

# **ENSINO DE LÍNGUA DE SINAIS A FAMILIARES DE SURDOS: enfocando a aprendizagem.**

## **TEACHING OF SIGN LANGUAGE TO THE DEAF'S FAMILIES: Focusing the learning process.**

### **RESUMO**

Tema: A abordagem bilíngüe considera que através da língua de sinais o surdo alcança um bom desenvolvimento lingüístico e cognitivo, favorecendo a aprendizagem da língua oral e ou escrita. É necessário que os pais também aprendam a língua de sinais para uma comunicação eficaz. Objetivo: Analisar aspectos metodológicos do processo ensino/aprendizagem no grupo de língua de sinais aos familiares de sujeitos surdos. Método: Vídeo gravações do grupo e transcrições de episódios que foram analisados. Resultados e Conclusão: A metodologia de ensino utilizada pelo instrutor surdo interfere significativamente na motivação/participação dos pais, na aceitação da surdez e da língua de sinais.

Palavras Chaves: relações profissional-família, surdez, linguagem por sinais.

### **ABSTRACT**

Background: According to bilingual education, only through sign language will deaf children attain linguistic and cognitive development enabling them to learn a second language -spoken or written. However, it is also necessary that hearing families learn sign language in order to promote better communication. Aim: This study focused the teaching-learning process of Sign Language to family groups, using video recorded tapes. Results and Conclusion: The findings reveal that the way the teacher organizes and conducts his classes are significantly related with parents' motivation and participation in the groups, followed by the acceptance of deafness and sign language.

Key words: professional – family relations, deaf and sign language

### **I) INTRODUÇÃO**

A questão da educação bilíngüe é ainda controvertida, gera polêmicas, mas tem, cada vez mais, configurado-se como uma solução viável para o atendimento às pessoas surdas (Skliar, 1997). Os profissionais que vêm articulando tal proposta são apoiados pela comunidade surda que pressupõe o reconhecimento e o direito de aquisição da língua de sinais para o desenvolvimento de processos identificatórios

personais, sociais e culturais (Lodi e Harrison, 1998).

As experiências com práticas bilíngües em atenção às necessidades lingüísticas especiais das pessoas surdas, em diversos países, como no nosso, ainda estão restritas a alguns poucos centros, dadas às dificuldades em: a) encontrar sujeitos surdos habilitados para o trabalho educacional e terapêutico, já que a maioria sofreu processos de escolarização e socialização conturbados, pela própria história da surdez, b) encontrar educadores e terapeutas ouvintes fluentes em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); c) e também pela resistência de muitos em considerar a língua de sinais como uma língua verdadeira ou aceitar sua adequação ao trabalho com as pessoas surdas.

A imersão da criança surda no universo lingüístico da língua de sinais mostra-se bastante complexa. Os locais especializados no atendimento aos surdos, em geral, contam com ouvintes (professores, fonoaudiólogos, pedagogos) que fazem um uso insatisfatório da língua de sinais. Frequentemente, a língua de sinais é usada como apoio para a linguagem oral, em geral quando as tentativas de oralização fracassaram, e não como uma língua propriamente (Moura, 1993).

A educação e inserção social dos surdos constituem um sério problema e muitos caminhos têm sido seguidos na busca de soluções. Contudo, as experiências mais promissoras indicam a necessidade de atuação direta dos adultos surdos sinalizadores junto aos surdos que não têm acesso à língua de sinais para que a aprendizagem/aquisição dessa língua se dê de forma rápida e eficiente, além de contribuir para a formação da identidade de pessoa surda desses sujeitos (Moura, 1996).

Quando se opta pela abordagem bilíngüe esta precisa ser feita com certos cuidados que visem garantir a possibilidade de acesso à língua em seu funcionamento pleno. Nessa perspectiva, uma possibilidade de inserção adequada do sujeito surdo, filho de pais ouvintes, na língua de sinais é a do contato efetivo com sujeitos surdos adultos que tenham domínio desta língua, ou seja, que sejam fluentes em LIBRAS. Esta alternativa, muito usada em outros países (especialmente nos países escandinavos, Estados Unidos e Inglaterra), e ainda experimental no Brasil abre uma série de novas implicações para o trabalho com as pessoas surdas.

O surdo precisa ser respeitado em sua condição lingüística para poder se desenvolver e construir novos conhecimentos de maneira adequada e satisfatória. Mas, para que isso ocorra, é preciso que sejam geradas condições especiais, respeitando e propiciando o desenvolvimento e o uso de sua linguagem.

## *LÍNGUA DE SINAIS E BILINGÜISMO*

A língua de sinais é uma língua completa e a única capaz de propiciar a entrada dos indivíduos surdos na linguagem, sendo assim, deve ser dado o direito à criança surda de adquirir uma primeira língua, de constituir-se como sujeito lingüístico, da mesma maneira que esta oportunidade é oferecida à criança ouvinte (Lodi e Harrison, 1998).

As línguas de sinais são naturais pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e foram desenvolvidas a partir da necessidade dos seres humanos em usarem um sistema lingüístico para expressarem idéias, sentimentos e ações. Quanto à estrutura gramatical, Brito (1986) afirma que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) apresenta todos os níveis lingüísticos (“fonológico”, sintático, semântico) como as línguas orais e que os sinais nem sempre correspondem às palavras, ou seja, não existe isomorfismo de categorias lingüísticas e de relações entre o Português e a LIBRAS, já que a língua de sinais apresenta estrutura e gramática própria, não sendo apenas uma mera sinalização do Português. Assim, esta língua possui uma gramática complexa e articulada que tem sido objeto de continuo estudo nos últimos anos, merecendo respeito e envolvendo processos lingüísticos integrais para sua aprendizagem.

No que se refere à aquisição da língua de sinais como primeira língua, este pode ser um processo difícil, pois na maioria dos casos, as crianças surdas são filhas de pais ouvintes, os quais em geral não têm nenhum contato com a comunidade surda ou com a língua de sinais. Tais condições levam à necessidade da entrada da criança em um programa que promova o bilingüismo, no qual poderá entrar em contato com adultos surdos adquirindo a língua de sinais a partir da interação, conseqüentemente, construindo a sua identidade.

Para a implementação de uma proposta bilíngüe-bicultural é necessário que exista um espaço, no qual profissionais surdos possam servir de modelo lingüístico-cultural para os alunos e seus familiares. Contudo, na implantação de programas bilíngües há que se pensar também em programas envolvendo as famílias, já que a grande maioria das crianças surda é filhas de pais ouvintes. É fundamental para a família o conhecimento e aceitação da língua de sinais, bem como o respeito a esta modalidade lingüística, para que efetivamente sejam criadas situações de aprendizagem da língua de sinais.

### GRUPO DE FAMILIARES DE SURDOS E ENSINO DE LIBRAS

Pesquisas revelam que a maioria dos pais de crianças surdas ao procurar

algum atendimento para seus filhos chega às instituições frustrada, se deparando com uma realidade para a qual não está preparada. Muitos não têm consciência do que vem a ser a surdez e o significado desta na vida de seus filhos, o que dificulta a percepção dos potenciais dos mesmos (Hoffmeister, 1999).

Com relação à família, o diagnóstico da surdez, em geral, é difícil de ser aceito e esta se mostra perdida sem saber bem como proceder diante das informações recebidas. Kyle (1999) relata a importância de se valorizar um trabalho de intervenção familiar, no qual as famílias recebam em casa a visita de adultos surdos. Tais visitas trazem resultados bastante satisfatórios, pois os adultos surdos levam conforto e suporte para estas famílias que se encontram desestruturadas. O objetivo de tal trabalho é facilitar a reflexão sobre as dificuldades relativas à surdez, a estimulação da percepção das potencialidades de seus filhos surdos e, principalmente, estimular a qualidade de relacionamento e vida de todo o grupo familiar, pois, muitas vezes, os pais pela não aceitação da surdez, não se interessam pela aprendizagem da língua de sinais, dificultando o contato com seu filho e o estabelecimento de uma dinâmica familiar na qual todos pudessem efetivamente participar.

Muitos pais, principalmente aqueles que estão ainda enraizados em uma visão que só valoriza a oralização, têm o desejo de transformar o filho surdo em um ouvinte. Devido a esse desejo, vários deles, ficam distantes da comunidade surda, restringindo os contatos da criança com surdos de sua idade e com surdos adultos, o que vem a dificultar a formação de uma identidade surda pela criança.

Dentro de uma proposta bilíngüe, tanto os pais, como os filhos surdos terão acesso a língua de sinais, em geral, em pequenos grupos coordenados por um adulto surdo, fluente em língua de sinais. O contato com o instrutor surdo favorece a reflexão pelas famílias acerca das potencialidades de seu filho e permite vivenciar, no grupo, situações parecidas com aquelas enfrentadas por elas quotidianamente. A família passa a “enxergar” de forma mais amena, a questão da diferença de seu filho, e pode repensar conceitos referentes à aceitação da surdez.

Inicialmente, a criança surda, filha de pais ouvintes, se identifica como integrante da comunidade ouvinte, no entanto, a partir do contato com a comunidade surda esta visão pode ser modificada, favorecendo que ela se perceba como é efetivamente. Behares (1999) explica que isso ocorre porque a língua de sinais é mais facilmente adquirida pelo surdo, e a partir deste contato o sujeito surdo pode se identificar com os seus semelhantes na sua diferença. Lodi e Harrison (1998)

argumentam que o contato do adulto surdo com a criança é muito importante e faz também com que os pais possam conhecer um sujeito que passou e passa por muitas situações que sua criança enfrenta e irá enfrentar, favorecendo a reflexão quanto a novas possibilidades para seu filho, além de propiciar a observação quanto às diferenças existentes entre a língua oral e a língua de sinais.

Hoffmeister (1999) e Kyle (1999) também propõem o modelo inicial de intervenção com base no lar como algo muito interessante. No modelo proposto, a criança surda e sua família, o mais precoce possível, passam a ter contato semanal com surdos adultos fluentes em língua de sinais. Esta proposta visa uma maior interação da criança com a comunidade surda, ao mesmo tempo em que se possibilita também uma maior segurança para a família, pois com a visita semanal em sua casa, esta se sente livre para perguntar sobre dúvidas e questões que surgem diariamente. Dessa forma, fica mais fácil a aquisição da língua de sinais, tanto por parte da criança como por seus pais. Esse modelo de intervenção, além de atingir as crianças surdas e seus pais, também prevê a formação de grupos de apoio aos pais, composto por pais ouvintes, pais surdos e profissionais surdos. Tais grupos permitem trocas de informações e de experiências frente às dificuldades trazidas pelo desconhecimento acerca da surdez. Para o autor, além do contato semanal com surdos adultos, se faz necessário também o aprendizado da língua em sala de aula, onde os pais possam aprender a língua de sinais com um instrutor surdo, o que os auxiliará na comunicação com seu filho. Os pais ouvintes irão aprender a língua de sinais como uma língua estrangeira, a partir de vídeos que incluam conversações de pais surdos e crianças surdas, e atividades de interação com adultos surdos como jogos, brincadeiras, discussões sobre a vida, dentre outras atividades.

### *ENSINO DE LÍNGUA DE SINAIS*

Para que uma língua seja adquirida é necessário que faça sentido para o sujeito ao ser ensinada, ou seja, é importante que este sinta prazer em usá-la, tornando-se fundamental que o sujeito faça parte de um ambiente que use funcionalmente essa língua, pois só se adquire uma língua por intermédio da sua interação com o meio.

Segundo Quadros (1997) existem basicamente três formas de aquisição de uma segunda língua (L2), a aquisição simultânea da primeira língua (L1) juntamente com a L2, que ocorre nos casos de crianças que são filhas de pais que usam duas línguas diferentes; a aquisição espontânea da L2 não simultânea, que ocorre com

pessoas que passam a morar em outro país onde é usada outra língua, diferente de sua língua materna e a aprendizagem da L2 de forma sistemática – como por exemplo à situação de escolas de línguas estrangeiras.

No caso das famílias ouvintes com filhos surdos, o modelo de aprendizagem ocorrerá mais próximo à aprendizagem de segunda língua de forma sistemática, já que a família ouvinte não faz parte da comunidade surda. É através do contato com o instrutor surdo que será propiciado o acesso à língua de sinais.

Para Moita-Lopes (1996) o ensino de uma segunda língua deve vir associado ao ensino de aspectos culturais que perpassam essa mesma língua, pois alguns autores afirmam ser impossível se tornar bilíngüe sem se tornar bicultural. Assim, *“a aprendizagem de uma língua estrangeira, ao contrário do que podem pensar alguns, fornece talvez o material primeiro para tal entendimento de si mesmo e de sua própria cultura, já que facilita o distanciamento crítico através da aproximação com outra cultura”* (Moita-Lopes, 1996 p. 34).

Segundo Gardner e Lambert (1972), o sucesso na aprendizagem de uma segunda língua não depende apenas de fatores como capacidade intelectual e aptidão lingüística, mas também de atitudes e motivações de aprendizes com relação à língua alvo, à cultura e aos membros da comunidade que fala essa língua. Para Macnamara (1973), a motivação não deve ser vista apenas como um desejo geral para se aprender uma língua, mas deve estar voltada para o próprio ato de comunicação, ou para o esforço do aluno em tentar entender o que seu interlocutor está dizendo, assim como seu próprio esforço para se comunicar em uma situação real.

Outro ponto bastante relevante no processo de aprendizagem de uma L2 refere-se à metodologia utilizada para o ensino, sendo que em muitos casos a estrutura gramatical é ainda privilegiada, fazendo com que o ensino esteja baseado em situações descontextualizadas, as quais não despertam o interesse dos alunos e não propiciam de forma satisfatória a compreensão.

Celia (1989) aponta aspectos da metodologia, descrevendo o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. A autora afirma que os alunos e professores de inglês ainda se concentram na estrutura e na gramática no nível da frase ao abordarem a língua e ao trabalharem com ensino-aprendizagem desta. Embora a grande maioria reconheça a supremacia do significado sobre a forma em contexto real de uso, há carência na conscientização da natureza completa da significação, da interação e da aprendizagem. Segundo Celia *et al.* (1989), o processo ensino-

aprendizagem é uma interação dinâmica que envolve o professor, o aluno e o conteúdo. Nesse processo é essencial que o aluno saiba o que está fazendo e porque, para que dessa forma ele monitorize a sua própria aprendizagem. É importante valorizar a participação do aluno, sendo que as atividades desenvolvidas precisam ser organizadas a partir das necessidades e interesses colocados pelos aprendizes.

Considerando-se os aspectos citados envolvidos no ensino de uma língua, nos deparamos com as práticas que envolvem o ensino de língua de sinais por instrutores surdos, cujo próprio processo de ensino-aprendizagem do Português foi marcado por experiências conturbadas, perpassados por abordagens sistemáticas e estruturais, sem cuidado com as interações dinâmicas, a motivação, expectativas e interesse do aprendiz. Ao assumirem a posição de mestres em língua de sinais, estes instrutores, muitas vezes, reproduzem a forma de ensino a qual foram submetidos, apresentando dificuldades em se “desprenderem” das metodologias vivenciadas, e conseqüentemente, ensinando a língua de sinais a partir de situações descontextualizadas.

*“(...) é preciso não esquecer que, em geral, ensinamos como fomos ensinados, pois tendemos a reproduzir o sistema. Logo, torna-se fundamental apresentar um sistema dinâmico, complexo, inerentemente, incompatível com a acomodação e com a reprodução passiva, requerendo um posicionamento consciente, político, crítico, interativo e autônomo” (Celia, 1989, p. 74).*

Considerando-se os aspectos que mobilizam a educação bilíngüe de surdos no Brasil, o trabalho com as famílias e a própria situação de ensino de língua de sinais nossa Clínica de Fonoaudiologia tem recebido um grande número de pessoas surdas, inclusive adolescentes e adultos surdos que, apesar de anos de escolarização, não tiveram seu direito lingüístico respeitado e não puderam desenvolver plenamente suas capacidades lingüístico-cognitivas. São pessoas que estão à margem da sociedade por não terem condições de acesso aos equipamentos sociais, acesso esse que se faz com e pela linguagem. Muitos desses sujeitos, ao chegarem à Clínica de Fonoaudiologia, puderam tomar contato pela primeira vez com a LIBRAS de forma respeitosa e partir dela para a aquisição de novos conhecimentos, especialmente aqueles relacionados à aquisição da escrita. Seu acesso à língua de sinais se fez através de uma pessoa surda adulta, usuária da língua de sinais, e a presença de um instrutor surdo, possibilitou que as famílias dos sujeitos com surdez também fossem esclarecidas sobre as abordagens de

atendimento e a conveniência da abordagem bilíngüe para muitos deles.<sup>1</sup> Assim, as famílias que concordaram com tal abordagem, passaram a participar do grupo de ensino de LIBRAS para que pudessem aprender a língua de sinais e usá-la com seu filho em casa.

Estes grupos de ensino de LIBRAS vêm sendo vídeo-gravados há quatro anos, e geraram um banco de dados que permite a análise do desenvolvimento deste trabalho. O foco de análise, neste artigo, será refletir sobre o processo de ensino de LIBRAS às famílias ouvintes, no que se refere aos aspectos metodológicos utilizados pelo instrutor no ensino em grupo.

## **II) MÉTODO**

Os dois grupos de ensino de LIBRAS aqui focalizados foram conduzidos por uma instrutora surda adulta. Ela tinha 30 anos, era surda profunda congênita e bilíngüe, sendo fluente em LIBRAS e razoavelmente fluente em Língua Portuguesa, tanto na modalidade oral como escrita. A instrutora tinha formação em Pedagogia com habilitação para deficientes da audio-comunicação e também possuía formação como instrutora de língua de sinais oferecida pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS).

Os dois grupos de familiares foram também acompanhados por bolsistas de iniciação científica, além dos próprios pesquisadores e ocorriam semanalmente com duração de uma hora. As atividades desses grupos foram vídeo-gravadas e transcritas e a partir desses dados foram realizadas as análises que serão aqui apresentadas. As transcrições foram baseadas no modelo utilizado por Lacerda (1996)<sup>2</sup>. Os nomes dos participantes mencionados nas transcrições são fictícios, buscando resguardar a identidade dos sujeitos. Além disso, foram cumpridos rigorosamente os princípios da Declaração de Helsinque, respeitando os preceitos da bioética. Os familiares foram informados quanto à participação e os objetivos da pesquisa e assinaram o termo de consentimento. Esta pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética da Universidade Metodista de Piracicaba (CEP UNIMEP), pela resolução (15/02).

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa faz parte do projeto FAP/ UNIMEP "O papel do instrutor surdo no ensino de língua de sinais para a comunidade surda e familiares usuários da clínica escola de fonoaudiologia da UNIMEP Vigência : 1999/2001; 2001/2003. Processo SEAC N° 211/98; 202/99, 230/2000.

<sup>2</sup> Nesta transcrição, os sinais são apresentados no português escrito com letras maiúsculas e entre barras inclinadas; a fala é apresentada entre aspas e com letras maiúsculas e minúsculas; e os gestos, apontamentos e ações são apresentados entre parênteses tentando facilitar a compreensão do leitor no tipo de comunicação utilizada.

Os grupos de ensino de LIBRAS eram compostos por familiares de adolescentes e crianças surdas e foram divididos em grupo A (período da manhã) e grupo B (período da tarde).

### **Caracterização do grupo**

Segue abaixo uma sucinta descrição dos familiares que participam dos grupos, bem como de seus filhos surdos.

#### *Grupo A*

- Glória (39 anos) mãe de oito filhos, sendo Ivone sua penúltima filha. Ivone (4 anos) apresenta perda auditiva de grau profundo bilateral congênita, provavelmente associada à Seqüência de Moébius. Aguarda doação de próteses auditivas. Glória trabalha como doméstica. Seu marido trabalha esporadicamente devido a problemas de saúde. Reside na periferia da cidade.
- Jacira (35 anos) mãe de Marina (4 anos), filha única, que apresenta perda auditiva de grau profundo bilateral decorrente de rubéola congênita, protetizada há dois anos. A mãe é solteira moradora de uma cidade distante duas horas da cidade.
- Anita (50 anos) mãe de criação de Isabel (5 anos) que apresenta uma perda auditiva bilateral de grau leve na orelha direita e de grau profundo na orelha esquerda decorrente de meningite. Isabel é protetizada há 2 anos. Mãe tem outras 3 filhas adultas. É residente na periferia da cidade.
- Célia (21 anos) é mãe de Jerusa (3 anos), única filha, que apresenta uma perda auditiva severa na orelha direita e profunda na orelha esquerda decorrente de rubéola congênita. Reside na periferia da cidade.
- Antônia (30 anos) é mãe de dois filhos, sendo que João (7 anos) apresenta perda auditiva de grau profundo bilateral de etiologia congênita. Já realizou teste de prótese auditiva, mas não se adaptou. A família reside na própria cidade.
- Emanuele (29 anos) é mãe de três filhos, sendo que Leandro (5 anos) apresenta perda auditiva de grau moderadamente severo na orelha direita e profundo na esquerda. Leandro aguarda protetização. A família reside na própria cidade.
- Tânia (40 anos) é mãe de Daniel (13 anos) que apresenta uma perda auditiva profunda bilateral decorrente de rubéola materna. Não utiliza prótese auditiva. É morador de uma cidade localizada há uma hora da cidade.
- Fernanda (31 anos) é mãe de Luis Felipe (8 anos) que apresenta uma perda auditiva moderadamente severa à direita e profunda à esquerda. A criança

aguarda a doação de prótese auditiva. A família reside na Periferia da cidade.

### *Grupo B*

- Mário (33 anos) é pai de duas filhas, sendo Ana (6 anos) sua filha caçula, que apresenta perda auditiva de grau profundo na orelha direita e anacusia na orelha esquerda adquirida aos quatro anos de idade devido à seqüela de meningite. Ana aguarda a doação de prótese auditiva. O pai trabalha como pedreiro, é casado. Residente em Piracicaba.
- Dora (35 anos) é mãe de quatro filhos. Carlos (7 anos) apresenta perda auditiva bilateral de grau profundo à direita e de grau severo à esquerda seqüela de otites de repetição na infância. Aguarda a doação de prótese auditiva. Reside na periferia da cidade.
- Sara (18 anos) é a irmã de Suzi (15 anos) que apresenta perda auditiva bilateral congênita de grau profundo. Está protetizada há 3 anos. A mãe das duas possui ainda mais quatro filhos e como trabalha não participa do grupo.
- Zaza (40anos) e Nei (50 anos): são pais adotivos de Sílvia (7 anos), sua única filha, com perda auditiva bilateral de grau profundo decorrente de desnutrição materna e otite de repetição na infância. Tem aparelho auditivo, mas se recusa a usá-lo. Nei é aposentado e se dedica muito a menina. São residentes na própria cidade.

Os episódios que serão analisados foram retirados de atividades realizadas nos dois grupos formados pelos sujeitos apresentados. Os dois grupos tinham em média 8 participantes cada um, ocorriam contemporaneamente e eram todos conduzidos pela mesma instrutora. Deste modo, foram selecionados episódios significativos dos dois grupos, que serão apresentados respeitando a seqüência cronológica de ocorrência. Nesse sentido, os episódios pretendem ilustrar aspectos evolutivos do andamento do trabalho do ensino de língua de sinais.

## **I) RESULTADOS E DISCUSSÃO**

*1º EPISÓDIO:* A instrutora estava utilizando o jogo “Fotoclip” para o ensino da LIBRAS (que contem uma caixa com figuras que aparecem conforme vão se abrindo pequenas janelas). A partir da descoberta das figuras, o grupo deveria fazer o sinal correspondente. Estavam presentes a Instrutora (I), ZaZa e Dora

ZaZa- (abre uma janela para ver parte da figura, mas não a reconhece)

Dora- (abre outra janela vendo outra parte da figura e também não a reconhece)

I- “Precisa ter expressão para dizer não sei” (e em seguida faz os sinais) /SABE/

/NÃO SABE/

ZaZa e Dora - /SABE/ /NÃO SABE/

ZaZa- (abre nova janela e faz o sinal) /PÊRA/

I- /PÊRA/

ZaZa e Dora - /PÊRA/

I- (p/ ZaZa) “a sua filha faz o sinal - , porque ela come”

ZaZa- (p/ I) “ela /PENSOU/ /MAÇÃ”

I- (p/ ZaZa)- “Maçã, ela aprende, ela faz esse sinal, porque é de comer, eu sei o que é, mas o sinal é assim, /PERA/.

Pôde-se perceber neste episódio que a instrutora escolhe um material interessante para propiciar o ensino da língua de sinais (jogo), entretanto, a forma de explorar a atividade é extremamente pobre, já que solicita aos familiares que apenas façam os sinais e os repitam. Esta situação de ensino revela uma postura estruturalista, já que a língua está sendo ensinada focalizando somente o léxico, apoiada na exposição de sinais isolados. A instrutora demonstra acreditar que a aprendizagem ocorrerá na medida que os familiares sejam capazes de repetir cada um dos sinais adequadamente.

Esta situação de ensino/aprendizagem não está contextualizada com base no uso efetivo da língua. O ensino de segunda língua organizado de forma estrutural dificulta a aprendizagem, pois, está assentado em repetições, tornando a língua “desinteressante” para as famílias. Para que uma língua seja aprendida é necessário que ela faça sentido e que seja constituída a partir das interações (Moita-Lopes, 1996).

Um outro aspecto interessante ainda presente neste episódio é que numa situação de ensino com repetição de sinais isolados desvinculados de contexto, a instrutora, sem se dar conta, introduz um pequeno diálogo que possibilita, naquele momento, o uso da língua em situação real, com os pais participando mais ativamente. A situação de diálogo favorece uma maior participação no ensino, pois é através deste que se trocam informações, o que conseqüentemente auxilia na compreensão da língua e na motivação para sua aprendizagem, favorecendo posteriormente sua utilização. Este dado aponta a necessidade do uso de estratégias que façam com que os pais sintam prazer em adquirir a LIBRAS, e que os levem a utilizar os sinais aprendidos com seus filhos, viabilizando assim sua comunicação.

Valentini (1999) discute que o sujeito adquire conhecimento a partir de suas

ações sobre o mundo, sendo que este se encontra em constante intercâmbio com o meio, e é a partir das relações com o mundo físico e social que o sujeito se constrói, por isso a importância de se aprender a língua de sinais e de usá-la no ambiente familiar. Segundo Gómez (1999), no que se refere à forma do professor de línguas estruturar e apresentar as tarefas, o mesmo deve ativar a curiosidade e o interesse do aluno pelo conteúdo a ser tratado, como também mostrar a relevância do conteúdo para o aluno, pois tudo aquilo que o contexto escolar tiver de atraente ou que provocar rejeição por parte do aluno, repercutirá na motivação, ou seja, na aceitação ou rejeição da tarefa.

Nos parece claro então, que de acordo com as atividades desenvolvidas, o ensino de LIBRAS se tornará motivador ou não, refletindo na aprendizagem desta língua, bem como na sua utilização, pois não é a partir de palavras isoladas, ou sinais isolados que iremos aprender uma língua e conseqüentemente utilizá-la, mas sim a partir do momento em que esta nos faz sentido é que conseguimos compreender a importância de aprendê-la.

Torna-se relevante salientar a questão da freqüência dos familiares no grupo. Neste encontro apenas duas mães compareceram fazendo pensar também na baixa motivação e interesse que estão tendo os demais participantes para o trabalho.

*2º EPISÓDIO:* A instrutora utiliza um livro de história infantil para ensinar os sinais, apoiado-se nas figuras. Não há a contagem da história, mas apenas a realização dos sinais de acordo com as figuras da ilustração. (Presentes: Instrutora, Sara e Mário).

I- (Indica figuras no livro) /ROUPA/ /BONITA/

Sara e Mário - /ROUPA/ /BONITA/

I- /SAPATO/ /BONITO/

Sara e Mário - /SAPATO/ /BONITO/

I- (aponta a figura no livro) /HOMEM/ /PRÍNCIPE/ /DANÇANDO/

Sara e Mário - /HOMEM/ /PRÍNCIPE/ /DANÇANDO/

I- (aponta a figura no livro) /MEIA-NOITE/

Sara e Mário - /MEIA-NOITE/

I- /EMBORA/

Sara e Mário - /EMBORA/

I- /PORQUE/

Sara e Mário - /PORQUE/

I- /PORQUE/ /ROUPA/ /MUDA/ /VOLTA/ SIMPLES/

Sara e Mário - /PORQUE/ /ROUPA/ /MUDA/ /VOLTA/ /SIMPLES/

... e continua a realização dos sinais até o término do livro.

O material vídeo-gravado nos encontros dos grupos de familiares servia como fonte de reflexão para o trabalho realizado. Este material era revisto e discutido com a instrutora de modo a favorecer sua reflexão, buscando gerar mudanças em sua metodologia de trabalho. Neste episódio a instrutora, após discussão com as pesquisadoras, escolhe um novo material, levando um livro de histórias na aula de ensino de LIBRAS. Sabe-se que este material é extremamente rico já que por meio da leitura e de contos de estórias, os pais podem manter um maior contato com seus filhos, contando estórias, e se comunicando no ambiente familiar.

O direcionamento ou exploração da atividade de leitura e interpretação de contos infantis para o ensino de LIBRAS foi bastante pobre pois a exposição/repetição dos sinais ainda permaneceu como tarefa fundamental. Observa-se neste episódio que a estória não é contada, a instrutora usa as figuras para solicitar aos familiares a reprodução dos sinais, segmentando partes, novamente com a preocupação de ensino de léxico como objetivo principal. Seguindo sua orientação, os pais acabam repetindo os sinais, mas sem os compreender bem (nas gravações se notam expressões de desconforto ou de confusão), assim como ocorre muitas vezes na aprendizagem de uma língua estrangeira, em que a repetição do vocábulo ou da sentença é solicitada aos alunos, não viabilizando o acesso ao significado e ao sentido do que está sendo dito e, portanto, não gerando processos de aprendizagem. Observa-se claramente que é uma atividade mecânica de repetição, que não faz sentido algum para os familiares da forma como foi conduzida.

Isto pôde ser constatado no final da atividade, quando a instrutora questiona um ponto da estória e os pais continuam reproduzindo os sinais, sem entender que a mesma havia feito uma pergunta. Ou seja, não são capazes de perceber aspectos muito importantes da língua como reconhecer uma pergunta, que no caso da língua de sinais, é principalmente marcada pela expressão facial e corporal.

Para Mizukami (1986), na metodologia tradicional *“o professor já traz o conteúdo pronto para o aluno que se limita passivamente, a escutá-lo. O ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem. A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado. A didática tradicional*

*quase que poderia ser resumida, pois, em “dar lição” e em “tomar a lição” (p.15).*

Segundo Moita-Lopes (1996), o conhecimento é um processo para o qual colaboram aqueles envolvidos na prática da sala de aula, ou seja, compartilha-se aqui da idéia de que o conhecimento é uma construção social. A instrutora buscou um material diferente (livro de estória) mas não soube explorá-lo de maneira mais discursiva. O instrumento novo foi utilizado para os mesmos objetivos de instrumentos anteriores não alterando significativamente sua forma de ensinar.

Segundo Hoffmeister (1999), a aprendizagem de uma outra língua se dá a partir do momento que nos sentimos prontos, no entanto, os pais de crianças surdas não desfrutam dessa escolha, pois é esperado que os mesmos aprendam uma língua exótica e estranha, usada por um grupo de pessoas das quais anteriormente eles mal ouviam falar. Tal aprendizagem ocorre em um momento no qual muitas coisas estão simultaneamente acontecendo em suas vidas. Neste sentido, é importante que o ensino de LIBRAS seja desenvolvido a partir de estratégias que conduzam os familiares à motivação, à compreensão do funcionamento dessa língua e que a utilização da mesma faça sentido para eles.

Então, torna-se necessário que o ensino de uma L2 possibilite a participação do grupo e que haja a construção do conhecimento coletivo, contudo, é imprescindível que os alunos estejam motivados em aprender essa língua. A motivação refere-se tanto às atividades que são desenvolvidas, como também à individualidade de cada um, ou seja, para aprendermos é necessário que estejamos motivados, que tenhamos interesse por aquilo que está sendo explicitado, bem como, que existam atividades que despertem tal interesse.

Hoffmeister (1999) relata que a questão metodológica mais importante é saber usar a primeira e a segunda língua para estruturar o ambiente para o aprendizado, sendo que é necessário que se crie um modelo que estruture o ambiente, para que tanto os pais como as crianças surdas “sejam capazes de tirar vantagem da natureza totalmente acessível da *“visão” de seu filho*”; e que também *“sejam capazes de melhorar o aprendizado da língua da “visão”, assim os pais podem interagir completamente com seus filhos”*. (p.122).

3º EPISÓDIO: Cada um dos familiares recebeu três figuras de um jogo, sendo que após a realização de todos os sinais correspondentes, os participantes deveriam formar frases ou pequenas estórias que englobassem as três figuras. (Presentes: Instrutora, bolsista, Tânia, Fernanda, Jacira e Glória).

Jacira- /FILHO/ (faz um sinal na tentativa de realizar o sinal “estudar”)

I- (reproduz o sinal realizado pela mãe, fazendo a expressão de não ter entendido)

Jacira- /FILHO/

I- /FILHO/

Jacira- /ESCREVER/

I- /ESTUDAR/ /ESCREVER/

Jacira- /ESTUDAR/ /FILHO/ /ESTUDAR/ “Como é o sinal para “levar” ?

I- /LEVAR/

Jacira- /LEVAR/ /NENE/

I- /LEVA/ /JUNTO/ /NENE/

Jacira- /JUNTO/ /NENE/ /BRINCA/ /BRINCA/ /VIU/ /PEIXE/ /TESOURA/

I- /VIU/

Este episódio mostra um salto qualitativo com respeito às questões metodológicas, pois se pode observar que a atividade proposta pela instrutora possibilita que os pais participem, sendo estes peças ativas do processo ensino-aprendizagem, não permanecendo apenas no lugar de alunos, reproduzindo as colocações feitas pelo professor.

Segundo Moita-Lopes (1996), o conhecimento é visto como um processo, no qual a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza, ou da aplicação de um conhecimento pronto e acabado, e passa a ser o espaço da procura do conhecimento, em que o professor e os alunos, aqueles mais diretamente interessados no que ocorre em sala de aula, passam a ter papel central na prática social de construção de conhecimento sobre a sala de aula.

No início da atividade foram realizados isoladamente os sinais correspondentes a cada figura. Contudo, tal fato tinha o intuito de promover o “input” inicial para que a partir daí, os pais se esforçassem para construir frases com a língua de sinais. Esta estratégia possibilitou que os familiares tivessem um contato mais próximo com a língua que está sendo ensinada, fazendo com que esses se tornassem sujeitos participantes da construção do conhecimento.

A instrutora, neste episódio, se desvincula de um ensino voltado para a reprodução por parte dos pais, e passa para o ensino no qual todos os sujeitos que compõem o grupo participam ativamente. Tal proposta faz com que os pais se esforcem para realizar os sinais e mostra que eles têm capacidade para aprender esta L2 e conseqüentemente, que conseguem se comunicar nesta língua, gerando motivação e um interesse crescente em aprendê-la.

Segundo Celia *et al.* (1989), a aprendizagem ocorre quando o conteúdo novo

é apresentado em situações significativas e próximas da vida real do indivíduo, valorizando seu nível de maturidade, uma vez que só é registrado e assimilado aquilo que for considerado interessante e relevante. Uma língua não deve ser ensinada apoiada em regras, mas sim a partir de situações diárias as quais facilitem a participação dos pais, estimulando o seu uso dentro e fora da Clínica, pois quando se adota uma Abordagem Bilíngüe torna-se necessário que os pais aprendam e desfrutem dessa segunda língua.

O episódio analisado não revela o uso de uma metodologia excepcional para o ensino de língua, mas indica o processo pelo qual passa a instrutora que começa a usar outras estratégias de ensino, ainda apoiadas no léxico, mas já abrindo espaço para pequenos diálogos e organizações discursivas dos pais em língua de sinais. Este episódio é significativamente diferente dos anteriores por mostrar que com o passar do tempo as estratégias podem ser revistas e pode-se realizar um trabalho mais interessante e motivador.

*“É pela linguagem e na linguagem que se podem construir conhecimentos. É aquilo que é dito, comentado, pensado pelo sujeito e pelo outro nas diferentes situações, que faz com que conceitos sejam generalizados, gerando um processo de construção de conhecimentos que vai interferir de maneira contundente nas novas experiências que este sujeito venha ter. Ele se transforma através desses conhecimentos construídos, transforma seu modo de lidar com o mundo e com a cultura e essas experiências geram outras, num movimento contínuo de transformações e desenvolvimento” (Lacerda, 1998, p.38).*

#### **IV) CONCLUSÃO**

A metodologia utilizada pela instrutora surda para o ensino da língua de sinais aos familiares, é um fator que interfere na participação e motivação dos pais em aprenderem essa língua. No decorrer dos encontros dos grupos de ensino de LIBRAS houve mudanças quanto as estratégias utilizadas pela instrutora, partindo de situações de ensino que apenas focalizavam o léxico, de forma repetitiva, para situações dialógicas, em que a língua estava presente de forma mais ampla. A mudança das atividades e estratégias, favoreceram uma maior participação dos pais para aprender a LIBRAS.

Um ensino melhor organizado poderá favorecer também uma visão por parte dos pais, no que se refere a LIBRAS, levando-os a perceber que essa é uma língua completa, a qual propiciará o desenvolvimento lingüístico, cognitivo e social de seu filho, possibilitando assim que seja criado um diálogo no ambiente familiar.

Nossa experiência aponta para a necessidade de um processo de formação contínua e de discussão das práticas educacionais e metodológicas, utilizadas pelos instrutores surdos para que o processo de ensino-aprendizagem de LIBRAS aos ouvintes seja mais eficiente, levando a resultados mais satisfatórios.

## **V) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BEHARES, L. E. Línguas e identificações: as crianças surdas entre o “sim” e o “não”. In SKLIAR, C. *Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos*, vol. II. Porto Alegre: Mediação, 1999, p.131-148.

BRITO, L. F. Integração Social do Surdo. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, vol. 7, p. 13 – 22, 1986.

CELIA, M. H. C. Ensino de Inglês como língua estrangeira no Brasil: É possível refletir nas aulas de línguas as teorias recentes sobre língua e aprendizagem? *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, vol. 13, p. 111 – 127, jan/jul. 1989.

CELIA, M. H. C., GEHRING, S. & FALCÃO, V. L. S. B. Português para estrangeiros: relato de uma experiência. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, vol. 14, p. 233 – 247, jul/dez..1989.

GARDNER, R.C. & LAMBERT, W. E. *Attitudes and Motivation in Second language Learning*. Rowley. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972.

GÓMEZ, P. C. A motivação no processo ensino/aprendizagem de idiomas: Um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert. *Trabalhos em lingüística Aplicada*, Campinas, vol. 34, p. 53 –77, jul/dez. 1999.

HOFFMEISTER, R. J. Família, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da Audiologia. In SKLIAR, C. *Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos*, vol. II. Porto Alegre: Mediação, 1999, p.113-130.

KYLE, J. O ambiente Bilíngüe: Alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para os surdos. In SKLIAR, C. *Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos*. vol. I. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 15 - 26.

LACERDA, C. B. F. “A prática fonoaudiológica frentes às diferentes concepções de linguagem. *Espaço Informativo Técnico do INES*, Rio de Janeiro, vol.10. p. 30 – 40, dez, 1998.

LACERDA, C. B. F. “Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimento”. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Unicamp, campinas, 1996.

LODI, A. C. B. & HARRISON, K. M. P. Língua de Sinais e Fonoaudiologia. *Espaço Informativo Técnico Científico do INES*, Rio de Janeiro, vol. 10, p. 41 – 46, dez.

1998.

MACNAMARA, J. *Attitudes and learning a second language*. in Roger W. Shmy and Ralph W. Fasold eds., *Languages Attitudes: Current trends and prospects*. Georgetown University Press, Washington, D. C., 1973.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: E. P. U., 1986.

MOITA-LOPES, L. P. M. *Oficina de Lingüística Aplicada. A natureza social e Educacional dos processos de Ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOURA, M.C. A Língua de Sinais na Educação da Criança Surda. In MOURA, M.C. ET Al. (Org.) *Língua de Sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993.

\_\_\_\_\_. O Surdo: Caminhos para uma nova identidade. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SKLIAR, C. (org.)- *Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre, Ed. Mediação, 1997.

VALENTINI, C. B. As novas tecnologias da Informação e a educação de surdos. In SKLIAR, C. *Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos*, vol. I. Porto Alegre: Mediação, 1999, p.233-248.