

ENSINANDO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Prof^a Wilma Favorito¹ e Prof^a Teresa Cristina A. Pinheiro²

“Tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas”.

José Saramago

I-INTRODUÇÃO:

Antes de passar ao relato, consideramos importante descrever um pouco do caminho percorrido e os fundamentos teóricos deste trabalho.

Há cerca de três anos, o trabalho de língua portuguesa vem sendo repensado no setor que se ocupa do primeiro segmento do ensino fundamental do INES. O movimento de mudança no ensino de português, que se iniciava nos segmentos de 5^a a 8^a série ensino médio, com a assessoria da professora e lingüista aplicada Alice Freire (UFRJ), motivou alguns professores daquele setor a reverem suas práticas pedagógicas.

Assim, em 1998, um grupo de professores do setor que engloba de CA a 4^a série solicitou um curso de “Introdução à Aquisição de Segunda Língua” que foi ministrado no INES, pela professora Alice Freire, que à época já assessorava a equipe de língua portuguesa há dois anos. Através desse curso que abordou diferentes aspectos do processo de aquisição de segunda língua por aprendizes ouvintes, ficaram bem claras as inúmeras semelhanças entre o que caracteriza tal processo e o que ocorre com aprendizes surdos em relação ao português. Entusiasmado com as novas perspectivas teóricas e práticas que o curso suscitara, aquele mesmo grupo de professores e seus orientadores pedagógicos passaram a contar, nos anos de 98 e 99, com a assessoria da professora Alice Freire que, além de proporcionar subsídios teóricos, possibilitou a capacitação prática dos professores através de oficinas de trabalho com leitura e escrita em segunda língua.

É essencial essencial, entretanto, frisar que a despeito de contarmos com o respaldo teórico dos estudos de aquisição de segunda língua, o trabalho que estamos realizando representa uma construção inédita de conhecimentos que está apenas começando. Algumas de nossas intuições já se tornaram certezas, todavia há inúmeras indagações que precisam ser respondidas. Afinal onde se encontram a teoria e material didático relativos ao português como segunda língua para surdos no Brasil?

Um grupo de profissionais do INES está enfrentando esse desafio, tão grande para nós como é para os surdos adquirirem o português. Por isso aproveitamos o espaço deste relato para convidar outros colegas a participarem da produção desse novo conhecimento.

II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: BREVES DEFINIÇÕES E ALGUMAS INQUI- ETAÇÕES

O ensino do português como segunda língua para aprendizes surdos pressupõe o trabalho articulado de três tipos de conhecimento que as pessoas utilizam no processo de construção de significados: **o conhecimento de mundo, o conhecimento de organização textual e o conhecimento sistêmico.**

O conhecimento de mundo diz respeito “ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, isto é, seu pré-conhecimento do mundo. Ficam armazenados na memória conhecimentos sobre várias coisas e ações, por exemplo,

¹Mestre em Letras (PUCRJ), prof^a de Português do INES e orientadora de português como 2^a língua para o setor de CA a 4^a série do INES

²Pedagoga, prof^a da 3^a série do ensino fundamental do INES.

festas de aniversário, casamentos, oficinas de consertos de carros, postos de gasolina, concertos musicais etc., conhecimentos construídos ao longo de suas experiências de vida” (Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Estrangeira, MEC/98).

No caso dos surdos, considera-se que a construção desses “blocos de informação” se realize por meio da língua de sinais, já que tais conhecimentos são adquiridos naturalmente pelos indivíduos em interação social. Daí a importância crucial de três aspectos: a aquisição da língua de sinais por surdos o mais cedo possível; o domínio de língua de sinais por pais e professores de surdos; o estabelecimento de parcerias constantes (se possível institucionalizada) entre profissionais ouvintes e surdos.

O conhecimento da organização textual “engloba as rotinas interacionais que as pessoas usam para organizar a informação em textos orais e escritos”. (idem). Os três tipos básicos de textos (narrativos, descritivos e argumentativos) “são usados na organização de vários outros tipos de textos que têm funções diferentes na prática social: textos literários (poema, romance, etc.), textos pedagógicos (material didático, aula expositiva, etc.), textos científicos (relatório de pesquisa, trabalho publicado em revista científica, etc.), textos epistolares (carta pessoal, carta de negócios, etc.), textos de propagandas (anúncio para vender uma TV, entrevistas, debates, etc.). Assim dependendo do alvo a ser atingido, o autor escolherá um ou outro tipo de texto” (idem).

Aqui cabe perguntar: Que tipos de organização textual existem na língua de sinais? Quais suas características? Em que os surdos se baseiam para ler e escrever uma vez que a língua de sinais não tem representação escrita? Como passar do espaço tridimensional e corporal do universo discursivo da língua de sinais para o espaço plano e verbal do português escrito?

Muitas outras perguntas podem se somar a estas. A importância dessas indagações são as reflexões que elas geram e a urgência que apontam para pesquisa nessa área.

O terceiro tipo de conhecimento mencionado, o conhecimento sistêmico, refere-se “aos vários níveis de organização lingüística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Ele possibilita que as pessoas, ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua”. (idem)

Aqui mais uma vez algumas questões devem ser levantadas: — Quais são as características do plano sistêmico da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS)? De que modo podemos instigar nossos alunos a produzirem comparações entre as duas línguas: a LIBRAS e o português? Sabemos que há fartíssima literatura em língua inglesa acerca da estrutura gramatical de diferentes línguas de sinais em especial da Língua Americana de Sinais (ASL). Infelizmente o mesmo não ocorre com a LIBRAS cuja descrição vem se construindo por alguns poucos lingüistas brasileiros. Entretanto, essa situação não deve nos paralisar. Podemos e devemos recorrer a alunos surdos com mais fluência em LIBRAS ou a surdos mais velhos de outras turmas da escola ou de nossa comunidade para junto com eles descobrirmos esses e outros aspectos da língua de sinais, preciosos para possibilitarmos com mais competência a aprendizagem do português.

São esses três conhecimentos que as pessoas utilizam na construção dos sentidos para alcançarem seus propósitos comunicativos, levando em conta as expectativas de seus interlocutores em relação ao que esperam no discurso. Os interlocutores, por seu turno, “projetam esses conhecimentos na construção do significado. O processo de construção do significado resulta num modo como as pessoas realizam a linguagem no uso e é essencialmente determinado pelo momento que se vive (a história) e o espaço em que se atua (com textos culturais e institucionais), ou seja, pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social o que foi chamado de a natureza sócio-interacional da linguagem. Assim, os significados não estão nos textos, são construídos pelos participantes do mundo social: leitores, escritores, ouvintes e falantes”. (idem)

Por fim é essencial salientar que “o entendimento de qualquer processo de aprendizagem parte da constatação de que o aluno sempre relaciona o que quer aprender com aquilo que já sabe. Em outras palavras, na construção do conhecimento, o aluno projeta os conhecimentos que já possui no conhecimento novo, num esforço de se aproximar do que vai aprender. No caso específico de aprendizagem de uma segunda língua, L2, o aprendiz contribui de maneira decisiva para a tarefa de aprender a partir de seu conhecimento sobre sua primeira língua, L1, seu pré conhecimento do mundo e dos tipos de texto com os quais está familiarizado” (Freire, 99)

III – UM REGISTRO DA SALA DE AULA

A – CONSTRUINDO AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE LEITURA

Com base nos pressupostos teóricos acima explicitados, estamos desenvolvendo nossa prática pedagógica no que se refere ao ensino de português. Agora mais seguros do caminho escolhido, já é possível socializar um pouco essa experiência.

Iniciamos o ano de 2000 e, logo após os primeiros contatos com a turma, foi possível perceber a grande mobilização dos alunos (3ª série do ensino fundamental) com a poluição da lagoa Rodrigo de Freitas. Em língua de sinais conversei com os alunos a fim de avaliar o conhecimento do grupo sobre o assunto. Foi possível constatar que, para eles, o termo “poluição” estava associado, na maioria das vezes, apenas a idéia de sujeira na lagoa. Selecionei, então, diversos artigos de jornais e revistas que foram “lidos” pelos alunos com o apoio e a orientação do monitor surdo³. Neste momento não havia a pretensão de que os alunos tivessem domínio integral dos textos; o objetivo era de fornecer conhecimento de mundo sobre o tema em foco.

Após essas atividades de leitura de mundo, através da leitura dos textos, foi possível avaliar através de uma atividade (desenho com registro escrito sobre a poluição da lagoa) que o grau de compreensão dos alunos havia sido ampliado. A poluição da lagoa já aparecia associada a mortandade de peixes, esgoto, mal cheiro, entre outras coisas.

A partir daí construímos o planejamento de língua portuguesa articulando conteúdos de Estudos Sociais e Ciências. Como estratégia desencadeadora de novos desdobramentos sobre o tema, fizemos uma visita ao Corcovado. De lá foi possível observar acidentes geográficos, bairros do municípios do Rio de Janeiro e a poluição na lagoa e nas praias.

A estratégia da visita permitiu a realização de duas atividades de escrita: um bilhete produzido pelos alunos informando aos responsáveis o que iria acontecer; e um registro de observações, previamente trabalhado, que os alunos levaram para mapear determinadas informações⁴ durante o passeio.

Em seguida, já de volta à sala de aula, foi feito um levantamento acerca dos registros individuais dos alunos. Dúvidas foram esclarecidas, diferentes marcações foram socializadas entre os alunos; enfim foi o momento de identificar que conhecimentos os alunos adquiriram para encaminhar um texto narrativo sobre a visita; texto que favoreceria o conhecimento de organização textual e o conhecimento sistêmico do português, além de permitir inúmeras comparações entre as duas línguas (LIBRAS e Português).

O texto foi construído pelas professoras de 3ª série a partir de todo conhecimento vivenciado pelos alunos. Depois, o texto foi apresentado e trabalhado com a turma, tendo como mediador o monitor surdo. Aspectos relacionados ao gênero textual (narrativa) foram trabalhados: seqüência dos fatos, paragrafação, título, autores. O título foi criado e escolhido por votação pela turma. E, depois de os alunos demonstrarem uma certa “intimidade” com o texto, as dúvidas sobre os significados de palavras ou expressões foram sendo esclarecidas através de exemplos em língua de sinais, dramatizações, desenhos, de modo a fornecer pistas que levassem os alunos a inferir os sentidos possí-

³Denominamos de monitor o profissional surdo contratado pela escola que atua junto aos professores e alunos, favorecendo a interlocução adequada em LIBRAS, no momento da aula.

⁴Antes do passeio foi entregue aos alunos um roteiro com os nomes referentes aos lugares pelos quais passaríamos até chegar ao Corcovado, para que o aluno reconhecesse o significado desses nomes criando marcações gráficas.

veis e os sinais correspondentes. Em muitos casos os alunos já conheciam os sinais; só faltava relacioná-los às palavras em português.

As questões morfo-sintáticas selecionadas foram trabalhadas em LIBRAS e Português através de exercícios confeccionados a partir do texto, isto é, contextualizados.

B – UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DE EXERCÍCIOS

Com o texto escrito em folhões de papel pardo é possível seguir com as seguintes sugestões:

- **Interpretando as idéias e organização do texto**

- 1) Leitura do texto por cada aluno (em português)
- 2) Conversa informal entre professor, monitor e alunos tendo como referência perguntas, tais como:
 - a) Esse texto fala de quê?
 - b) Como vocês sabem? Que palavras, frases, trechos mostram o que foi respondido?

Essa parte da interpretação deve ser feita em LIBRAS com a ajuda do monitor. O objetivo não é traduzir o texto e sim fazer com que os alunos contem o que entenderam ganhando assim confiança na sua capacidade de ler.

- 3) Aprofundando o conhecimento do texto:
 - a) Vocês observaram que o texto tem uma ordem?
 - b) O que se fala primeiro? Observem o primeiro afastamento da margem (parágrafo). Vamos ler só esse primeiro trecho?

É importante que o professor continue a conversa anotando em um canto do quadro, resumidamente, o que vai sendo falado pelos os alunos.

- c) Repetir esse “caminho” em cada parágrafo do texto.
- d) Por fim, dizer aos alunos que esse recurso tem o nome de “parágrafo”, fazendo a relação com o sinal correspondente em LIBRAS.
- 4) Após isso, já é possível examinar outros aspectos de cada parágrafo, ainda através da conversa com o grupo:
 - a) Que palavras, expressões vocês não conhecem?

Nos casos de dúvidas, o professor não deve fazer o sinal de imediato, mas sim levar o aluno a inferir os sinais.

- 5) Resolvidas as dúvidas de vocabulário propomos que o texto seja relido pelos os alunos. Então perguntamos:
 - a) O que vocês acharam entre a primeira leitura e esta?
 - b) Quem pode contar o texto para a turma?

É importante não deixar o aluno ler “palavra por palavra”, mas sim que ele demonstre compreensão do sentido daquilo que está lendo.

Após estas atividades, em se tratando de um texto narrativo, datado e localizado, foi possível explorar expressões de tempo e lugar. É preciso estarmos atentos para trabalhar o que é mais relevante em cada texto.

A partir daí, focalizamos a flexão de pessoa e tempo, já que esse conteúdo fazia parte da organização desse texto, operando com a gramática dentro de um contexto previamente vivenciado pelo aluno.

Para finalizar, gostaríamos de reafirmar o nosso entusiasmo com os resultados que esse trabalho tem alcançado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Secretaria de Educação Fundamental/MEC — Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental Língua Estrangeira. Brasília, MEC/SEF 1998.
- FREIRE, A.M.F. — Proposta de Currículo Bilingue para o INES (SEDIN,SECAF e SEJAD), 1999. (mimeo)