

Aquisição de Português como segunda língua: uma proposta de currículo

Alice Freire

*Doutora em Lingüística
Aplicada;
Professora da UFRJ*



Classe de alfabetização no Instituto Nacional de Educação de Surdos, sob orientação da professora ouvinte e de um monitor surdo.

Introdução

É quase impossível imaginar alguém que se oponha à afirmação de que todo cidadão tem o direito de participar na vida social, política e econômica da nação. Da mesma maneira, ao nível do discurso, todos parecem partilhar do sentimento de que é responsabilidade da escola dar ao cidadão o instrumental mínimo para que ele exerça seu direito de avançar profissional e socialmente. Mas na verdade, na prática, a escola se transformou para muitos em uma instituição onde sentimentos de esperança e frus-

tração vivem lado a lado. É a partir desta constatação que colocamos o foco de nossa análise na questão da educação formal da criança ou do adulto surdo, a qual atravessa hoje um momento crítico já que, incontestavelmente, muitos destes aprendizes estão atrasados em sua escolaridade em relação a aprendizes ouvintes em todos os componentes do currículo de 1º e 2º graus. É óbvio que todas as questões levantadas, pesquisadas, apontadas, denunciadas em relação à educação no Brasil se aplicam também à realidade da educação do aprendiz surdo mas com um agravante: o fator língua. Com isto

queremos dizer que se é através da educação que o surdo poderá ter acesso a um avanço social e profissional e se a única língua utilizada na sua educação formal é o português, tanto na modalidade oral quanto escrita, então este aprendiz já tem automaticamente bloqueados seus direitos como cidadão brasileiro. Mas é importante aqui ressaltar que não estamos tratando do aluno surdo como um bloco. Ao contrário, sabemos que a heterogeneidade é o traço marcante desta realidade. Mas uma coisa é inegável — este aprendiz tem sido desafiado a aprender conteúdos programáticos em uma língua, no

caso o português, que ele, na maioria dos casos, não domina e o resultado tem sido, invariavelmente, o fracasso, a frustração, o isolamento social e o abandono da escola por parte do aluno. É importante notar, no entanto, que esta questão não representa um fenômeno isolado próprio apenas da educação do aprendiz surdo. Muito pelo contrário, ela tem sido exaustivamente estudada em relação a outros grupos lingüísticos minoritários e o que está provado é que tentativas de enfrentamento do problema só deram resultados quando, realisticamente, levaram em conta não só os direitos das comunidades afetadas, enquanto comunidades lingüísticas falantes de uma determinada língua materna, mas também a realidade das comunidades educacionais, com especial ênfase na questão da formação do corpo docente especializado (Wolfson, 1989).

É dentro desta perspectiva, por um lado, do direito à educação de uma comunidade lingüística — no caso a comunidade dos surdos — e, por outro, da formação do profissional especializado que irá garantir este direito — no caso o professor de Língua Portuguesa que este texto está organizado.

Assim sendo, reafirmamos que a aprendizagem de Língua Portuguesa, como primeira ou como segunda língua, é direito de todo cidadão brasileiro e que o ensino desta língua é de responsabilidade da escola. Se o fracasso existe, ele tem que ser enfrentado a partir de uma proposta nova calcada nas reais necessidades do aprendiz surdo, para quem a primeira língua é a Língua de Sinais¹ e para quem a Língua Portuguesa é

uma segunda língua com uma função social determinada. O ensino da Língua Portuguesa passaria a ser entendido, então, como o ensino de uma língua instrumental com o objetivo de desenvolver no aprendiz habilidades de leitura e produção escrita.

É essencial, nesse momento, esclarecer que mudanças que não envolvam o próprio contexto educacional no processo de elaboração de propostas já nascem sem chances de sucesso. A voz daqueles que vivem a complexidade do trabalho com o aprendiz — nesse caso o aprendiz surdo — tem que ser ouvida já que transmitirá um tipo de conhecimento que escapa a qualquer especialista que não experimente esta realidade no seu dia a dia.

Dentro desta visão sublinhamos o trabalho desenvolvido no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), desde agosto de 1996, pela equipe de Língua Portuguesa visando o desenvolvimento de um currículo e de uma metodologia de ensino de português como segunda língua. A mola propulsora deste esforço foi o entendimento, por parte da própria equipe, de que o INES, como centro de referência nacional, precisava investir na construção de uma solução para a situação de insucesso na aprendizagem de leitura e de expressão escrita por parte de seus alunos. Dentro deste espírito, em março de 1997, incorporei-me à equipe na condição de assessora especialista em

aquisição de segunda língua para conjuntamente desenvolvermos uma proposta de currículo de Português como Segunda Língua.

Visão de linguagem e processo de aprendizado

Nossa proposta de currículo para o ensino de Português como segunda língua está sustentada por duas bases teóricas: (1) nossa visão de linguagem ou, em outras palavras, como caracterizamos nosso objeto de estudo e (2) nossa visão sobre o processo de aprendizagem, ou, em outras palavras, como entendemos que se dá a construção do conhecimento em sala de aula. (Richards and Rodgers, 1986 e Moita Lopes, 1996)

Ao caracterizarmos nosso objeto de estudo, seguimos o pensamento de Moita Lopes (1986) que sublinha a necessidade de levarmos em conta não só o que se aprende — a Língua Portuguesa — mas também o uso que as pessoas fazem deste conhecimento quando atuam na sociedade. Segundo o mesmo autor, é preciso também que entendamos que este uso da linguagem não se dá em um vácuo social. Ao contrário, quando nos envolvemos em uma interação, seja esta escrita ou oral, o fazemos em um determinado momento, a partir de um determinado espaço, levando em conta quem são nossos interlocutores.

Coerentes com esta visão de linguagem, defendemos

¹ primeira língua em termos de aquisição natural.

que o processo de ensino/aprendizagem também precisa ser entendido a partir de uma perspectiva sócio-interacional que define o conhecimento como sendo construído por todas as partes envolvidas no processo de ensino/aprendizagem, ou seja, professor e alunos. Assim sendo, a visão sócio-interacional de aprendizagem se opõe, primeiramente, à visão behaviorista que entende a aprendizagem de uma segunda língua como um processo de aquisição de novos hábitos linguísticos através de uma rotina de estímulo do professor — resposta do aluno e reforço/avaliação do professor. Neste caso o foco de atenção está sempre colocado nos procedimentos de ensino e no papel do professor. O aluno é visto como uma tábula rasa que deve ser moldada a partir de determinadas práticas metodológicas. Por outro lado, a visão sócio-interacional de aprendiza-

pectiva o papel do professor passa a ser então a de um simples facilitador do processo de aprendizagem.

A novidade apresentada pela visão sócio-interacional de aprendizagem é a ampliação do foco de atenção para incluir tanto professores quanto alunos interagindo em um contexto de ação, neste caso, a sala de aula. Desta maneira, o conhecimento é entendido como sendo construído através da interação por aprendizes e pares mais competentes (o professor ou outros aprendizes) no esforço conjunto de resolução de tarefas, explorando o nível real em que o aluno está e o seu nível em potencial para aprender (Vygotsky, 1994). Por isso o processo de interação em sala de aula tem que ser entendido em toda a sua complexidade, envolvendo dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das perspectivas diferentes dos participantes e o contro-

Se o fracasso existe, ele tem que ser enfrentado a partir de uma proposta nova calcada nas reais necessidades do aprendiz surdo, para quem a primeira língua é a Língua de Sinais e para quem a Língua Portuguesa é uma segunda língua com uma função social determinada.

gem também se opõe à visão cognitivista que desloca o foco de atenção do ensino e do professor e o joga sobre o aluno e suas estratégias individuais utilizadas na construção da aprendizagem de uma segunda língua. Nesta pers-

le da interação por parte dos mesmos até que o conhecimento seja compartilhado (Edwards & Mercer, 1987:1). Neste quadro, o professor tem a função central de construir andaimes (Bruner, 1986) que ajudarão o aluno no pro-

cesso de aprendizagem e que serão retirados no momento que este demonstrar controle consciente sobre o conhecimento. Este fato marcará a passagem da competência, o momento quando o aprendiz alcança autonomia em relação ao professor.

Segundo ainda Moita Lopes (1986), as pessoas utilizam três tipos de conhecimento quando envolvidas no processo de construção de significados de natureza sócio-interacional: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento de organização de textos. Estes conhecimentos definem a competência comunicativa do aluno e preparam-no para atuar no mundo através do discurso.

O conhecimento sistêmico, conforme definido por Widdowson (1983), engloba o conhecimento dos vários níveis da organização linguística: os conhecimentos léxico-semântico, morfológico, sintático e fonético-fonológico. Por dominarem este tipo de conhecimento, as pessoas são capazes, por um lado, de construir seus textos, orais ou escritos, a partir de escolhas gramaticalmente adequadas e, por outro lado, de compreender enunciados se apoiando no nível sistêmico da língua.

Já o conhecimento do mundo se refere ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo que é trazido para o processo de aprendizagem armazenado na memória, em blocos de informação. Este pré-conhecimento do mundo se refere a experiências construídas ao longo da vida e que, portanto, vão variar de pessoa para pessoa (Moita Lopes, 1996).

Finalmente, segundo o mesmo autor, o conhecimen-

to de organização textual diz respeito à maneira como a informação é organizada em diferentes tipos de textos, sejam eles orais ou escritos (narrativas, descrições, entrevistas, cartas, etc.). O domínio deste conhecimento colabora para o envolvimento das pessoas tanto na tarefa de produção quanto na de compreensão do discurso.

São estes conhecimentos (sistêmico, de mundo e de organização de textos) que as pessoas utilizam na construção do significado, seja através do discurso oral ou escrito, levando também em conta as expectativas de seus interlocutores. Por outro lado, estes interlocutores, sejam eles ouvintes ou leitores, utilizam estes mesmos conhecimentos no processo de negociação do significado com os falantes ou escritores. Esta capacidade das pessoas de se engajarem no discurso é essencialmente determinada por quem elas são, pelo momento em que vivem e os espaços em que atuam.

É importante ainda ressaltar que o entendimento de qualquer processo de aprendizagem parte da constatação 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 no esforço de se aproximar do que vai aprender. No caso específico de aprendizagem de uma segunda língua, o aprendiz contribui de maneira decisiva para a tarefa de aprender a partir de seu conhecimento sobre sua primeira língua, seu pré-conhecimento do mundo e dos tipos de texto com os quais está familiarizado.

É hora agora de analisarmos cada uma dessas contri-

Esta capacidade das pessoas de se engajarem no discurso é essencialmente determinada por quem elas são, pelo momento em que vivem e os espaços em que atuam.

buições em relação à situação de ensino/aprendizagem na qual estamos inseridos. A primeira pergunta que se coloca diz respeito ao real conhecimento que o aprendiz surdo tem sobre sua primeira língua. As respostas são muito diversas. Há aprendizes que são fluentes na língua de sinais, há aprendizes que ainda têm dificuldades e outros que não conseguem se comunicar em sua primeira língua. Este fato não inviabilizaria o trabalho com o aprendiz surdo. Ao contrário, entendemos que em situações onde o aprendiz não pode fazer uso da estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da segunda língua e os conhecimentos que já possui de sua primeira língua, passa a ser essencial que ele receba mais informações sobre a organização lingüística da língua alvo, seja nos níveis lexicais-semânticos, morfológicos, sintáticos. É preciso que deixemos claro que nesta proposta o componente fonético-fonológico não será trabalhado porque nosso objetivo é que o aprendiz desenvolva as habilidades de leitura e produção escrita. Esta decisão, no entanto, não reflete uma peculiaridade do trabalho feito apenas com aprendizes surdos. Na verdade é cada vez

mais comum, também para ouvintes, o ensino de uma segunda língua ou língua estrangeira com fins instrumentais, onde apenas uma ou algumas das habilidades comunicativas são ensinadas a partir de sua função social e sua possibilidade de realização nos contextos educacionais existentes.

É importante também ressaltar que as dificuldades com o componente sistêmico podem ser enfrentadas mais naturalmente quando os aprendizes são apresentados a textos escritos que tratam de conhecimento do mundo com o qual eles já estão familiarizados. A verdade é que o aprender se torna uma tarefa quase intransponível quando o aprendiz tem que enfrentar problemas de vocabulário, morfologia e sintaxe em um texto sobre um assunto que ele desconheça. Não podemos esquecer, no entanto, que o conhecimento de mundo pode variar de pessoa para pessoa e que portanto, muitas vezes, este componente também terá que ser organizado, explorado, suprido, construído em sala de aula através de um processo de negociação na primeira língua dos alunos. Esta opção, aliás, não diz respeito somente à realidade de ensino de por-

tuguês como segunda língua para o aprendiz surdo. Todas as práticas de ensino/aprendizagem de uma língua instrumental voltada para as habilidades de leitura e produção escrita tendem a fazer uso da primeira língua dos aprendizes como meio de instrução.

A escolha da primeira língua do aprendiz como língua de instrução não deve, no entanto, ser encarada como o reconhecimento de uma deficiência por parte do aprendiz, uma minimização de sua capacidade intelectual, mas sim como uma estratégia consciente de como melhor alcançar os objetivos estabelecidos, levando-se em conta a função social da aprendizagem. Mas aqui uma outra questão precisa ser enfrentada: o que ocorre quando o professor não é totalmente proficiente ou não sabe a primeira língua dos aprendizes? A resposta tem que ser matizada. Há situações em que os professores não são fluentes, mas dominam a língua suficientemente bem para interagir com os alunos no processo de construção do conhecimento. Mas se o professor realmente não é capaz de se comunicar na primeira língua dos aprendizes, então, a presença de intérpretes se faz necessária. Para nós a questão central está na afirmação de que a base teórica da proposta não poderá ser alterada senão todo o trabalho ruirá. Os problemas de operacionalização podem e devem ser enfrentados no momento e nos espaços apropriados se houver um comprometimento real de todos envolvidos no processo. No caso específico desta proposta para aprendizes surdos, o entendimento da importância da língua de si-

nais como meio de instrução tem que ser assumido pelos professores e pela instituição de ensino. Em outras palavras, aos professores deveriam ser garantidos cursos de Língua de Sinais e/ou a presença de intérpretes em sua sala de aula sempre que necessário.

Se voltarmos nossa análise para a questão da construção do conhecimento de organização de textos, veremos que o aluno vai se apoiar também nos tipos de textos que já conhece, que estão à sua volta, que fazem parte do seu mundo. Esta tarefa se torna mais complexa no caso do aluno surdo pelo fato de sua primeira língua não ter um registro escrito. No entanto, mesmo que o aprendiz tenha pouca familiaridade em lidar com este tipo de discurso, no seu dia-a-dia ele está cercado de textos escritos, como por exemplo, jornais, circulares da escola, *outdoors*, panfletos, cartas, receitas médicas, bulas de remédio, requerimentos, etc. É preciso, então, que a ele sejam dadas todas as informações necessárias sobre a organização textual em português para que este conhecimento possa ser acionado toda vez que tiver que enfrentar uma situação de compreensão ou produção de um texto.

Até aqui procuramos demonstrar que um projeto de ensino/aprendizagem de línguas tem que estar ancorado em uma base teórica sólida que defina claramente a visão de linguagem assumida e o entendimento partilhado sobre como ocorre o processo de aprendizagem. Insistimos também que no processo de construção de significados as pessoas fazem uso de sua competência comunicativa

(Hymes, 1972) que é composta por três tipos de conhecimento: o sistêmico, o de mundo, o de organização textual. Colocamos também muita força no papel da primeira língua como o apoio necessário para que o aprendiz levante hipóteses sobre a segunda língua e como meio de instrução que possibilite a prática de construção do conhecimento entre alunos e professores. É hora, então, de voltarmos nossa atenção para como estas bases serão operacionalizadas em toda a proposta; em outras palavras, agora é o momento da definição dos objetivos gerais e dos conteúdos programáticos.

Objetivos

Ao estabelecermos objetivos curriculares é essencial que levemos em conta o *aluno, o sistema educacional e a função social da segunda língua*. Estes objetivos têm ainda que ser realistas, ou seja, precisam ser atingidos em um determinado período de tempo para garantir o êxito da proposta e evitar o fracasso e a frustração.

Assim sendo, ao longo de sete anos (da 5ª série do 1º grau até a última série do 2º grau), esperamos, com o ensino de Português como Segunda Língua, que o aluno surdo do INES seja capaz de:

- ① identificar no universo que o cerca a existência de mais de uma língua cooperando no sistema de comunicação;
- ② vivenciar uma experiência de comunicação humana,

pelo uso de português como segunda língua, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo;

- ③ reconhecer que o aprendizado de português como segunda língua lhe possibilita acessar bens culturais;
- ④ utilizar as habilidades comunicativas da leitura e da produção escrita para poder atuar em diversas situações no mundo;
- ⑤ ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e de estudos avançados;
- ⑥ construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação.²

Conteúdos e Procedimentos Metodológicos

Segundo Moita Lopes (1986), a discussão sobre as teorias de elaboração de programas de Línguas Estrangeiras, tem se movido em duas direções:

- ① o programa deve tratar especificamente do que deve ser aprendido (os conteúdos)
- ② o programa deve tratar especificamente do processo de ensino (os procedimentos metodológicos).

Neste trabalho partilhamos da mesma posição do autor e a ampliamos para também incluir programas de Segunda Língua. Além disso, reconhecemos que a primeira das duas orientações acima citadas tem sido a mais comumente utilizada no campo de

A escolha da primeira língua como língua de instrução não pode ser encarada como o reconhecimento de uma deficiência por parte do aprendiz, uma minimização de sua capacidade intelectual, mas sim como uma estratégia consciente de como melhor alcançar os objetivos estabelecidos, levando-se em conta a função social da aprendizagem.

ensino de L2 com programas definidos em termos de unidades a serem ensinadas.

A segunda orientação, ainda de acordo com Moita Lopes (1986), envolve uma versão forte e uma versão fraca. A versão forte afirma que o programa deve se centrar só em procedimentos metodológicos que possibilitem ao aluno ativar suas habilidades comunicativas naturalmente na interação, sendo os conteúdos determinados ou negociados em sala de aula. A versão fraca, por outro lado, defende que um programa de L2 pode ser orientado para o processo da aprendizagem e, ao mesmo tempo, incluir especificações sobre os conteúdos a serem ensinados.

Assim sendo, aqui assumimos a versão fraca da segunda orientação, tendo como base o enfoque teórico que defende que o uso da linguagem na comunicação implica (1) o conhecimento (de mundo, sistêmico, de organização textual) — que será incorporado nas unidades de conteúdo do programa — e (2) a ca-

pacidade de usar este conhecimento na compreensão e na produção escrita — que será incorporada nas sugestões metodológicas.

Ainda seguindo o pensamento de Moita Lopes (1986), o programa terá então quatro componentes. Três se referem aos tipos de conhecimento de que os alunos se servem no uso de sua L2: componente referente a conhecimento do mundo; componente referente ao nível sistêmico; e componente referente a tipos de texto. O quarto componente se refere a procedimentos metodológicos que envolvam as estratégias usadas nas habilidades comunicativas de leitura e produção de textos.

É importante ressaltar que o componente metodológico tem uma função essencial neste programa pois, como estamos insistindo desde o início, nossa visão de aprendizagem de línguas envolve tanto o conhecimento sobre a língua quanto a capacidade de usá-la em qualquer contexto social. Para que isto aconteça o aprendiz tem que ser apre-

² adaptados dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira, Brasília, MEC, 1998.

sentado em sala de aula a diferentes situações de construção do significado para que assim possa desenvolver a habilidade de ativar seu conhecimento da língua e fazer sentido da leitura ou do texto que produz. Nosso objetivo final é levá-lo a continuar a aprender por si mesmo fora da sala de aula.

Finalmente, embora a maioria dos programas de ensino de segunda língua tenham focalizado quase exclusivamente o componente sistêmico, propomos aqui um eixo organizacional que parta do conhecimento do mundo do aluno e da organização textual a que ele esteja mais familiarizado e daí inclua o componente sistêmico. Em outras palavras, o componente sistêmico deve estar a serviço dos outros componentes. A escolha dos itens lexicais, morfológicos e semânticos serão definidos a partir das escolhas temáticas e textuais.

Conclusão

É preciso agora retomar a idéia, já apresentada anteriormente, de que este trabalho estaria organizado em torno a duas perspectivas: (1) de que toda comunidade lingüística — no caso a comunidade dos surdos — tem direito à educação e (2) da centralidade da questão da formação do profissional especializado que vai trabalhar com estas comunidades.

A seguir defendemos a posição de que, através de uma proposta bem fundamentada teoricamente, é possível reverter o quadro de apatia e fracasso em que parece estar mergulhada a educação dos surdos. Procuramos também deixar claro que não se

trata de uma medida paliativa para suprir as deficiências do aprendiz. Muito pelo contrário, esta proposta leva em conta as necessidades sociais, intelectuais, profissionais e os interesses/desejos dos aprendizes. Assim sendo, ela poderá dar frutos se for entendida e assumida por todas as pessoas envolvidas, diretamente ou indiretamente, com a questão do ensino de português como segunda língua para o aprendiz surdo.

Entendemos também que o professor tem um papel fundamental numa proposta como esta, já que é da equipe de docentes a responsabilidade de tomar as últimas decisões sobre os conteúdos e os procedimentos metodológicos. Nenhum assessor pode assumir esta responsabilidade, de cima para baixo, e entregar a tarefa pronta. Ao contrário, sua função deve ser vista como a de um orientador que problematiza, questiona, alerta, critica, confirma o que é a ele apresentado. Trata-se de uma situação de aprendizagem onde todas as partes (assessores e professores) estão conjuntamente construindo conhecimento. Insistimos na idéia de que um professor não é formado por uma outra pessoa; ele se forma a partir de um trabalho constante de investigação e revisão de sua própria prática em confronto com as percepções dos outros membros de sua equipe e de um assessor, quando este existir (*Moita Lopes & Freire, 1998*). Fica claro, portanto, que este é o momento de voltarmos nossos olhos para as salas de aula e, a partir das bases teóricas que estabelecemos e que foram aqui apresentadas, tomarmos decisões sobre o quê, o como e o porquê ensinar. Desta manei-

ra estaremos produzindo conhecimento que nos possibilitará, a seguir, avaliar a proposta, reforçando os acertos e corrigindo a rota quando necessário.

Esta é, então, nossa primeira resposta ao desafio de garantir ao aprendiz surdo o direito a uma educação que seja social e emocionalmente significativa.

Referências Bibliográficas

- BRUNER, J. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1986.
- EDWARDS, D. & MERCER, M. *Common Knowledge*. Londres: Routledge, 1987.
- HYMES, D. On Communicative Competence. In PRIDE, J. B. e HOLMES, J. (orgs.). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- MOITA LOPES, L. P. *Discourse Analysis and Syllabus Design: an Approach to the Teaching of Reading*. Tese de Doutorado. Universidade de Londres, 1986.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. & FREIRE, A. M. da F. Looking back into an action-research project: teaching/learning to reflect on the language classroom. *the ESpecialist*. São Paulo, PUC-SP, 1998 (no prelo).
- RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1986.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- WIDDOWSON, H. G. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- WOLFSON, N. *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*. New York: Newbury House, 1989.