

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; FACCHINELLO, Bruna. Vamos fazer um filme?! Uma experiência de Ensino de Línguas Baseado em Tarefas para aprender Libras. *ReVEL*, edição especial n. 15, 2018. [www.revel.inf.br].

VAMOS FAZER UM FILME?! UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS PARA APRENDER LIBRAS

**LET'S MAKE A MOVIE? A LANGUAGE TEACHING EXPERIENCE BASED IN TASKS TO
LEARN BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS)**

Tatiana Bolivar Lebedeff¹

Bruna Facchinello²

tblebedeff@gmail.com

brunacine@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho apresenta uma experiência de ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) utilizando pressupostos do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT). Foi proposta a tarefa de produção de vídeos de curta metragem em Libras para alunos de três turmas de cursos de Licenciatura, a partir da organização das três fases do ELBT: Pré-tarefa, Ciclo da Tarefa e Foco na Linguagem. Ao final da tarefa foram produzidos 25 vídeos de curta-metragem em diferentes gêneros, nos quais os próprios alunos utilizavam a Libras em situações comunicativas. A produção dos vídeos possibilitou, além de interações comunicativas em contextos reais, a análise de produções linguísticas que viabilizaram autocorreções bem como a discussão sobre a diversidade linguística em Libras.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de Libras; ensino comunicativo de línguas; ensino de línguas baseado em tarefas; vídeos de curta metragem

ABSTRACT: This work presents a teaching experience in Brazilian Sign Language (LIBRAS) using the premises of the Task Based Language Teaching (TBLT). A task – assuming the organization of the three phases of TBLT: Pre-task, Task Cycle and Language Focus – was proposed to students of three classes that were part of Teaching courses – the recording of short-films in Libras. At the end of the task, 25 different short-films were produced, in which the students themselves used Libras in communication situations. The production of the videos allowed – besides from the communicative interaction in real contexts – the analysis of linguistic productions that enabled autocorrections as well as discussions about the linguistic diversity in Libras.

KEYWORDS: teaching Libras; communicative language teaching; task-based language teaching; short-films.

¹ Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

² Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

INTRODUÇÃO

A ampliação da oferta e da demanda pelo ensino de Línguas de Sinais é um fenômeno que tem atingido diversos países, tais como Estados Unidos (Quinto-Pozos, 2011) e Inglaterra (Mertzani, 2010). Entretanto, em nenhum outro país este fenômeno teve as proporções como as que tem sido vistas no Brasil. A obrigatoriedade da oferta da Disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em todos os cursos de Licenciatura, pelo Decreto 5626 (Brasil, 2005), provocou uma mudança radical na oferta e no ensino desta língua. Com relação a oferta, os cursos de Libras saíram das organizações não governamentais (Igrejas, Associações de Surdos, Associações de Pais e Amigos de Surdos, entre outros), para tomar lugar nos currículos de todas as Universidades Brasileiras que ofertam cursos de Licenciatura. Com relação ao ensino, duas mudanças são evidentes: a formação dos professores e a concepção de ensino de Libras como segunda língua.

Historicamente, os professores de Libras eram, de acordo com Lacerda, Caporali e Lodi (2004: 60), pessoas ouvintes “fluentes” em sinais. Essas pessoas buscavam passar seu conhecimento em sinais. Posteriormente, adultos surdos receberam capacitação para serem “instrutores” de Libras. Com o Decreto 5626 passa-se a exigir-se a formação em nível de graduação. Esta exigência provoca a criação, em 2006, do Curso de Licenciatura em Letras-Libras, capitaneado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), formando professores de Libras, prioritariamente surdos, por todo o país, através da Educação a Distância (Quadros e Stumpf, 2009: 4). Depois da iniciativa da UFSC, diversas Universidades começaram a ofertar o Letras-Libras, tanto na modalidade presencial como a distância.

Entretanto, muitos dos atuais professores de Libras não necessariamente cursaram o Letras Libras, mas, graduaram-se em cursos de Pedagogia, Geografia, Educação Física, entre outros. Esses professores, para exercer a docência de Libras no Ensino Superior, realizaram um teste de proficiência em ensino, o Pró-Libras³, ofertado pelo MEC, que foi, até 2015, uma alternativa de certificação de professores de Libras.

³ O Pró-Libras é o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa. Seu objetivo é o de realizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras.

Os professores não graduados em Letras-Libras não receberam, portanto, formação em ensino de segunda língua, o que leva à discussão da segunda mudança visível no ensino de Libras: a concepção de ensino. Sobre as abordagens do ensino de Língua de Sinais, como segunda língua para ouvintes, Mertzani (2010: 58) salienta que desde a década de 1970 os programas de ensino de Línguas de Sinais têm utilizado métodos de ensino de segunda língua. Ainda, apresenta que historicamente, o ensino de língua de sinais pode ser categorizado com base nos seguintes métodos: gramática e tradução, audiolingual, método direto e abordagem comunicativa.

A autora destaca que o método da gramática e da tradução no ensino de Língua de Sinais americana foi utilizado expressivamente entre os anos de 1950 e 1970. Neste processo, listas de palavras na língua do estudante eram utilizadas e os professores mostravam os sinais equivalentes. Eram utilizados, também, livros-textos com o foco na correspondência palavra-sinal. Regras gramaticais e sintáticas eram memorizadas e os estudantes as praticavam em sentenças curtas escritas para língua de sinais. As dificuldades oriundas deste método estão evidenciadas no aprendizado apenas de vocabulário. Em realidade, as pessoas não aprendiam a comunicar-se com pessoas surdas, pois conheciam apenas sinais isolados, a partir da técnica de ensinar um sinal para uma palavra.

Lacerda, Caporali e Lodi (2004: 60) comentam que no Brasil foram criados vários pequenos “dicionários” de sinais, que eram divulgados como material básico para a aprendizagem da Libras. A maioria desses “dicionários” traz os itens lexicais organizados por categorias semânticas, com desenhos das configurações de mãos e posição no espaço acompanhados de ilustração do objeto concreto e da palavra escrita. Contém um número reduzido de itens e as aulas se resumiam a aprendizagem daquele léxico mínimo. Este fenômeno também é descrito por Quinto-Pozos nos Estados Unidos (2011: 146). O autor salienta que esses “dicionários” apresentavam mínimas informações sobre gramática ou cultura. Sobre a ausência de teorização sobre o ensino da Língua de Sinais, Quinto-Pozos (2011: 138) comenta que, muitas vezes, parece que o ensino da Língua Americana de Sinais foi fomentado e desenvolvido, em grande parte, pelas intuições linguísticas e crenças culturais de seus instrutores e desenvolvedores de currículo.

O contexto acima descrito é contextualizado por Albres (2012: 18):

Até o presente momento, no Brasil, os professores de Libras tiveram pouco acesso às discussões teórico-metodológicas na área de ensino de segunda língua. Isso aconteceu pelo menos por três fatores: primeiro, devido à falta de espaço acadêmico para esse tipo de discussão/formação que fosse acessível linguística e culturalmente a essa comunidade; segundo, pela concepção inadequada de que para se ensinar uma língua basta ser proficiente ou falante nativo dela e; terceiro, pela crença de que as pesquisas e metodologias de ensino de línguas orais não poderiam auxiliar a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas de modalidade viso-gestual como a Libras.

Além das questões discutidas, é importante salientar, como já comentado, que a Libras sai de um status de língua aprendida em cursos livres em Organizações não Governamentais para tornar-se uma disciplina de curso de Graduação, o que tenciona sua identidade no ponto de vista didático, programático e, curricular.

As mudanças acima mencionadas têm fomentado pesquisas na área da Linguística Aplicada de Libras (Gesser, 2010; Figueira, 2012; Silva, 2012; Gargalaka, 2012; Lebedeff, Santos, 2014) evidenciando a necessidade de superação do modelo da Gramática e da Tradução e, principalmente, problematizando a ausência de teorização sobre o ensino de Línguas de Sinais.

No contexto do ensino de línguas orais Leffa (2012:397) salienta que depois do Método da Tradução e do Método Direto, o maior impacto no ensino de línguas veio do que se convencionou chamar de Abordagem Comunicativa, no final da década de 1970. O autor destaca que a abordagem comunicativa levou a compreender que as pessoas aprendiam línguas não para pronunciarem frases sintaticamente corretas e sem sotaque, mas para alcançar objetivos práticos. Esses objetivos poderiam ser a compreensão de um manual de instruções, interagir com um cliente ou obter informações sobre um produto.

Nesse sentido, segue o autor, “o léxico e a sintaxe de uma língua não existiam apenas para expressar noções de tempo e espaço, representando a realidade que nos cerca, mas também para transformar essa realidade” (LEFFA, 2012: 397). Ou seja, de acordo com o autor ocorre uma evolução que é possível de ser observada do Método da Tradução para o Método Direto e daí para a Abordagem Comunicativa: ocorre a transição de uma ênfase no código para uma ênfase no significado até chegar a uma ênfase na ação: falar é fazer.

Com relação a abordagem Comunicativa para o ensino de Línguas de Sinais, Gesser (2010: 26) cita Wilcox e Wilcox (1997) como autores que evidenciaram o ensino comunicativo de Língua Americana de Sinais, ao analisarem materiais que propunham

a prática de uso de linguagem em situações reais através do ensino das funções. De acordo com a autora os professores surdos americanos têm sido encorajados a abordar o ensino comunicativamente e, salienta que, no contexto de ensino da ASL, o caminho percorrido das abordagens e metodologias parece ter sido o mesmo que os das línguas orais: inicia-se em uma visão mais gramático-estrutural para uma mais comunicativo-interativa.

Com relação as possibilidades da abordagem comunicativa, Gesser apresenta, citando Brown (1994: 80-84), diferentes vertentes: 1) Ensino centrado no aprendiz; 2) Aprendizagem cooperativa; 3) Aprendizagem interativa; 4) Educação da língua como um todo, 5) Educação centrada no conteúdo e 6) Aprendizagem baseada em tarefas. Neste trabalho interessa a Aprendizagem baseada em tarefas, referenciada aqui como Ensino de Línguas Baseado em Tarefas.

Levando em conta a necessidade de problematizar o ensino de Línguas de Sinais pelo viés de ensino de língua estrangeira (ROSEN, 2014), o objetivo deste trabalho é o de apresentar e, discutir, o ensino de Libras a partir da abordagem comunicativa tomando como exemplo uma atividade de produção de vídeos planejada a partir de pressupostos do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas.

1. ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS: VAMOS FAZER UM FILME?

Este trabalho busca, a partir da abordagem comunicativa, uma aproximação, ainda que tímida, com o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT). De acordo com Leffa (1988: 223) na Abordagem Comunicativa, a grande preocupação é o uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação, e, as formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo.

Leffa (1988: 224) comenta que o desenvolvimento de uma competência estratégica - saber como usar a língua para se comunicar - pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical. O material usado para a aprendizagem da língua deve ser autêntico. Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no

enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas no telefone, dicções imperfeitas, sotaques, etc.).

Levando em consideração que os diálogos e textos devem ser reais e autênticos para o uso da língua, é importante questionar onde é possível encontrar os textos e diálogos reais em Libras. Os textos autênticos em Libras podem ser encontrados nos sites das Associações de Surdos, em depoimentos de Surdos disponibilizados no Youtube, em repositórios de pesquisas, tais como o literaturasurda.com.br, sites institucionais, como o do Instituto Nacional de Educação de Surdos⁴ (INES) e seu canal de televisão na *web*, o TV INES⁵.

Entretanto, os diálogos em Libras nem sempre são reais, pois é extremamente difícil que alunos de Libras se encontrem com surdos fora do horário de aula. Os diálogos em Libras são, geralmente, atividades realizadas em sala de aula entre os próprios colegas e que correm o risco de tornarem-se rotinas aborrecidas caso o professor não possibilite outras formas de interação e de uso de língua.

Assim, buscando uma aproximação com o ELBT, foi proposto aos alunos de três turmas de Libras uma tarefa que duraria a metade do semestre e que seria avaliativa: a produção de um curta-metragem em Libras. Partiu-se da premissa que, para a execução do filme, os alunos teriam que pensar sobre a língua e, usar a língua. Luce (2009: 4) salienta que o ensino de línguas por tarefa permite o desenvolvimento da habilidade comunicativa através da prática autêntica e do foco nos significados.

Pinto (2011: 30) comenta, baseado em Nunan (2004), que o ensino baseado em tarefas reforçou os seguintes princípios e práticas do ensino comunicativo:

- a seleção dos conteúdos com base nas necessidades dos alunos;
- a ênfase na aprendizagem comunicativa, através da interação na língua-alvo;
- a introdução de textos autênticos nas situações de comunicação;
- a possibilidade de os alunos focalizarem não só a língua como também o processo de aprendizagem em si mesmo;
- o aumento da própria experiência pessoal dos alunos como um importante contributo para a sua aprendizagem na sala de aula;
- a relação da língua em aprendizagem na sala de aula com a língua utilizada fora da sala de aula.

Luce (2009: 28) apresenta as três fases do ELBT desenvolvido por Willis (1996):
1) Pré-tarefa, na qual o professor introduz o tópico ao grupo, explica a tarefa e veem modelos de tarefas já realizadas; 2) Ciclo da tarefa, na qual os alunos realizam a tarefa em pequenos grupos ou pares, com monitoramento à distância do professor, os alunos

⁴ <http://www.ines.gov.br/>

⁵ <http://tvines.ines.gov.br/>

planejam a tarefa e relatam resultados, comparando-os; e, finalmente, 3) o foco na linguagem, nas qual os alunos analisam os resultados e o professor introduz novas palavras, frases ou padrões, ou seja, instrução explícita da língua.

As tarefas podem ser extremamente simples ou rápidas, tais como fazer uma lista, categorizar ou classificar itens, entre outros, e podem, também, se estenderem por várias aulas, tais como projetos que requerem pesquisa fora da sala de aula (Luce 2009: 26). A proposta de produção do vídeo poderia ser compreendida como uma tarefa de longa duração a ser realizada ao longo da segunda metade do semestre letivo.

1.1 REALIDADE, SIMULACRO E SIMULAÇÕES NA PRODUÇÃO DE VÍDEOS

É importante destacar que a produção dos curtas tinha como pressuposto o uso da língua em situações reais de uso, ainda que o cinema possa ser compreendido como simulacro/simulação.

O cerne dos estudos de Baudrillard em *Simulacros e Simulações* (1991: 13) sugere que:

a simulação parte, ao contrário da utopia, do princípio de equivalência, parte da negação radical do signo como valor, do signo como reversão e aniquilamento de toda a referência (...) A simulação envolve todo o próprio edifício da representação como simulacro.

De forma simples pode-se dizer que o simulacro representa informações que nunca existiram ou que já deixaram de existir na realidade. Enquanto simulação é uma imitação de elementos existentes no mundo real.

É possível compreender o cinema, portanto, tanto como simulacro como simulação. Enquanto um simulacro da realidade por representar fatos que existiram e que não existem mais ou que jamais existiram porém permeiam o imaginário comum fazendo acreditar que já foram parte da realidade. Também é possível interpretar o cinema enquanto simulação, já que o filme imita o mundo real. Copia o mundo real e se baseia nele para criar suas narrativas ficcionais.

As narrativas, portanto, deveriam utilizar as competências desenvolvidas em aula, buscando, a partir dos roteiros “usar a língua para se comunicar”. Esperava-se, com a produção dos vídeos, que os alunos utilizassem a língua de sinais em contextos “reais” criados em simulacro/simulação.

O uso de vídeos no ensino de Línguas de Sinais tem sido discutido por diversos autores, tais como Bienvenu (2009), Kyle, John, Mertzani e Day (2010), Quinto-Pozos,

(2011), Lebedeff e Santos (2014), entre outros. A contribuição desses autores será discutida a seguir.

Bienvenu (2009: 2) advoga que todos os trabalhos acadêmicos de disciplinas de Língua Americana de Sinais devem ser entregues em vídeo. A autora relata a experiência em suas disciplinas e salienta o papel metalinguístico e cultural desta mudança: em vez de trabalhos impressos em inglês os trabalhos serão entregues em DVD.

O papel do vídeo digital no ensino de língua de sinais é exaltado por Kyle, John, Mertzani e Day (2010: 113) pela possibilidade de desenvolvimento de objetos de aprendizagem para o ensino a distância. O grupo desenvolveu um programa denominado *D-Signs*, disponibilizado pela Universidade de Bristol, que apresenta uma série de objetos de aprendizagem que compreendem, entre outros, monólogos, diálogos, tarefas e possibilidades de interação com tutores, utilizando vídeos.

Quinto-Pozos (2011: 141) apresenta considerações sobre o valor inestimável dos vídeos na captura dos aspectos da Língua Americana de Sinais e da cultura surda nos últimos anos. O autor discute, ao longo do texto, os diferentes usos, desafios e possibilidades de pesquisas para vídeos no ensino de línguas de sinais.

Vídeos de curta metragem são utilizados e discutidos por Lebedeff e Santos (2014: 1083) na perspectiva de objetos de aprendizagem. As autoras apresentam quatro vídeos de curta-metragem produzidos para o ensino de Libras e salientam que a filmagem possibilita captar os diferentes parâmetros que compõem os sinais e a sua sequencialidade. Além disso, discutem o desafio em produzir Objetos de Aprendizagem que não contemplem apenas o estudo lexicográfico da Libras, e sim, que seja um material para o ensino da Libras com foco no seu uso em contextos comunicativos. Lebedeff e Santos (2014: 1091) explicitam que, na produção de vídeos de curta metragem para o ensino de Libras, a proposta desenvolvida pelo seu grupo de pesquisa almeja, para os alunos desta disciplina, o direcionamento dos conhecimentos que constituíram em Libras para o seu cotidiano. As autoras possuem a expectativa de que, em situações que exijam a interação social, os alunos coloquem em circulação os usos linguísticos da Libras no meio onde vivem e trabalham.

Com relação a produção de vídeos pelos próprios alunos, Nogueira e Cabello (2016) apresentam uma proposta de produção de narrativas audiovisuais como estratégia didática, por considerarem as mesmas como uma alternativa às práticas usuais de uso descontextualizado da Libras em situações artificiais de ensino, ou, de

apresentação de sinais descontextualizados e “soltos”. As autoras salientam que a elaboração de narrativas (duas, ao longo do semestre letivo) possibilitou o envolvimento dos alunos na construção textual em Libras, o que mobilizou os conhecimentos linguísticos, políticos e sociais desenvolvidos na disciplina.

Ao propor, neste trabalho, a produção de vídeos de curta-metragem em Libras, pelos alunos, é importante destacar que a perspectiva do ELBT procura, por um lado, proporcionar aos alunos uma aprendizagem da língua a partir de contextos reais; ou seja, as tarefas têm uma clara relação pedagógica com as necessidades comunicativas do mundo real, e, permite que os alunos, ao trabalharem em conjunto para concluir uma tarefa, tenham a oportunidade de interagir (Pinto 2011: 29). Assim, apresenta-se, a seguir, o desenvolvimento da Tarefa de produção de vídeos de curta-metragem em Libras, por alunos de Graduação.

2. O DESENVOLVIMENTO DA TAREFA

A tarefa de produzir um vídeo de curta-metragem em Libras foi proposta em três turmas de Libras 1, ou seja, para usuários iniciantes. Uma turma de Pedagogia, com aulas na quarta-feira à tarde (Turma A), uma turma de Teatro com aulas na quarta-feira à noite (Turma B) e uma turma de Ciências Sociais com aula na sexta-feira à noite (Turma C). A turma A tinha apenas duas alunas da Pedagogia, era uma turma composta por alunos de seis diferentes cursos, sendo dois bacharelados. A Turma B era composta por dois grupos majoritários: alunos do Teatro e da Música, com alguns alunos de outros três cursos diferentes, sendo dois bacharelados. Finalmente, a Turma C tinha, na sua maioria, alunos das Ciências Sociais com apenas duas alunas oriundas de outros cursos. As turmas possuíam, em média, 30 alunos matriculados, sendo que ocorreram algumas evasões ao longo do semestre.

A seguir serão apresentados os momentos do desenvolvimento da Tarefa.

2.1 A PRÉ-TAREFA

A proposta inicial levada aos alunos foi a de desenvolver um filme com temática livre, escolhida pelos próprios estudantes. Foi solicitado, entretanto, que os filmes não entrassem nas temáticas de exclusão social, visto que este é um tema corriqueiro ao se tratar de pessoas com surdez. O tempo estipulado para os curtas era de, no máximo, 2

minutos. A notícia da tarefa levou a muitos questionamentos: - *Como assim? Vamos fazer um filme?! E em Libras!?* A maioria dos alunos não se sentia à vontade com duas questões: 1) gravar e editar um vídeo e 2) serem protagonistas dos vídeos comunicando-se em Libras. Nesse sentido, toda a orientação na Pré-Tarefa teve a função de esclarecer as fases de produção de um vídeo, o apoio que receberiam para roteirizar, produzir e editar o vídeo bem como o apoio linguístico que teriam ao longo do semestre. Passado o susto inicial, foi perceptível a adesão de todos à proposta.

Baseado no ELBT, como Pré-Tarefa os alunos tiveram uma aula de Introdução ao Cinema na qual foram apresentados os conceitos básicos necessários para a produção de um vídeo de curta-metragem.

No primeiro momento foi realizada uma apresentação da história do cinema que contextualizava alguns fatos, tais como: a descoberta de Eadweard Muybridge que, em 1876, ao colocar doze e depois vinte e quatro câmeras fotográficas ao longo de um hipódromo para fotografar a passagem de um cavalo obteve a primeira sequência de imagens posta em movimento através de um zoopraxiscópio⁶; o cinematógrafo⁷ dos irmãos Lumière e a inserção do som no filme. A partir desta introdução foram expostos aos alunos os diversos gêneros cinematográficos (drama, ação, ficção, documentário, entre outros) que poderiam ser explorados e o ponto inicial de todo filme: a ideia. Os alunos tiveram também contato com o modelo de roteiro desenvolvido por Syd Field (2001) que foi utilizado como base para todos os filmes do experimento.

O roteiro cinematográfico origina-se de duas prévias etapas, também utilizadas na feitura de curtas-metragens. A primeira é o *storyline* que, para Rodrigues (2007: 52), é uma breve ideia do roteiro em cerca de 5 linhas. Poderá, ainda, haver uma segunda, que é o argumento, consistindo em um desenvolvimento do *storyline*, conforme o autor, havendo uma descrição mais detalhada das sequências e dos personagens, todavia ainda sem a presença de diálogos, que só aparecerão especificados no roteiro definitivo.

Por fim, foram discutidos posicionamento de câmera e enquadramentos com a intenção de dar ritmo às narrativas, escapar dos enquadramentos teatrais costumeiramente utilizados pelos iniciantes em cinematografia e mostrar aos alunos as grandes possibilidades que a câmera apresenta. Neste momento foi evidenciada a

⁶ Dispositivo que se baseava em um pequeno disco com imagens em intervalos regulares que ao entrar em funcionamento por uso de manivela as intercalava causando a impressão de movimento.

⁷ Aparelho patenteado pelos irmãos Lumière que exibia instantâneos fixos dando lhes movimento.

importância do corte de cena, da mudança do quadro para tornar o filme mais apreciável. Foi solicitado, também, não deter os filmes a um enquadramento de cena apenas e que escapassem do uso de atores em fundo branco de frente para a câmera enquadrada até o quadril, que é o padrão dos vídeos com intérpretes de Libras.

Desta forma, foram apresentados aos alunos o Grande Plano e o Plano Aberto, que podem ser utilizados para ambientar os expectadores ao universo fílmico. Para os momentos de diálogo em Libras foi recomendado utilizar os planos Americano e o Plano-Contra-Plano (com mudança de enquadramento para dar ritmo ao diálogo). Foram mostrados, também, os planos Fechado, Close e Detalhe que poderiam ser utilizados para dar maior expressividade aos personagens em determinada cena ou evidenciar um objeto.

2.2 CICLO DA TAREFA

Partindo da aula introdutória acima comentada, os alunos iniciaram o Ciclo da Tarefa, com o desenvolvimento de seus roteiros com auxílio individual ou em pequenos grupos para suprir dúvidas, gravar e editar. Os suportes videográficos que foram utilizados para a gravação foram, em sua grande maioria, câmeras de celular, webcam e câmeras digitais sendo exceções os grupos que utilizaram câmera semiprofissional, que se restringem a dois.

Durante o Ciclo da Tarefa, após a produção da *storyline*, os alunos iniciaram com uma demanda de vocabulário para a produção de seus curtas. Eles escreviam suas intenções de diálogos em português, ensaiavam em casa e, nas aulas, compartilhavam suas dúvidas com os colegas. Muitos buscavam na internet sinais que depois eram discutidos em sala de aula, com relação à adequação gramatical e/ou diversidade linguística, tendo em vista que muitos glossários disponíveis na *web* possuem o padrão da região Sudeste. Alguns alunos gravavam em celular suas dúvidas lexicais, construindo um pequeno glossário para o dia da gravação do curta.

Para os grupos que solicitaram auxílio durante o processo de edição dos vídeos foi utilizado o programa *Windows Live Movie Maker* por sua interface simplificada e fácil acesso que, também, foi preferência dentre os grupos que optaram por editar sem auxílio. Apenas um grupo de alunos optou pelo software *Adobe Premiere* e o utilizou como ferramenta de edição.

Com relação a possibilidade de interação, um interveniente talvez tenha “boicotado”, um pouco, a proposta, que é a necessidade de encontro fora do horário de sala de aula para a filmagem do vídeo. Na turma A três alunos preferiram realizar sozinhos os vídeos, com o auxílio de amigos ou mesmo individualmente com captura de imagem pela câmera do computador. Na turma B, mais interativa, apenas um aluno produziu o vídeo de forma individual, que foi um glossário dos nomes dos estados brasileiros. Já na turma C, sete alunos realizaram individualmente o vídeo.

Entretanto, um dado interessante é que dos onze alunos que decidiram realizar individualmente o vídeo, oito convidaram amigos, familiares ou namorados para participação em seus curtas. Uma das alunas da turma C convidou seus pais, irmão e primo para participar e, inclusive, ensinou o alfabeto em Língua de Sinais para que soletrassem seus nomes. Enfim, a proposta era que interagissem comunicativamente com seus colegas, mas, acabaram interagindo com outras pessoas. Alguns dos convidados, como os de duas alunas da turma C e de uma aluna da turma A eram pessoas com certa fluência em Libras, o que colaborou para a produção do vídeo. Já com os outros convidados não foi possível observar um nível iniciante de Libras, as produções eram, visivelmente, reproduções de movimentos.

2.3 FOCO NA LINGUAGEM

O momento de Foco na Linguagem foi realizado após o encerramento do período de produção e pós-produção dos vídeos. Na penúltima aula do semestre foi realizada uma “Grande Estreia”, com todos os alunos em sala de aula para assistir e discutir os filmes. Foi possível perceber, através do material produzido, que a proposta de trabalho foi de fato compreendida e desenvolvida pelos alunos. A grande maioria dos grupos conseguiu satisfazer as necessidades básicas de um filme em Libras, respeitando os enquadramentos que possibilitassem a visibilidade e sequencialidade da língua, mudanças de câmera, ritmo e narrativa. A variedade de temáticas exploradas em vídeo pelos alunos foi satisfatória contendo os gêneros de comédia, documentário, ficção e drama.

Como resultados, nas três turmas foram produzidos, ao todo, 25 curtas. A maioria com tempo de duração entre 60 segundos e 2 minutos e meio. Apenas um vídeo saiu fora dos padrões de tempo, com duração de 8 minutos, que ensinava a fazer um pão de sete grãos. Foi observado que muitos alunos ainda apresentavam

dificuldades na configuração de mãos. Alunos mais participativos durante o semestre realizaram curtas mais elaborados, tanto do ponto de vista técnico como linguístico. Apenas um aluno optou por um vídeo do tipo glossário, ou seja, apresentou, em sinais, os estados do Brasil sem apresentar um uso comunicativo da Língua.

A gravação de vídeos é de extrema importância para que o aluno de línguas de sinais possa ver-se e fazer autocorreções. Além disso, após a apresentação de cada vídeo, os sinais, usos e diversidade linguística de Libras que eram desconhecidos pelos colegas foram introduzidos e explicados a partir do contexto dos vídeos. Assim como no trabalho de Nogueira e Cabello (2016), foi possível perceber, durante o processo de produção, as habilidades de expressão em sinais e de compreensão visual sendo colocadas em ação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou apresentar a possibilidade de ensino de Libras por uma abordagem comunicativa a partir do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas. Com o intuito de criar situações comunicativas em Libras foi proposta a produção de vídeos de curta metragem em Libras para alunos de três turmas de cursos de Licenciatura. Ao final da tarefa foram produzidos 25 vídeos de curta-metragem com diferentes gêneros, nos quais os alunos deveriam ser sinalizantes em situações comunicativas. A produção do roteiro, escolha do gênero e edição dos curtas ficaram a cargo dos alunos, evidenciando, segundo Pinto (2011: 38), que no ELBT *o professor pode, pois, atuar como um mediador, um facilitador, mas o papel central é do aluno, que constrói ativamente o seu conhecimento da e sobre a língua.*

A possibilidade de se pensar em ensino de Libras por tarefas, sugere-se, poderia provocar uma desestabilização no paradigma de ensino pautado pela gramática e tradução, ainda utilizado por muitos professores de Libras que, infelizmente, não tiveram formação específica em ensino de L2, mas que tiveram formação em serviço, sendo certificados para a docência por cursos de curta duração ou por certificado de proficiência de ensino. Nesse sentido, a produção de vídeos pode contribuir para o ensino comunicativo da língua, pois como salientam Nogueira e Cabello (2016: 327):

Dessa forma, a Libras, numa abordagem comunicativa, já não pode ser mais vista apenas como um conjunto de estruturas e regras linguísticas a serem aprendidas, pois importa considerar que ela é um meio de agir, inclusive culturalmente, sobre a realidade.

Nos vídeos produzidos foi possível observar equívocos de produção dos parâmetros fonológicos, tais como a configuração de mãos e, na execução de alguns sinais, principalmente com relação ao parâmetro movimento. Os vídeos possibilitaram aos alunos a visualização desses equívocos e a autocorreção imediata. Esta observação sugere que as aulas de Libras deveriam possibilitar mais eventos de captura e análise de vídeos para que os alunos possam descobrir seus equívocos, permitindo a realização de autocorreções, ao exemplo de línguas orais que se utilizam de gravações de áudio.

Com relação às tecnologias da informação e comunicação cabe salientar que foi surpreendente a utilização que alguns alunos fizeram dos telefones celulares. Um grupo, por exemplo, utilizou o celular para gravar, editar (com programa de edição próprio para celular) e enviar o vídeo de curta-metragem pelo aplicativo *WhatsApp*. Os usos das tecnologias, como comenta Bienvenu (2009: 4) devem ser mais utilizados em salas de aulas de ensino de línguas de sinais. Algumas tecnologias são, além de caras, de difícil acesso, como Câmaras e projetores. Mas, os novos *smartphones* possibilitam gravação e edição a baixo custo que podem auxiliar os alunos na visualização de suas produções linguísticas.

Infelizmente, a maioria das salas de aula de Libras não possui equipamentos que permitam captura e reprodução de imagem. O Laboratório de Línguas da instituição em que foi realizado este trabalho, por exemplo, não é multimídia, os computadores apenas capturam e reproduzem áudio. Deste modo, é necessário que os professores e alunos tenham os dispositivos tecnológicos de captura e reprodução, tais como smartphones, câmeras, entre outros.

As possibilidades e vantagens de uso de vídeo em aulas de Libras são muitas, como salientam Nogueira e Cabello (2016), a tridimensionalidade da Libras em sua modalidade visual-gestual é um elemento contemplado e amplamente discutido na análise dos vídeos, o que permite também, contrastar as especificidades da língua-alvo (Libras) e da primeira língua (Português).

Finalmente, sobre a pressão do ensino comunicativo em utilizar materiais autênticos (Richards, 2006: 38), foi possível perceber que os vídeos, tanto como simulacro (por exemplo, os vídeos que apresentaram um ataque zumbi na cidade ou abdução alienígena) como simulação (vídeo no qual o protagonista quebra a maçaneta da porta e fica preso no banheiro enquanto a amiga assiste um filme), foram meios adequados para pesquisa de vocabulário, produção linguística da tarefa e possibilidade de compreensão da plateia. Nesse sentido, Richards (2006: 39) salienta que os

materiais criados também podem motivar os alunos e, tendo por base este autor, percebeu-se que os vídeos apresentaram uma linguagem acessível e relevante para os grupos.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. Saberes docentes: a problemática da formação de professores de língua de sinais. In: ALBRES, N. A. (Org.) *Libras em estudo: ensino-aprendizagem*. 15-35. São Paulo: FENEIS, 2012.

BAUDRILARD, J. *Simulacros e Simulações*. Lisboa: Relógio D' Água, 1991.

BIENVENU, M. J. Revolution at Work: ASL Curriculum Re-Visited. *Deaf Studies Digital Journal*, Washington, Gallaudet University. Issue No. 1, 1-6, Fall 2009.

FIGUEIRA, E. A. A. S. Estratégias de ensino de vocabulário de Libras: um estudo de caso. In: ALBRES, N. A. (Org.) *Libras em estudo: ensino-aprendizagem*. 131-154. São Paulo: FENEIS, 2012.

FIELD, S. *Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GARGALAKA, M. C. O uso do blog como recurso pedagógico no ensino de libras: as possibilidades das palavras nesse ciberespaço. In: ALBRES, N. A. (Org.) *Libras em estudo: ensino-aprendizagem*. 79-103. São Paulo: FENEIS, 2012.

GESSER, A. *Metodologia de ensino em Libras como L2*. Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis: 2010.

KYLE, J.; JOHN, C.; MERZANI, M.; e DAY, L. The D-Signs Project: A visual environment for Sign language teaching and learning. In: MERTZANI, M. (Ed.). *Sign Language teaching and learning*. 57-67. Bristol: University of Bristol, 2010.

LACERDA, C. B. F.; CAPORALI, S. A.; LODI, A. C. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, 16(1): 53-63, abril, 2004.

LEBEDEFF, T. B.; SANTOS, A. N. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, Dec. 2014.

LEFFA, V. J. Nem tudo que balança cai: Objetos de Aprendizagem no ensino de Línguas. *Polifonia*. Cuiabá, v.12 n. 2, p. 15-45, 2006.

LEFFA, V.J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012

LUCE, M. S. *O ensino de língua estrangeira por tarefas: um projeto com críticas de filmes*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS - Programa de Pós-Graduação em Letras, 2009.

MERTZANI, M. Applied Linguistics? A Forming Discipline? In: MERTZANI, M. (Ed.). *Sign Language teaching and learning*. 57-67. Bristol: University of Bristol, 2010.

NOGUEIRA, A.; CABELLO, J. O trabalho com narrativas audiovisuais no ensino de Libras como L2 para ouvintes. *Revista Leitura* V.1 nº 57, p. 320 – 347, 2016.

PINTO, J. - O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didáctica do PL2 em Cabo Verde. Porto: *LINGVARVMARENA* - VOL. 2 - ANO 2011 - 27 – 41.

QUADROS, R. M. de. STUMPF, M. R. O primeiro curso de graduação em Letras Língua Brasileira de Sinais: Educação a distância. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.10, n.2, p.169-185, jun. 2009.

Disponível em:<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1925>
Acesso em: 10 out. 2017.

QUINTO-POZOS, D. Teaching American Sign Language to Hearing Adult Learners. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2011, 31, 137–158.

RICHARDS, J. C. *O ensino comunicativo de línguas estrangeiras*. São Paulo: Special Book Services, 2006.

RODRIGUES, C. *O cinema e a produção*. 3^a ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ROSEN, Between-Learners' Outsideof-Classroom Uses of American Sign Language as a Foreign Language. *Sign Language Studies*, Vol. 14 No. 3 Spring, 2014.

SANTOS, C. G. Reflexões acerca do ensino baseado em tarefas como aporte teórico para a metodologia *webquest*. *Revista Contextos Linguísticos*. Vitória: UFES, 2007. V.7, n. especial ABEHTE, pp 62-78.

SILVA, R. R. O ensino da Libras para ouvintes: análise comparativa de três materiais didáticos. In: ALBRES, N. A. (Org.) *Libras em estudo: ensino-aprendizagem*. 105-130. São Paulo: FENEIS, 2012.

WILCOX, S., & WILCOX. P. P. *Learning to see: teaching American Sign Language as a second language*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1997.