e tratamentos) de 2 homens e 1 mulher, o aprendiz precisará fazer uso da relação contrastiva, da afinidade semântica, da apontação e da modificação da localização prototípica do sinal.</p>			
<p>2 - Assinale qual(is) do(s) sintoma(s) narrados na piada você achou mais engraçado pelo jeito que se manifestou em quem conversou muito em Libras. No final, conte para todo o grupo.</p> <p>() Paralisia no braço () Paralisia no pescoço () Assimetria no ombro</p> <p><u>Resultado esperado:</u> Ao realizar a apresentação em Libras contendo as ações das entidades (segurar o celular, conversar com o marido, ser puxado pelo filho) que levam à paralisia ou assimetria do ombro, o aprendiz precisará fazer uso da referenciação da ação da entidade por meio do corpo e descrição de seus atributos, ou seja, ME em larga escala.</p>			
<p>3- Observe as dicas abaixo que retratam as possíveis atividades que podem ser feitas em casa em época de distanciamento social e identifique quais delas são mais recomendadas às pessoas surdas e quais são mais indicadas às pessoas ouvintes. Preencha com S e O a identificação da recomendação para pessoas surdas e ouvintes, respectivamente. Ao final, apresente suas conclusões ao grande grupo.</p>			
<p>O QUE FAZER EM TEMPO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL</p>			
<input type="checkbox"/> Aprender a tocar um instrumento musical <input type="checkbox"/> Ver filmes e séries <input type="checkbox"/> Cortar o cabelo de alguém <input type="checkbox"/> Ouvir <i>podcast</i> sobre política <input type="checkbox"/> Fazer um curso online <input type="checkbox"/> Praticar exercício físico <input type="checkbox"/> Participar de <i>lives</i> em Libras <input type="checkbox"/> Ligar para os amigos <input type="checkbox"/> Atualizar a <i>playlist</i> <input type="checkbox"/> Montar um quebra-cabeça <input type="checkbox"/> Mandar memes pelo celular	<input type="checkbox"/> Aprender ASL – língua americana de sinais <input type="checkbox"/> Dançar <input type="checkbox"/> Fazer limpeza de pele <input type="checkbox"/> Cozinhar <input type="checkbox"/> Ler Machado de Assis <input type="checkbox"/> Meditar <input type="checkbox"/> Trabalhar (<i>homeoffice</i>) <input type="checkbox"/> Fazer vídeo chamada em grupo <input type="checkbox"/> Fazer visitas a museus (<i>online</i>) <input type="checkbox"/> Fazer <i>picnic</i> na sala <input type="checkbox"/> Brincar com as crianças e <i>pets</i>		
<p><u>Resultado esperado:</u> Essa tarefa além de ser carregada de elementos culturais que podem ser debatidos em sala de aula, favorece que ao realizar a apresentação em Libras o aprendiz tenha oportunidade de</p>			

criar imagens topográficas. O aprendiz também precisará fazer uso de verbos (simples, de concordância, espacial/classificador).

Fonte: Elaboração própria

2.2 As fases pré- e pós-tarefa

Segundo Ellis (2006) a fase pré-tarefa tem o propósito de apoiar os alunos na execução de tarefas e para tanto pode-se solicitar-lhes que observem um modelo e/ou que planejem como realizarão as tarefas principais. O autor informa que nessa fase pode-se também engajar os alunos em atividades pedagógicas de modo a criar interesse e motivação pela fase posterior. Como forma de apoiar os aprendizes com o tema proposto para a unidade aqui simulada, textos sinalizados a respeito de surdos que foram contaminados pelo vírus e/ou relatos de óbito na comunidade surda poderiam ser apresentados de modo a iniciar a discussão sobre a pandemia e fazer conhecer as opiniões a respeito desse tema sensível que envolve significativamente a vida de todos os brasileiros.

Entretanto a pré-tarefa não se caracteriza apenas por essa espécie de introdução ao tema. Uma série de estudos têm demonstrado o efeito positivo do planejamento da tarefa ao desempenho na L2. Para fins de exemplificação, tomo Leandro e Weissheimer (2020) que investigaram os efeitos de não-planejamento e do planejamento (falado e escrito) sobre a fluência, a acurácia e a densidade lexical durante a realização da tarefa de descrição de imagens. Seus resultados demonstraram que planejar (qualquer que seja a forma e com a quantidade mínima de tempo) é benéfico à performance em L2, especialmente à fluência.

Sendo assim, ao realizar aquela proposição pedagógica dada em relação ao princípio 6 do EBT (pedir que os alunos se posicionem a respeito da concordância com o distanciamento social ampliado), por exemplo, o professor pode proporcionar um tempo para que os aprendizes realizem o planejamento escrito através de anotações, desenhos, listas ou rabisco de modo a se preparar para a exposição. Ao encaminhar a tarefa 3 demonstrada no Quadro 4, da mesma forma, o professor pode oferecer um tempo para que o planejamento ocorra através de conversas/entrevistas com pessoas surdas, por exemplo.

Em relação a fase pós-tarefa, Ellis (2006) sugere que os aprendizes desenvolvam autoavaliação e que comentem sobre qual aspecto do uso da língua (fluência, complexidade ou precisão) eles deram primazia. Os aprendizes podem também avaliar como lidaram com os problemas de comunicação, tanto deles quanto dos outros, o que

do idioma eles aprenderam com tais tarefas, e que apresentem suas considerações a respeito de como poderiam melhorar seu desempenho. Ou seja, parece tratar-se de um momento de metalinguagem na qual os estudantes podem realizar atividades que promovem a conscientização de características linguísticas específicas que apareceram nos insumos.

Ellis (2003) esclarece que há objetivos pedagógicos também na fase da pós-tarefa, os quais são

1) fornecer uma oportunidade para repetir a execução da tarefa; 2) incentivar a reflexão de como foi desenvolvida a atividade; 3) estimular a atenção à forma, em particular, às estruturas gramaticais que causaram problemas aos estudantes no desenvolvimento da tarefa” (ELIIS, 2003, p.258).

Portanto, considero importante que haja revisão, discussão e autoavaliação das produções dos alunos durante as tarefas - o que é possível mediante captação de imagem por câmeras de vídeo. Ocasionalmente, pode-se oferecer atividades de “reforço” a fim de sanar lacunas observadas e pontuadas pelos aprendizes.

Considerações Finais

No percurso traçado ao longo deste ensaio, busquei refletir sobre o ensino do ME para ouvintes aprendizes de Libras como L2. Para isso, parti do pressuposto do EBT, passando às considerações sobre as fases pré- e pós-tarefa e sobre os princípios para o ciclo de tarefas.

Em relação ao uso de ME em Libras, aponte que a referenciação nominal (a relação contrastiva, a afinidade semântica, a apontação, a modificação da localização prototípica do sinal, os componentes não manuais e a criação de imagens topográficas) e verbal (verbos simples, de concordância, espacial/classificador) são componentes da pequena escala, e que a referenciação da ação da entidade por meio do corpo e da descrição de seus atributos compõem a larga escala. Além disso, enfatizei sua importância para a clareza da mensagem e eficácia da comunicação.

Quanto às proposições para a prática pedagógica por meio do EBT, destaquei a necessidade de que os planejamentos temáticos sejam seguidos de tarefas com níveis adequados de dificuldade, com metas claras, com boas orientações, com exposição arriscada na língua, com foco na forma e com a garantia de concentração no significado. Nesse processo, o papel do aprendiz é priorizado em detrimento ao do professor. Além

disso, apresentei alguns exemplos de tarefas e considerações para as fases anteriores e posteriores ao ciclo principal.

Assim, em resposta à pergunta de pesquisa definida para esse estudo, posso afirmar que através do desenvolvimento de planejamentos temáticos, com o cumprimento das fases pré- e pós-tarefas, e dos princípios do ciclo de tarefas, é possível ensinar o ME aos ouvintes aprendizes de Libras como L2.

Finalmente, o texto não esgotou possibilidades, mas propôs caminhos para novas reflexões. Assim, a aplicação seguida da produção de dados empíricos pode ser o foco de estudos futuros, de modo que seja possível efetivamente constatar os resultados da proposta.

Referências

ACKERMAN, J. M.; WOLSEY, J.-L. A.; CLARK, M. D. Locations of L2/Ln Sign Language Pedagogy. *Creative Education*, v. 9, n. 13, p. 2037-2058, 2018. Disponível em

https://www.researchgate.net/publication/328499598_Locations_of_L2Ln_Sign_Language_Pedagogy#fullTextFileContent . Acesso em 22 nov 2020.

ALLBUTT, J; LING, J. Adult College Learners of British Sign Language: Educational Provision and Learner Self-Report Variables Associated with Exam Success. *Sign Language Studies*, v 16, n 3, p. 330-360, 2016. Disponível em www.jstor.org/stable/26191018. Acesso em 22 de nov 2020.

BARBERÀ, G. A. *The meaning of space in Catalan Sign Language (LSC): Reference, specificity and structure in signed discourse*. 2012. 406 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Tradução e Ciência da Linguagem, Universidade Pompeu Fabra, Barcelona, 2012.

BARBIRATO, R. de C. Planejamentos temáticos baseados em tarefas: focalizando a comunicação na sala de aula. In: SILVA, K. A., & ALVAREZ, M. L. *Perspectivas de investigação em lingüística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho*. Pontes. 2008.

BRASIL, Lei. 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, abril 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm . Acesso em: 22 nov. 2020.

BERNARDINO, E.; PEREIRA, M. C. da C; PASSOS, R. ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO SEGUNDA LÍNGUA. *Trama* 14, no. 32, p. 27-39, 2018. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/19354> . Acesso em 23 nov 2020.

BERGER, I. R. Uma análise do material instrucional 'New English File Elementary': foco nas formas do insumo à produção. *Palimpsesto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 10, n. 13, p. 1-22, 2011. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35356>. Acesso em 22 nov. 2020.

BOERS-VISKER, E.; VAN DEN BOGAERDE, B. Learning to use space in the L2 acquisition of a signed language: two case studies. *Sign Language Studies*, v.19, n 3, p 410-452, 2019. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/333391547_Learning_to_Use_Space_in_the_L2_Acquisition_of_a_Signed_Language_Two_Case_Studies. Acesso em 22 nov. 2020

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, n. SPE-2, p. 71-92, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf>. Acesso em 22 nov 2020.

ELLIS, R. *Task-based Language Learning and Teaching*. New York: Oxford University Press, 2003.

ELLIS, R. The methodology of task-based teaching. *Asian EFL journal*, v 8, 3, p. 19-45, 2006. Disponível em https://www.asian-efl-journal.com/September_2006_EBook_editions.pdf. Acesso em 22 nov 2020.

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. *LIBRAS em Contexto*, Livro do Professor/instrutor - Curso Básico - Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC – SEE, 2001.

FINGER, I.; BRENTANO, L. S.; FONTES, A. B. A.L. Neurociências, Psicolinguística e aprendizagem de línguas adicionais: um diálogo necessário no contexto da educação do século XXI. In: MAIA, M. (Org.). *Psicolinguística e Educação*. 1ed.Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

GESSER, A. *Libras? que língua é essa: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. Parábola Editora, 2009.

GESSER, A. "*Um olho no professor surdo e outro na caneta*": ouvintes aprendendo a língua de sinais. (2006). 219 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP., 2006

GESSER, A. *Metodologia de ensino em Libras como L2*. Florianópolis: Ed. UFSC (2010). Disponível em http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf. Acesso 22 nov. 2020

HOLMSTRÖM, I. Teaching a language in another modality: a case study from swedish sign language L2 instruction. *Journal of Language Teaching and Research*, v. 10, n. 4, p. 659-672, 2019. Disponível em

<http://www.academypublication.com/ojs/index.php/jltr/article/view/jltr1004659672>. Acesso 22 nov 2020.

LEANDRO, D. C.; WEISSHEIMER, J. O Planejamento leva à Perfeição? Os Efeitos de Diferentes Condições de Planejamento Pré-Tarefa sobre o Desempenho Oral em L2. *Revista da Anpoll*, 1v.1, n 51, p. 170-183, Florianópolis. Jan/Maio 2020. Disponível em <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1410/1091>. Acesso em 22 nov 2020.

LEITE, T. A. *Leitura e produção de textos*. Florianópolis: Ed. UFSC (2010). Disponível em http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/leituraEProducaoDeTextos/assets/372/TEXTO_BASE_-_LPT_-_2010.doc.pdf. Acesso em 22 nov 2020

LEITE, T. A.; MCCLEARY, L. Estudo em diário: fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. In: QUADROS, R.M; STUMPF, M. R. (Org.). *Estudos Surdos IV*. Petrópolis: Arara Azul, p.241-276, 2009. Disponível em <http://librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Estudo-Surdos-IV-SITE.pdf>. Acesso em 22 nov 2020.

MOREIRA, R. L. *Uma descrição da dêixis de pessoa na língua de sinais brasileira: pronomes pessoais e verbos indicadores*. 2007. 150f. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PADDEN, C. A. *Interaction of morphology and syntax in American Sign Language*. Routledge, 2016.

PICHLER, D.C.; KOULIDOBROVA, H. Acquisition of sign language as a second language (L2). *The Oxford handbook of deaf studies in language*, p. 218-230, 2015. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/336284706_Acquisition_of_Sign_Language_as_a_Second_Language. Acesso em 22 nov 2020.

PINTO, J. O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didáctica do PL2 em cabo verde. *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, v. 2, p. 27-42, 2018. Disponível em <http://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/3990>. Acesso em 22 nov 2020.

QUINTO-POZOS, D. Teaching american sign language to hearing adult learners. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 31, p. 137-158, 2011. Disponível em <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/teaching-american-sign-language-to-hearing-adult-learners/8AA4FC84B7450E10B6C58AF79E82D1E4>. Acesso em 22 nov 2020.

RÍOS, P. A. F.; PIRIS, E. L. Tarefas comunicativas no livro didático de português como língua estrangeira “Panorama Brasil”: análise de duas tarefas sobre turismo e propostas de adaptação. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 60-79, set./dez. 2019.

Disponível em <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/521>. Acesso em 22 nov 2020.

ROSEN, R. American Sign Language Curricula: a review. *Sign Language Studies*, v 10, n 3, p. 348-381, 2010. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/236810324_American_Sign_Language_Curricula_A_Review. Acesso em 22 nov 2020.

SANTOS, S. G. A competência oral: uma abordagem por tarefas. *Domínios de Linguagem*, v. 12, n. 2, p. 1000-1020, 2018. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40359>. Acesso em 22 nov 2020.

SILVA, L. *Fluência de ouvintes sinalizantes de libras como segunda língua: foco nos elementos da espacialização*. 2018. 271 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística, Florianópolis, 2018.

SMITH, S.; CORMIER, K. In or out?: spatial scale and enactment in narratives of native and nonnative signing deaf children acquiring british sign language. *Sign Language Studies*, v. 14, n. 3, p. 275-301, 2014. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/270605715_In_or_Out_Spatial_Scale_and_Enactment_in_Narratives_of_Native_and_Nonnative_Signing_Deaf_Children_Acquiring_British_Sign_Language. Acesso em 22 nov 2020

THORYK, R. A call for improvement: the need for research-based materials in american sign language education. *Sign Language Studies*, v. 11, n. 1, p. 100-120, 2010. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/236823089_A_Call_for_Improvement_The_Need_for_Research-Based_Materials_in_American_Sign_Language_Education. Acesso em 22 nov 2020.

XAVIER, Rosely Perez. *A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (inglês) baseado em tarefas em contextos de quinta série do ensino fundamental*. 1999. 2 v. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1999.

WINSTON, E. Spatial mapping in ASL discourse. In: EMMOREY, K., & REILLY, J. S. (Org.). *Language, gesture, and space*. Psychology Press. 2013. Disponível em https://www.academia.edu/31790645/Spatial_Mapping_in_ASL_Discourse_Winston_S_PATIAL_MAPPING_IN_ASL_DISCOURSE. Acesso em 22 nov 2020

WOLL, B. *Second language acquisition of sign language*. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 2012. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/260118926_Second_Language_Acquisition_of_Sign_Language. Acesso em 22 nov 2020.