

SIMPÓSIO AT065

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS: DESAFIOS PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR¹

OLIVEIRA, José Carlos de
Universidade Federal de Uberlândia – UFU
carlosoliveira@ufu.br

RESUMO: O aprendizado da Língua Brasileira de Sinais – Libras, o desconhecimento de metodologias específicas para o ensino de língua portuguesa como segunda língua, as peculiaridades do sujeito surdo como sujeito cultural, entre outros aspectos, constituem-se em desafios para a formação docente para a área. Nesse trabalho, o tema tornou-se objeto de análise a partir de reflexões sobre a própria prática deste autor como docente em sala de aula com alunos surdos, de experiências compartilhadas em cursos de formação continuada, em congressos e de achados bibliográficos. Como resultado, observou-se que o processo de formação docente para esse fim específico, carece de estruturação para enfrentar os desafios implicados pelas políticas educacionais inerentes à área de educação de surdos, considerando não só a necessidade do domínio de Libras pelos formandos e o conhecimento do modo de aprender, essencialmente visual, do aluno surdo, mas também a reformulação dos cursos de graduação como forma de garantir a formação compatível que satisfaça as reais necessidades de aprendizagem da língua portuguesa por esses alunos.

Palavras-chave: Formação de professores; Surdez; Língua Portuguesa como segunda língua; Metodologia de ensino.

ABSTRACT: The learning of the Brazilian Sign Language - Libras, the ignorance of specific methodologies for teaching Portuguese as a second language, the peculiarities of the deaf subject as a cultural subject, among other aspects, constitute challenges for teacher training in the area. In this work, the theme became an object of analysis based on reflections on the author's own practice as a classroom teacher with deaf students, shared experiences in continuing education courses, conferences and bibliographic findings. As a result, it was observed that the process of teacher training for this specific purpose lacks the structure to face the challenges implied by the educational policies inherent in the area of education of the deaf people, considering not only the necessity of the mastery of Libras by the trainees and the knowledge of deaf student's learning process, essentially visual, but also the reformulation of the undergraduate courses as a way of guaranteeing the compatible training that satisfies the real learning needs of Portuguese by these students.

Keywords: Teacher training; Deafness; Portuguese as a second language; Teaching methodology.

¹ Trabalho desenvolvido com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL do Instituto de Letras e Linguística – ILEEL da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Introdução

A discussão aqui apresentada parte de experiências da prática de ensino da língua portuguesa para alunos surdos desde as séries iniciais da educação infantil à educação superior, bem como, do resultado de leituras, reflexões sobre o vivido e o experienciado durante minha própria trajetória até o mestrado.

Observa-se que a ausência de uma formação específica e o desconhecimento das peculiaridades do sujeito surdo como sujeito cultural, possuidor de uma língua de modalidade distinta, Associando a isso o atraso linguístico significativo com que os alunos surdos chegam a escola, o que exige maior esforço a um padrão mínimo de conhecimento exigido para que se insira de fato na sociedade. Logo, o processo de formação docente carece muito de estruturação para enfrentar os desafios implicados pelas políticas educacionais inerentes à área de educação de surdos e às peculiaridades desses sujeitos. O intuito aqui é buscar abordar alguns pontos positivos e/ou negativos na trajetória do processo de ensino e aprendizagem, apontando aspectos que desafiam a atuação e a formação de professores, observando fatores socioculturais e linguísticos, tanto dos próprios docentes, quanto dos alunos surdos.

Considerando que as línguas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem do surdo e na atuação docente envolvem línguas de modalidades distintas (oral-auditiva e gestual-visual), há a necessidade de entender que o surdo tem um modo particular de aprender que é essencialmente visual, o que requer do docente a capacidade e a habilidade para desenvolver uma didática visual que contemple essa característica e adentre na cultura e na comunidade dos alunos surdos para conhecer e entender a variante entre as formas como eles se expressam em comunidade e no meio social em relação aos ouvintes, o que influenciará diretamente tanto no processo de formação para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos, quanto na sua prática de ensino.

1. O Ensino de Língua Portuguesa para surdos

A grande maioria das crianças surdas, ao ingressar na escola, não possui o domínio da Língua Brasileira de Sinais – Libras, que deveria ser a sua língua materna (L1), adquirida de forma natural e espontânea. Com a ausência de uma L1 que lhes

serviria de base para o seu desenvolvimento, essas crianças deparam-se com a impossibilidade de construírem significações para o que as rodeiam. Ao mesmo tempo, são impedidas de desenvolverem sua subjetividade, sendo expostas a um contexto educacional que apresenta um currículo direcionado às crianças ouvintes, dificultando a sua aprendizagem em igualdade com as demais crianças.

A ausência de uma L1 e de uma língua comum entre o aluno e o texto escrito, e também entre professores ouvintes e alunos surdos, associando a necessidade de o professor ter conhecimento e compreensão da cultura e da identidade dos aprendizes surdos caba tornando-se um obstáculo à interação e à construção de significados, dificultando-os a construírem sua subjetividade e participarem ativamente de atividades discursivas. Nesse caso, o aluno é levado a um aprendizado monológico, impossibilitando o seu desenvolvimento em igualdade com os demais alunos (ALMEIDA, 2011).

Assim, na elaboração de conteúdos e de estratégias de ensino para surdos faz-se necessário que sejam desenvolvidas atividades de forma interativa, contemplando o interesse e as necessidades de aprendizagem dos alunos e além disso, espera-se que o professor tenha o domínio da L1 do aluno e que possua conhecimentos linguísticos e textuais principalmente na sua L1, cabendo então ao professor não só mediar as atividades de ensino e aprendizagem, mas também motivar os aprendizes, antecipando e explicando vocabulário e estruturas que possam causar dificuldades, bem como determinar uma finalidade para o estudo (TAGLIEBER, 1988 *apud* QUADROS, 1997). Deve-se também buscar desenvolver habilidades que envolvam, segundo Nunan (1991 *apud* QUADROS, 1997), o uso do conhecimento prévio do aprendiz para reconstruir o significado, além do uso de diferentes recursos de compreensão em situação retórica ou funcional.

No âmbito do ensino de língua portuguesa como L2 para surdos, é válido observar a teoria de Krashen (1982), segundo o qual um primeiro aspecto refere-se à noção de “filtro afetivo”, um conjunto de variáveis que bloqueiam/facilitam a compreensão do *input* compreensível, de tal maneira que os processos de aquisição e/ou aprendizagem da L2 ficam comprometidos/liberados.

Um segundo aspecto que Krashen (1982) enfatiza refere-se à noção de “monitoramento”, que consiste na elaboração de enunciados pelo aprendiz, a partir dos conhecimentos adquiridos, acompanhado de um processo de autoverificação do aluno sobre a gramaticalidade de sua produção. Para isso, o aluno necessita usar seu

conhecimento formal e linguístico da L2 e a sua capacidade de abstração das regras dessa língua. Cabe ressaltar, que a ausência da aquisição e/ou constituição de uma língua natural (L1) seria inviável para o monitoramento do aprendiz em L2.

Por fim, um terceiro aspecto é a hipótese do “insumo compreensível”, em que o aprendiz adquire uma L2 quando está exposto a um insumo que esteja um pouco além do conhecimento já adquirido ($i + i$), por meio do uso da competência linguística, do contexto, do conhecimento de mundo e das informações extralinguísticas. Segundo Quadros (1997), o insumo compreensível é a chave para a aquisição da linguagem. Assim, a compreensão é pré-requisito para a produção de sentidos e significados.

Ainda há outros fatores relevantes que contribuem para a aquisição de uma L2 como a personalidade, a socialização, a motivação entre outros aspectos efetivos e psicossociais. Segundo Ellis (1985, *apud* SALLES, et. al, 2007, p. 76) o grau de proficiência dos aprendizes de uma L2 não depende exclusivamente de uma ou de outra teoria, mas também de fatores internos e externos e sua interrelação.

2. Possíveis caminhos a seguir

Neste estudo, a língua não é tratada como um código, como um conjunto de regras que os alunos deveriam aprender para entendê-la e usá-la bem, mas sim como um processo interativo e comunicativo, como um meio para a realização de relações interpessoais, um meio para transações sociais entre indivíduos como um meio para a criação e manutenção das relações sociais (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 17).

Assim, a aprendizagem dá-se por meio de interação comunicativa, da compreensão do discurso, no qual os aprendizes situam-se como agentes construtores da interação. Busca-se oportunizar aos aprendizes vivenciar, em sala, situações reais de interação como um processo de negociação de significados. Nesse contexto, os “erros”, que prefiro apenas chamar de situações inadequadas de uso da língua, devem ser considerados como pontos de partida para discussão e análise entre professor e alunos surdos, acerca das estruturas da L2, ressaltando que nesse processo, a L1 do aprendiz desempenha papel importante, tanto na mediação-interação quanto como suporte para a compreensão da língua alvo.

Há que se considerar que a grande maioria dos surdos pertence à famílias compostas por pessoas ouvintes, as quais desconhecem e/ou não usam a Libras na

interação com a criança surda. Conseqüentemente, essas crianças ao ingressarem na escola não possuem desenvolvimento na língua de sinais, tampouco na língua portuguesa. Tal fato tem implicações negativas no desempenho do aprendiz surdo, pois, assim como os ouvintes, estes se apoiam fortemente na sua L1 ao aprenderem uma L2, a língua portuguesa escrita, no caso dos surdos brasileiros. Nesse contexto, os surdos não apresentam condições de discutir nem debater sobre as situações do cotidiano e/ou ações e seus significados no português, nem tendo a Libras como língua de instrução (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 33).

Para o professor resta o desafio de buscar meios para interagir com o aprendiz surdo, buscando resgatar “os fragmentos” de seu conhecimento prévio e linguístico para (re)construir o aprendizado, tendo a língua como uma atividade e lugar de interação com a finalidade de produzir sentido, comunicar algo e de construir a subjetividade do sujeito.

Segundo Cazden (1998 *apud* BORTONI-RICARDO, 2008), a mediação pedagógica

[...] representa uma oportunidade para induzir o aluno a novas formas de pensar, de analisar, de categorizar, e ainda há uma diferença crucial entre ajudar um aluno a dar uma resposta e ajudá-lo a atingir uma compreensão conceitual que lhe permite produzir respostas corretas e pertinentes em situações semelhantes (CAZDEN, 1998 *apud* BORTONI-RICARDO, 2008, p. 45).

Embora na escola o aluno seja o protagonista em um processo interativo, a construção conjunta do processo de leitura e escrita envolve o professor juntamente com os aprendizes, que pela interação constroem significados mais amplos e complexos e dominam procedimentos para compreender e interpretar a realidade (EDWARDS; MERCER, 1988), para Coll (1990), o professor exerce a função de guia. Rogoff (1984) explicita essa tarefa de participação “guiada”, em que envolve a mediação das situações de leitura e escrita, além de ler e escrever com os aprendizes e discutir com eles o significado e o sentido dos textos, envolvendo ainda o compartilhamento dos conhecimentos enquanto um processo de tarefa compartilhada, que segundo Solé (1998), consiste na transferência de competência e controle da atividade do professor para o aluno, sendo que o professor atua como modelo, estimulando a participação dos aprendizes para que esses se tornem leitores e escritores competentes e autônomos.

Além disso, a escolha de material é um fator importante para todo esse processo, como afirma Solé (1998, p. 43) “parece-me que uma atividade de leitura [e escrita] será

motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e escrever e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo”.

Em um processo de leitura e escrita, Palincsar e Brown (1984) propõe o modelo de ensino recíproco (modelo compartilhado), no qual o aluno assume papel ativo e, o professor, o papel de modelo de como solucionar determinados problemas, ajudando a manter os objetivos da tarefa de leitura e escrita, centrando a discussão no texto e garantindo o uso e a aplicação das estratégias que tenta ensinar, para que os aprendizes assumam a responsabilidade e o controle da tarefa correspondente.

Nesse processo, quando se faz necessário reler um texto ou introduzir um assunto novo numa situação de um grupo de alunos, a responsabilidade pelo comando da tarefa pode ser rotativa, sendo assumida por um aprendiz a cada vez que se retorna à atividade, levando os aprendizes não apenas a aprenderem as estratégias de leitura, como também aprender a confiar em si mesmos para utilizá-las.

Desta maneira, é de suma importância que os aprendizes observem o modelo do professor para que, no momento em que este não se fizer mais presente na vida dos aprendizes, eles sejam capazes de usar o que aprenderam, pois, a finalidade única do ensino “da leitura e da escrita” é que os aprendizes deixem de ser aprendizes com o tempo e dominem os conteúdos que foram objetos de instrução (PEARSON; JOHNSON, 1978, *apud* SOLÉ, 1998).

A partir desses pressupostos, fica evidente a necessidade de mudanças nas práticas docentes e nos currículos dos cursos de formação superior de modo que envolva todos os atores inseridos nesse processo para que o período de formação superior surta efeito na vida profissional do futuro docente e deve fazer parte do cotidiano de sua formação. O exemplo oferecido pelos formadores aos formandos poderá ser determinante em suas práticas futuras, assim sendo deveríamos aprender a ser “pontes de passagem” já em nossas graduações.

3. Considerações finais

Parafraseando Almeida Filho (2010, p. 11), as tradições de ensinar de uma dada escola ou a abordagem de um professor com trajetória notável e respeitável em uma determinada situação de ensino e aprendizagem exerce influências variáveis sobre a formação de futuros professores que por sua vez traz consigo e, para o ensino,

disposições e valores desejáveis da sua própria abordagem, como um conjunto de forças que se completam com a concorrência de uma abordagem específica.

Ainda há a complexidade do que vem a ser uma segunda língua ou língua estrangeira: língua dos outros ou de outros, língua de antepassados, de estranhos, de dominadores entre outros conceitos apontados por Almeida Filho (2010, 11). No caso em questão, envolvendo o ensino de língua portuguesa como L2, há que se refletir sobre a distinta modalidade das línguas envolvidas no processo, que envolve outra forma de percepção e de expressão que agrega em si uma cultura específica. Embora com o tempo, essa segunda língua possa fazer parte do aprendizado e da formação do aprendiz, o qual pode revelar indícios de sua identidade e significações na língua alvo.

Isso não significa dizer que o surdo, ao se apropriar do conhecimento e do domínio da língua portuguesa, ele, deixa de ser surdo, mas sim se coloca em posição bilíngue, bicultural bi-identitária capaz de compreender, de se expressar em ambas as modalidades de língua, mas para que isso ocorra, o aprendiz tem que se submeter, além do envolvimento ao processo de ensino padronizado pela escola, à situações reais de construir significados na interação com outros usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 12), o que raramente acontece.

A interação, a comunicação, a prática, proporciona ao professor a abertura a um processo inovador de ensino. A oportunidade de participação em atividades discursivas, tendo como foco os processos de uso corrente da língua permite perceber a realidade e as necessidades do processo de ensino e aprendizagem e do meio social e a busca por possíveis soluções em conjunto.

Trabalhar a realidade do aluno para que ele como futuro educador possa fazer a diferença constitui-se atualmente como o grande desafio para a formação docente. Isso não significa transgredir, mas trabalhar conjunta e interativamente para inovar e construir o processo de ensinar e o processo de aprender que realmente queremos e precisamos. Deve-se ponderar ainda sobre o papel do ensinar e do aprender, sobre a conduta e sobre a prática, na busca da formação e orientação, e saber trabalhar em equipe, permanecendo com postura de eternos aprendizes, mesmo que tenhamos que deixar de sê-los.

Referências

- ALMEIDA, E. O. C. *Leitura e surdez: um estudo com adultos não-oralizados*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Revinter, 2011
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. 6ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- _____. *Linguística Aplicada: Ensino de línguas e comunicação*. 4ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.
- COLL, C. *Um marco de referência psicológico para La educación escolar: La concepción construtivista Del aprendizaje y de La enseñanza*. In: COLL, C; PALACIOS, j; MARCHESI, A. (org.) *Desarrollo psicológico y educación II*. Psicología de La educación. Madrid; Alianza, 1990.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. *El comocimiento compartido. El desarrollo de La comprensión em El aula*. Barcelona, Paidós/MEC, 1988.
- _____. *Pratica de leitura e escrita em escolas de surdos*. In: FERNANDES, E. (org). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre; Mediação, 2005.
- KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Pres, 1982. Disponível em:
http://vwwvv.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html. Acesso em 19.fev.2011.
- PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activites*. Cognition and instruction, 1, (2). 1984, p. 117 – 175.
- QUADROS, R. M. *Educação de Surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre, Artes Medic, 1997.
- _____.; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- RICHARDS, J. C.; ROGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- ROGOFF, B. *Adult assistance of children's learning*. In: RAPHAEL, T. F. (ed.) *The contexts of school-based literacy*. New York; Randon House, 1984.
- SALLES, et. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, caminhos para a prática pedagógica*. Brasília; MEC, SEDESP, 2007.al.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. De Cláudia Shilling – 6.ed. – Porto Alegre, Artmed, 1998.