

Projeto de implantação da metodologia do ensino de português como segunda língua para usuários de LIBRAS.

Noriko Lúcia Sabanai – SEDF [1]

INTRODUÇÃO

A maior dificuldade no ensino especial a deficientes auditivos tem sido a dificuldade de comunicação entre professores e alunos. Embora venha se registrando um progresso significativo na comunicação entre professores e alunos com o treinamento dos professores na LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e o avanço da aquisição da LIBRAS pelo aluno, com respeito à comunicação em português, entretanto, ainda há uma grande carência de metodologia adequada que leve o aluno a aquisição de português.

O intuito do presente trabalho é apresentar os resultados de uma primeira testagem de metodologia para o ensino de português-por-escrito[2] a aprendizes surdos proposta por Daniele Marcelle Grannier em cursos de extensão da Universidade de Brasília (2003-2004) e publicada nos Anais do IV Congresso da ABRALIN (2005).

A metodologia adotada se insere num programa de ensino lingüístico mais amplo, para surdos, constituído de 3 fases que foram trabalhadas de uma forma gradual e contínua com alunos usuários de LIBRAS.

A testagem foi realizada no ano de 2004 e de 2005, na Escola Classe 15 da cidade satélite de Ceilândia - SEDF- do Distrito Federal.

Os aprendizes surdos chegam à escola sem conhecer a língua portuguesa e para eles essa língua requer uma metodologia de ensino de segunda língua. Por outro lado, as metodologias de ensino de segunda língua tradicionalmente são centradas na prática oral, o que é inviável para o aluno surdo, pois ele não tem acesso à percepção auditiva da mesma. Por esta razão torna-se necessário adotar a metodologia baseada em outro meio que não a audição. Para tanto utilizamos recursos exclusivamente visuais. Nesse sentido, foram criados alguns materiais de apoio, predominando a utilização de tiras com palavras, frases escritas em português e a indicação do significado das palavras representado através de desenhos, fotografias ou realias.

Nas primeiras aplicações em sala de aula, trabalhando algumas estruturas de frases simples e um vocabulário aproximado de 300 palavras, por meio de tiras, em cerca de dois meses, os alunos começaram a ler.

Foi notável o fato de os alunos quase não esquecerem o que iam aprendendo de uma aula para a outra. Além disso, a nova metodologia levou os alunos a encontrarem prazer em agir, sentindo-se motivados a participar animadamente de todas as atividades propostas.

O ENSINO E A CRIANÇA SURDA

A preocupação predominante dos professores do ensino fundamental em relação à criança com surdez tem sido o ensino de um grande número de palavras soltas, sem uso em estruturas da língua portuguesa, esquecendo-se de que, com palavras isoladas ninguém se comunica.

O objetivo é pôr em prática um programa de **educação bilíngüe** tendo em vista que a LIBRAS é a primeira língua do aprendiz e que o português-por-escrito vem a ser sua segunda língua.

Segundo Grannier (2002):

A questão do ensino bilíngüe é uma opção que respeita a prioridade da primeira língua do aprendiz. Nessa modalidade o aprendiz se comunica com o(s) professor (es) das diferentes matérias na língua que ele domina (LIBRAS) e o ensino do português-por-escrito assume características de ensino de segunda língua, e mais especificamente, de ensino de língua instrumental, passando a se beneficiar, por conseguinte, dos avanços da Lingüística Aplicada ao ensino de línguas.

Considerando a distinção de aquisição vs. Aprendizagem apresentada por Stephen Krashen em sua teoria sobre aprendizado de línguas estrangeiras é de vital importância para todos nós.

A **aprendizagem** é o resultado predominantemente de um estudo em situação formal das estruturas das regras da língua alvo, em que o estudo formal com pouco recurso à comunicação natural entre as pessoas.

E **aquisição** é o resultado de uma assimilação natural, subconsciente, que surge da interação estabelecida em situações reais de convívio entre pessoas. Sendo assim, um bom aprendizado da L2 (segunda língua) pode levar a um processo natural de aquisição, em que o resultado final seja uma competência comunicativa na língua alvo.

DESCRIÇÃO DA ABORDAGEM UTILIZADA NO ENSINO DE PORTUGUÊS-POR-ESCRITO A SURDOS

Utilizamos nas nossas aulas uma abordagem comunicativa e sócio-interacional centrada no aprendiz, para alcançar uma competência comunicativa. Procuramos um ensino-aprendizado mais eficiente, promovendo atividades que levem o aluno a encontrar sentido naquilo que é proposto em sala de aula.

Com respeito à abordagem comunicativa convém observar o alerta de Almeida Filho (2005:82), em relação ao conceito do termo "comunicativo":

O adjetivo "comunicativo" não pode ser reducionista interpretado [...] como qualificativo para um professor, sendo neste caso sinônimo de aberto, simpático ou extrovertido. É mais central no campo semântico desse termo a denotação do estabelecido em relações com outras pessoas, quando se torna relevante o "como" se dizem as coisas e se constroem as ações e identidades.

A abordagem comunicativa não é, pois, uma bateria de técnicas ou um modelo de planejamento, mas sim a adoção de princípios mais amplos como o foco no processo, nas maneiras específicas de como se aprende e de como se ensina outra língua. Essa característica nos levou a considerar as salas de aula como lugares especiais de aprender como se aprendem línguas estrangeiras.

O aluno se envolve na situação real, podendo lançar mão de recursos inconscientes em vez de formas memorizadas, o que vai contribuir na interação com outros alunos e com o professor.

Desta forma, o professor e alunos tornam-se agentes ativos do processo de ensino-aprendizagem, recorrendo à negociação de significados, visando uma compreensão mútua.

O professor deve mostrar sensibilidade aos interesses do aluno, encorajando **a participação do aluno**, acatando sugestões e promovendo atividades que levem o aluno surdo a encontrar sentido naquilo que é proposto em sala de aula.

O aspecto afetivo é visto como uma variável importante, pois o aluno precisa sentir e ver a utilidade, o prazer e a vantagem em aprender o português para poder se comunicar com as outras pessoas, transmitir informações, redigir documentos e acima de tudo para poder ter uma vida melhor; para poder progredir culturalmente e conseguir um espaço na sociedade em que está inserido.

O grande diferencial deste projeto é que foi feita uma adaptação dos princípios de ensino de segunda língua para a situação de ensino de português a surdos (Grannier, 2005). Para ensinar efetivamente um sistema lingüístico, precisamos levar a criança a unir as palavras, usando-as em estruturas autênticas da língua em contextos situacionais significativos.

A linguagem é própria da espécie humana e pode ser veiculada por meio de diferentes canais. Sendo uma dotação genética e não um conjunto de comportamentos, adquirido como resultado do desencadear de um dispositivo inato, inscrito na mente do aluno conforme (Scarpa, 2004).

Assim como a criança ouvinte adquire a primeira língua por meio da ativação do dispositivo inato de aquisição da linguagem - DAL (em inglês, LAD, language acquisition device) quando em

contato com o *input*[3] lingüístico oral, Chomsky (1957, 1967, apud Scarpa 2004) o surdo vai precisar da ativação do seu LAD por meio do contato com um *input* em português acessível ao seu sentido, ou seja, por meio de um *input* de português- por- escrito, em contexto significativo.

A criança surda possui a sua capacidade cognitiva inata para aprender línguas como outra criança ouvinte e, embora não tenha acesso à língua falada ao seu redor, o seu dispositivo mental de aprender línguas continua inteiramente disponível, podendo interagir plenamente com a modalidade escrita da língua.

Como se vê, ampliamos o postulado de Chomsky, considerando que, a capacidade cognitiva inata para a aquisição de línguas pode ser ativada também pelo contato com uma língua sinalizada (como a LIBRAS) ou escrita (como o português-por-escrito).

é imprescindível o uso constante da língua alvo (português-por-escrito) pelo aluno, pois a língua é o veículo da comunicação, enfatizando a prática da língua e o trabalho com a língua, reduzindo ao máximo o ensino sobre a língua.

O professor passa a ter múltiplas funções, assumindo o papel de facilitador (do acesso à língua | contato extensivo com a língua), orientador (no contato intensivo com a língua) do processo comunicativo, administrando as atividades na sala de aula, monitorando o que ocorre na sala de aula e criando situações que gerem uma comunicação (Grannier, 2006).

SELEÇÃO DA ESCOLA

O presente projeto está sendo desenvolvido neste ano de 2005 em apenas uma única sala de aula de uma escola pública da cidade de Ceilândia - DF (Escola Classe 15) que presta atendimento a portadores de surdez.

SUJEITOS

Os alunos pertencem a 3ª série do ensino fundamental com idades que variam entre 11 e 15 anos, são portadores de surdez severa e profunda bilateral, são pré-linguísticos e não utilizam prótese auditiva, tem pais ouvintes com situação socioeconômica baixa e são moradores de cidades satélites da periferia de Brasília.

Os alunos surdos sentem-se inibidos e impedidos de interagir com os outros colegas, participando pouco das atividades na sala de aula. O nosso intuito é fazer com que eles tenham maior iniciativa nas aulas diárias, chamando-os à participação, despertando a sua curiosidade, promovendo atividades que os levem a uma aquisição da língua portuguesa (português-por-escrito).

PORTUGUÊS-POR-ESCRITO[4]

O professor deverá ter consciência de quando está ensinado português e quando está ensinando LIBRAS para os seus alunos.

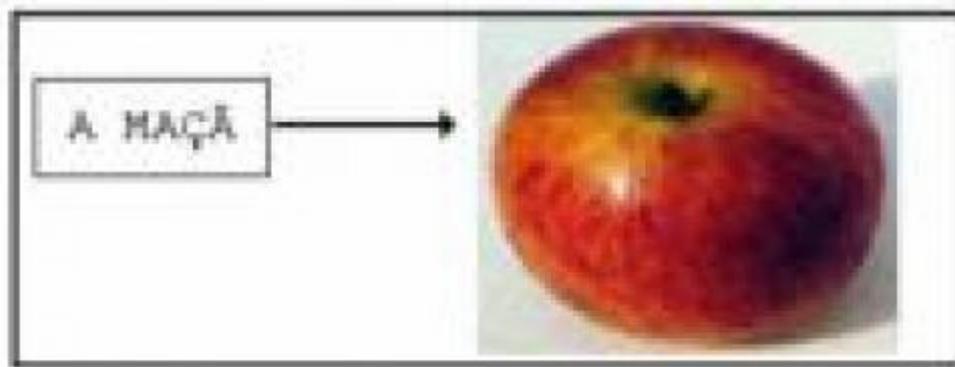
Este programa escolar de ensino do português-por-escrito é constituído de 3 fases[5]: 1ª fase: subdividida em (a) tiras com palavras e imagens (Sabanai, 2004) e (Sabanai, 2005), (b) tiras com palavras em estruturas autênticas em contextos significativos, 2ª fase, do português-por-escrito (desenhando letras e escrevendo), 3ª fase, do uso exclusivo do português-por-escrito na internet.

UM BREVE COMENTÁRIO SOBRE A 1ª FASE

Nesta primeira foram introduzidas algumas palavras novas (juntamente com os seus respectivos artigos) com **o uso das tiras**. Exemplo: *a maçã*.

O uso do gênero na apresentação da palavra deve-se a possibilidade de identificação do gênero. O gênero é manifestado pela concordância do artigo com o substantivo, sendo o mesmo uma propriedade intrínseca do substantivo apreendida junto com as outras propriedades.

Devendo o aluno relacionar **a tira com a respectiva figura**, como mostra o exemplo do **quadro 1**.



Quadro 1

Conforme Grannier:

Para o surdo, entretanto, o recurso à correspondência entre som e letra não serve para nada e o seu processo de alfabetização deve se basear em outras unidades da língua, as unidades portadoras de significado. A unidade básica para a iniciação do surdo à escrita é a palavra inteira, pois nela, o aprendiz encontra um sentido e uma correspondência com algo que já conhece. Uma diferença fundamental entre a alfabetização de surdos e a alfabetização de ouvintes é que esta última constitui, de fato, aprendizagem de um *sistema de representação gráfica* de uma língua falada previamente, o que permite ao alfabetizado, em pouco tempo, representar palavras conhecidas da língua falada mesmo que nunca tenham sido vistas por escrito e, inversamente, lhe permite ler palavras que vê escritas pela primeira vez, conhecidas ou não.[6]

A capacidade de memorizar as palavras na forma ortográfica acentuada é sublinhada por Fernandes (2003), para o aluno surdo a dificuldade na compreensão das palavras é o maior empecilho para o seu desenvolvimento na língua portuguesa, porque não entende, desconhece ou confunde algumas palavras, isto acontece pelo fato do aluno surdo não ser exposto ao conjunto de palavras utilizadas no dia a dia do aluno ouvinte. Por outro lado, se o aluno surdo for sempre exposto a um determinado grupo de palavras de uma língua, não terá dificuldades em utilizar as palavras na forma ortográfica correta e adequar o sentido da palavra ao contexto.

Este processo do uso das tiras vinculadas às figuras foi trabalhado durante vários meses até que se atingisse aproximadamente um número de 300 palavras novas.

Também ficou estabelecido desde a primeira aula de português-por-escrito que neste momento procuraríamos utilizar somente a língua portuguesa, e não usaríamos a LIBRAS, a não ser que fosse extremamente necessário, para tirarmos algumas dúvidas ou para traduções esporádicas.

Pois, segundo Grannier (2005), o aprendiz surdo deve se habituar a usar cada língua com diferentes interlocutores, ou seja, ele deveria ter pelo menos dois professores de línguas: o de LIBRAS e o de português-por-escrito. Caso isso não seja possível, a autora recomenda caracterizar bem os diferentes momentos em que se usa uma ou outra língua.

Por essa razão, como a prática de uma nova língua exige um número de horas elevado, seria interessante dedicar horários específicos para as atividades escolares com uma e com outra língua. Convém lembrar que os conteúdos referentes a outras matérias devem ser tratados em LIBRAS, enquanto a criança não domina o português-por-escrito, devendo para tal haver um horário distinto dedicados às línguas.

1ª fase B

Tomando por base o preparo de uma salada de fruta, adotamos como texto inicial os comandos utilizados para o preparo de uma salada de fruta.

Este tema foi inspirado no artigo "Saiba como escolher delícias mais saudáveis para comer na escola-LANCHE DO BEM", da revista RECREIO, ano 06 número 282-04.08.2005.

SALADA DE FRUTA[7]

Vamos fazer a nossa salada de frutas!

Você irá precisar de:

- um melão bem amarelo;
- um mamão pequeno;
- uma maçã bem vermelha;
- duas colheres de açúcar;
- uma vasilha bem bonita;
- uma colher para mexer a salada de frutas.

Descasque todas as frutas e pique em pedaços pequenos. Coloque todos os ingredientes em uma vasilha bem bonita e coloque as duas colheres de açúcar e misture sem amassar as frutas.

Os materiais utilizados na nossa aula foram os seguintes:

- Gravuras; desenhos; tiras com palavras ou frases; objetos; alimentos; caderno de português; quadro de giz; giz; apagador; cartolinas; pincel atômico; durex colorido; tesoura; lápis preto; cola; lápis de cor[8].

Passos seguidos na atividade proposta

Esta atividade foi realizada na sala de aula e em parte na cozinha dos professores.

a) Foram selecionadas para esta aula, especificamente, as palavras que já tinham sido trabalhadas em uma aula anterior através de tiras e as suas figuras correspondentes.

b) Foi feita uma leitura visual do título e do contexto.

c) Antes do início do preparo da salada de frutas, foi realizada uma conversa informal com os alunos em LIBRAS e em português-por-escrito onde foram tratados os seguintes assuntos: identificação dos ingredientes e dos objetos que deverão ser utilizados para o preparo da receita; maneira de como a receita deve ser preparada; explicação da importância do uso do artigo antecedendo o substantivo concreto na língua portuguesa; interpretação do texto.

d) Apresentação e exploração da receita através da confecção juntamente com os alunos, de tiras com as frases a serem utilizadas para o preparo da salada de frutas.

e) Reunião dos ingredientes e do vasilhame;

f) Distribuição de tarefas para cada aluno por meio de tiras em português-por-escrito: Quem lava as frutas? Quem mistura a salada de frutas? Quem descasca o quê? Quem mistura a salada de frutas? Quem faz a distribuição para os colegas?

g) Execução das tarefas de acordo com a apresentação das tiras.

h) Distribuição da salada para que todos os alunos degustassem a salada de frutas.

i) Conversa informal em LIBRAS e em português-por-escrito sobre todo o processo e a escolha de uma alimentação adequada que acaba se refletindo em mudanças no nosso estilo de vida e, conseqüentemente, em nossa qualidade de vida, procurando estimular a reflexão, a autocrítica e mudanças no hábito alimentar dos alunos.

j) Produção de um texto coletivo em português-por-escrito no quadro de giz representando a situação vivenciada pelos alunos.

l) Confeção de cartazes com a demonstração da receita por meio de ilustrações realizadas pelos próprios alunos.

Tiras com palavras em estrutura autênticas em contextos significativos.

Todos os comandos dados aos alunos para o preparo da receita foram por meio de tiras, como se vê nos exemplos dos quadros 2 e 3 abaixo:

Vamos fazer o nosso lanche do bem!

Receita do lanche do bem: SALADA DE FRUTAS

Você precisa de:

- 1 mamão pequeno;
- 1 maçã bem vermelha;
- 1 melão bem amarelo;
- 2 colheres de açúcar;
- 1 vasilha bem bonita;
- 1 colher para mexer a salada de frutas.

Descasque todas as frutas e pique em pedaços pequenos.

Coloque todos os ingredientes em uma vasilha bem bonita e coloque as duas colheres de açúcar e misture sem anassar as frutas.

Quadro 01

Quadro 02

A TAÍSA VAI LAVAR A MAÇÃ.

A TAÍSA VAI CORTAR A MAÇÃ.

A TAÍSA VAI COLOCAR O AÇÚCAR NA SALADA DE FRUTAS.

A TAÍSA VAI MEXER A SALADA DE FRUTAS.

Quadro 03

A cada comando de tira, o aluno foi executando a ação mediante leitura por meio exclusivo da observação visual.

Note-se que os alunos foram assimilando progressivamente as frases e o vocabulário trabalhados na aula da salada de frutas. Todas as vezes que liam as tiras com as frases trabalhadas, eles se lembravam dos seus significados, o que atribuímos ao fato do aluno ter interagido com a professora na aula e ter participado efetivamente de todo o processo de ensino e aprendizagem, executando todas as ações passo a passo.

Convém observar que, embora na nossa metodologia a prioridade não seja a coordenação da língua com uma atividade física, ela apresenta componentes da proposta do TOTAL PHYSICAL RESPONSE (TPR). Segundo Richards e Rodgers (1986: 87), o TPR foi uma proposta metodológica de "ensino de língua construído em torno da coordenação da fala com a ação, uma tentativa de ensino de línguas por meio de atividade motora desenvolvida por James Asher, professor de psicologia da San Jose State University, Califórnia, este método se baseia em várias tradições" [9] propostas na década de 20.

Prenunciando a hipótese inatista, Asher defendia que o cérebro humano possui um programa biológico para a linguagem.

Por outro lado, antecipou a questão do filtro afetivo de Krashen: Asher afirmava que "uma importante condição para uma aprendizagem satisfatória de uma língua é a ausência da tensão. Para Asher, a aprendizagem de línguas sempre causa uma considerável ansiedade nos adultos e, para promover um contexto de aprendizagem livre de stress, deve-se proporcionar experiências relaxantes e agradáveis". [10] Asher *apud* Richard e Rodgers (1986: 91).

Com essa atividade ficou evidente que os alunos surdos são capazes de aprender uma outra língua qualquer, desde que sejam expostos a uma metodologia adequada.

CONCLUSÃO

O objetivo do presente trabalho foi demonstrar que por meio de tiras, com palavras em estruturas autênticas em contextos significativos, os alunos surdos de uma escola pública foram capazes de ter acesso ao português-por-escrito e, devidamente orientados por uma metodologia de ensino (Grannier 2003-2004), aprenderam a língua, desenvolvendo tanto o seu vocabulário como a sua gramática.

Partimos do pressuposto que em virtude do fato do aluno surdo também possuir como todos os seres humanos um Dispositivo de Aquisição da Linguagem (LAD), que é ativado pelo o *inpu*, a mente da criança organiza e incorpora o sistema lingüístico com o qual está em contato (Chomsky, 1957, 1965 *apud* Scarpa 2004), passando a dispor de uma gramática internalizada, complexa e em nível não consciente, o que corresponde a ser capaz de compreender e produzir o português-por-escrito.

Concluimos que o que realmente faltava era apenas uma metodologia adequada e adaptada à realidade diária do nosso aluno surdo. Com isto houve uma melhora da auto-estima do aluno, o que o estimulou a desenvolver um maior interesse pela leitura e escrita.

Com estes procedimentos esperamos contribuir para uma melhor inserção do surdo na nossa sociedade.

Bibliografia

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Lingüística aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. São Paulo: Pontes Editores e Artelíngua, 2005.

AMORIM, M.A.C.O. *processo ensino-aprendizagem do Português como segunda língua para surdos: os elementos conectores conjuntivos*. Tese de Doutorado-PUC-RIO. Rio de Janeiro. 2004

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Estratégias e Orientações Pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais: Dificuldades de comunicação e sinalização – Surdez*. Brasília. 2003.

FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. São Paulo: Artes Médicas, 2003.

_____. Estudo sobre o desempenho do surdo em língua Portuguesa: "Análise de Conjunções." In *ANAIS DO V CONGRESSO DA ASSEL*, 1995. p.447-453.

_____. *Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos*. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

GRANNIER, D. M. *Interagindo em português: Textos e visões do Brasil*. Brasília: Thesaurus, 2001.

_____. Para um programa escolar de ensino de Português-por-escrito a surdo. In *ANAIS DO IV CONGRESSO DA ABRALIN*, 2005, Brasília, DF.

_____. Português-por-escrito para usuários de LIBRAS. In: *Integração*, nº. 24, 2002.

_____. Sim e não para a gramática na escola: Repensando objetivos e abordagens. In: Silva, Camilo Rosa. Christiano, Maria Elizabeth A. . Hora, Dermeval da. (Org.). *Lingüística e práticas pedagógicas*. Santa Maria: Pallotti. 2006. pp 71- 105.

KRASHEN, S. *Principles and practice of second language acquisition*. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho

MAIA, ANA MEIRE. Análise comparativa/contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa. In: Revista Desempenho. Brasília, Novembro 2002, Nº. 1. 2002.

NOGUEIRA, MARILENE DE ALMEIDA MONTEIRO. *Interação professor-ouvinte e pré-escolares surdos em duas alternativas metodológicas*. Brasília. CORDE. 1997.

REVISTA RECREIO. São Paulo: Globo, n.282, ano IV, 2005.

RICHARD, JACK C. RODGERS, THEODORE S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York. Cambridge Language Teaching Library. 1986.

SCARPA, E. M. Aquisição de linguagem. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C.

(Org.). *Introdução à Lingüística II*. 4 .ed. São Paulo: Domínio e Fronteiras. 2004. pp.203-232.

[1] Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF, atuando como professora regente na Escola Classe 15 da Ceilândia DF.

[2] Expressão introduzida pela professora Daniele Marcelle Grannier, Universidade de Brasília-UNB no artigo , "Português-por-escrito para usuários de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS", publicado na revista INTERAÇÃO, número . 24, 2002.

[3] Input: termo emprestado à linguagem da informática e adotado no âmbito da aquisição de línguas para designar o conjunto de enunciados de uma língua que o aprendiz ouve e/ou lê. V. Krashen (1981: 100).

[4] Expressão introduzida por Grannier no artigo " Português-por-escrito para usuários de LIBRAS", publicado na revista INTEGRAÇÃO, NÚMERO . 24, 2002.

[5] V. proposta fases do programa em "Para um programa escolar de ensino de português-por-escrito a surdo" Grannier, 2005.

[6] Grannier, 2005: 6.

[7] A aula com salada de fruta levou em conta a intenção de ensinarmos aos alunos a comer comidas mais saudáveis, dentre elas as frutas.

[8] Pode-se pedir para cada aluno levar para a sala de aula um ingrediente que será utilizado para fazer a salada de frutas.

[9] Tradução da autora (NS).

[10] Tradução da autora (NS).