

APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

Wenis Vargas de Carvalho¹

Marcio Hollosi²

Eixo temático: Alfabetização, diversidade e inclusão

Resumo: Entende-se que é a partir da linguagem que o ser humano compreende o mundo a sua volta, e é nesse sentido que em uma sociedade majoritariamente falantes da língua portuguesa, faz-se necessário que estudantes surdos aprendam e desenvolvam a escrita dessa língua. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo, relatar a observação do processo de alfabetização de um estudante surdo matriculado no 5º ano do ensino fundamental durante o período de dois meses do respectivo ano, em uma escola inclusiva da Rede Municipal de Florianópolis – Santa Catarina. A metodologia usada foi qualitativa com o foco nas práticas desenvolvidas direcionadas à alfabetização, por se tratar de uma realidade que envolve a língua portuguesa como uma segunda língua na modalidade da leitura e escrita. Como resultado, muitas das práticas desenvolvidas mostraram que o ensino tem sido dirigido em sua maioria para a percepção e uso da língua e não para a produção da escrita do português, não correlacionado com as propostas de práticas apresentadas em diferentes documentos para a educação básica.

Palavras-chaves: Aprendizagem; Língua Portuguesa; Segunda Língua; Surdo, Inclusão.

Introdução

Durante o período que um dos autores atuou como intérprete educacional, observou-se que os alunos surdos em sua maioria, apresenta muitas dificuldades e receios quando se

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC. Integrante do Laboratório e Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente, na orientação do Professor Dr. Lourival José Martins Filho - FAED/UDESC. Contato: wenisvcarvalho@gmail.com

² Professor Adjunto na Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, Doutor em Educação e Saúde pela UNIFESP. hollosi@unifesp.br

deparam com a linguagem escrita da língua portuguesa. Muitas vezes, eles apresentam rejeição com a língua ao desempenhar uma atividade solicitada pelo professor regente e já afirmam não saber ou não ser capaz, outra frase recorrente é que não gostam da língua portuguesa por ser muito difícil e desafiadora por ser segunda língua.

Ao abordar a escrita como segunda língua em sala de aula, os alunos o veem como algo impossível de ser dominado. Em geral, pode-se perceber que esse é o conteúdo menos consolidado pelos alunos. Dificuldades na formação das palavras, conjugação do verbo, leitura e interpretação de texto, acumulam-se durante o ensino fundamental e é bastante comum encontrar alunos ainda no ensino médio que não consolidaram as habilidades mínimas necessárias nesse assunto.

Lodi (2011) esquematiza a relação entre a Libras como L1 e o Português como L2 para os surdos, deixando claro que a aprendizagem da L2 é um processo consciente e intencional para o qual é muito importante a base da L1. O diálogo entre a L1 e uma L2 ou uma LE possibilita uma reflexão e, conseqüentemente, um aprimoramento no conhecimento da própria L1.

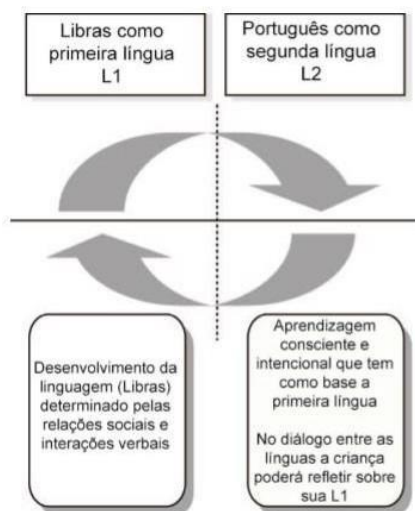


Figura 1: Processo de desenvolvimento da linguagem (LODI 2011, p. 91).

Para os surdos, a língua portuguesa deve ser ensinada como L2, na modalidade escrita, porém a aquisição, ou aprendizagem, de uma língua escrita pressupõe outra habilidade muito importante: o ato de ler. (SALLES, 2004, p.19).

A partir do exposto, um dos fatores mais alarmantes no processo escolar dos surdos é a relação ou o não entendimento que os professores regentes têm tido ao se depararem com a quantidade de alunos que apresentam dificuldades com a escrita.

2 PRESSUPOSTOS DE ACESSO À APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS COMO L2

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu Artigo 5º, define a educação como um direito de todos e estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino. Conseqüentemente, se faz necessário discutir em que maneira esse direito está sendo garantido e efetivado nas instituições que constam a presença de criança surda, e se as práticas pedagógicas estão sendo inclusivas, pois é nesse ambiente que a criança se apropria de diferentes conhecimentos, sendo este um local primordial no seu processo de formação.

Na década de 1990, em nível mundial, ocorreu um movimento político em defesa da inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino, que foi documentada em 1994 com a Declaração de Salamanca. Essa discussão influenciou, no Brasil, a aprovação da Lei 9394 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que especifica em seu artigo 4º (inciso III), que é dever efetivo do Estado garantir, no âmbito da educação pública, um “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino [...]”. (BRASIL, 1996, p.1).

Posterior a estes marcos legais, temos o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras, admitida como língua já há alguns anos no Brasil, por meio da Lei nº. 10.436/02 (BRASIL, 2002), e regulamentada pelo Decreto nº. 5.626/05 (BRASIL, 2005), que visa garantir tanto a formação de profissionais do magistério e da fonoaudiologia, como também o uso da Libras como língua materna da pessoa com surdez e acessibilidade através dela.

No entanto, ao reconhecer a Libras como a língua materna (L1) da pessoa com surdez, e as demais línguas como segunda língua (L2), entendemos que no Brasil, o ensino da língua portuguesa escrita deve ser garantido a esses sujeitos, ou seja, o acesso dessas línguas nas diferentes modalidades, possibilita que o indivíduo se torne bilíngue, sendo capaz de interagir facilmente na sociedade a qual está inserido.

Sobre a educação bilíngue, em 2014, a aprovação Plano Nacional de Educação 2014-2024 com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece Metas e Estratégias que devem direcionar a educação no decênio 2014-2024. Para atingir a Meta 4, o documento apresenta estratégias. A Estratégia 4.7 diz respeito a educação bilíngue, reforçando a obrigação de se garantir a oferta de educação bilíngue com o ensino de Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2 nos termos do Decreto 5.626/05 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2009.

São estratégias para oferta da educação bilíngue:

4.7. garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(às)alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

Para Vygotsky (2005), a significação dos termos passa por alterações ao longo do tempo, ou seja, são situações não estáticas que se modificam de acordo com o desenvolvimento do indivíduo, nesse caso a criança. Ela, por sua vez, de acordo com suas vivências e desenvolvimento do seu cognitivo dará forma ao conceito. Nesse sentido, se tratando direcionando essa concepção à linguagem escrita, o autor supracitado, revela que esse processo de apropriação da escrita, na prática, em sua maioria é limitado e deveria ser mais explorada durante o processo de escolarização da criança. Lodi (2004) ainda,

A escrita, conforme vem sendo compreendida pela escola, reduz-se a aquisição de práticas e/ou habilidades como produto completo em si mesmo. Desvinculadas do contexto social, estas práticas de leitura e escrita limitam-se ao conhecimento gramatical, processo que implica na decodificação/identificação vocabular, no tratamento de orações descontextualizadas e/ou textos artificiais, elaborados para fins didáticos, que em nada se assemelham aos diversos gêneros discursivos em circulação nas práticas sociais não institucionalizadas (LODI, 2010, p. 36).

Segundo a teoria apresentada por Vygotsky (2001), é na primeira infância que acontece a formação de conceitos, e só após a adolescência que as funções intelectuais se tornam plenamente desenvolvidas. De acordo com Facci (2004), isso acontece devido:

[...] as próprias exigências do meio social impostas aos adolescentes, às suas necessidades, os motivos de suas atividades, tudo os incita e os obriga a dar um passo decisivo no seu pensamento. As exigências vitais são fatores que nutrem e orientam o processo de desenvolvimento intelectual na adolescência, e o processo de formação de conceito é uma forma superior de atividade intelectual (FACCI, 2004 p.2013).

Vargas (2016), aponta que desde o início da vida, a atividade de explorar, experimentar e brincar envolvem funções motoras e mentais de relevante importância na constituição da

subjetividade e que seria importante que os docentes acreditem que a experimentação e a brincadeira são uma extraordinária ferramenta para a aprendizagem.

Portanto, ao refletirmos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas ainda nos dias de hoje, notamos que é nesse espaço/tempo que a criança aprende através de diferentes estratégias desenvolvidas pelo professor, porém é preciso conhecer a criança surda, criar vínculos afetivos e posteriormente construir uma rotina diária de modo que seu desenvolvimento e necessidade esteja ligado às propostas apresentadas pelo professor, pois se a criança surda durante o período de aquisição de linguagem, não tiver acesso a estímulos sociais e linguísticos precoce, sua aprendizagem poderá ser comprometida causando eventuais prejuízos na sua comunicação.

Nesse sentido, sabemos que devido à grande demanda existente numa sala de aula, o aluno com alguma especificidade acaba ficando de lado e isso é o que acontece também com o discente surdo, gerando uma certa defasagem na sua escrita. Atrelando-se a isso, GÓES (2002), revela que para aqueles que não conhecem sobre a cultura e a natureza da escrita dos surdos, os graus de acessibilidade e as péssimas condições do ensino imposto declaram a incapacidade da progressão escolar dessas crianças, potencializando a deficiência, a dificuldade de aprendizagem e, mormente, fortalecendo um discurso totalmente equivocado acerca da surdez.

Segundo PERLIN (2000), na aquisição da linguagem escrita, uma das dificuldades enfrentadas pelos surdos é a visão equivocada de sua identidade, sendo eles vistos como deficientes com poucas possibilidades de pertencer a um grupo social o qual acredita ser o surdo impossibilitado de adquirir uma manifestação linguística que propicie trocas de informações pertinentes. Dessa forma, o surdo deve ser visto como um indivíduo diferente, com possibilidades as quais devem ser estimuladas de forma eficaz, a fim de proporcionar o aprendizado de novos conhecimentos (apud FERNANDES, 2008, p.81).

Podemos compreender que cada profissional envolvido com a educação dos estudantes surdos necessita reconhecer a diferença como constitutiva do humano, respeitar a língua natural desses sujeitos, envolver-se com ações pedagógicas inovadoras frente às especificidades educacionais e linguísticas do aluno surdo, oportunizando, o acesso a todos os conhecimentos. Assim, podemos nessa retrospectiva histórica e legal da educação dos surdos considerar que todos os movimentos analisados foram de extrema importância para o reconhecimento e respeito da Libras e do sujeito surdo, situação também defendida por Skliar (2016) quando destaca que:

A potencialidade de reconstrução histórica dos surdos sobre a sua educação e sua escolarização é, sem margem para dúvidas, um ponto

de partida para uma reconstrução política significativa e para que participem, com consciência, das lutas dos movimentos sociais surdo pelo direito à língua de sinais, pelo direito a uma educação que abandone seus mecanismos perversos de exclusão, e por um exercício pleno de cidadania. Reconstruir essa história é uma nova experiência de liberdade, a partir da qual se torna possível aos surdos imaginarem outras representações para narrarem a própria história do que significa ser surdo (SKLIAR 2016, p.29-30).

Nessa perspectiva, as redes de apoio ao processo de escolarização dos alunos se apresentam como parceiras da sala de aula comum, possibilitando que os profissionais especializados, atuem em conjunto com os professores da sala comum para “[...] prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (BRASIL, 2011, art. 3º).

3 Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho é qualitativa, na perspectiva de Malhotra (2001), trata-se de uma oportunidade de compreender o contexto do problema. Para isso, tivemos como foco as práticas desenvolvidas com um estudante surdo no 5º ano do ensino fundamental durante o período de 2 (meses) do respectivo ano.

O estudante teve contato com diferentes atividades direcionadas à alfabetização, por se tratar de uma realidade que envolve a língua portuguesa como uma segunda língua na modalidade da leitura e escrita. Vale ressaltar que até o ano de 2022, este frequentava uma escola para surdos, tendo como língua principal no espaço escolar, a Libras.

Dentre as atividades direcionadas, podemos citar a produção de um texto, construção de palavras e frases com tampinhas alfabéticas, reconhecimento de verbos e suas conjugações na 3ª. pessoa do singular no tempo presente, passado e futuro e por último em coletivo com os demais alunos, representação de termos usados da linguagem indígena, como por exemplo a palavra abacaxi, Pau-Brasil e entre outros.

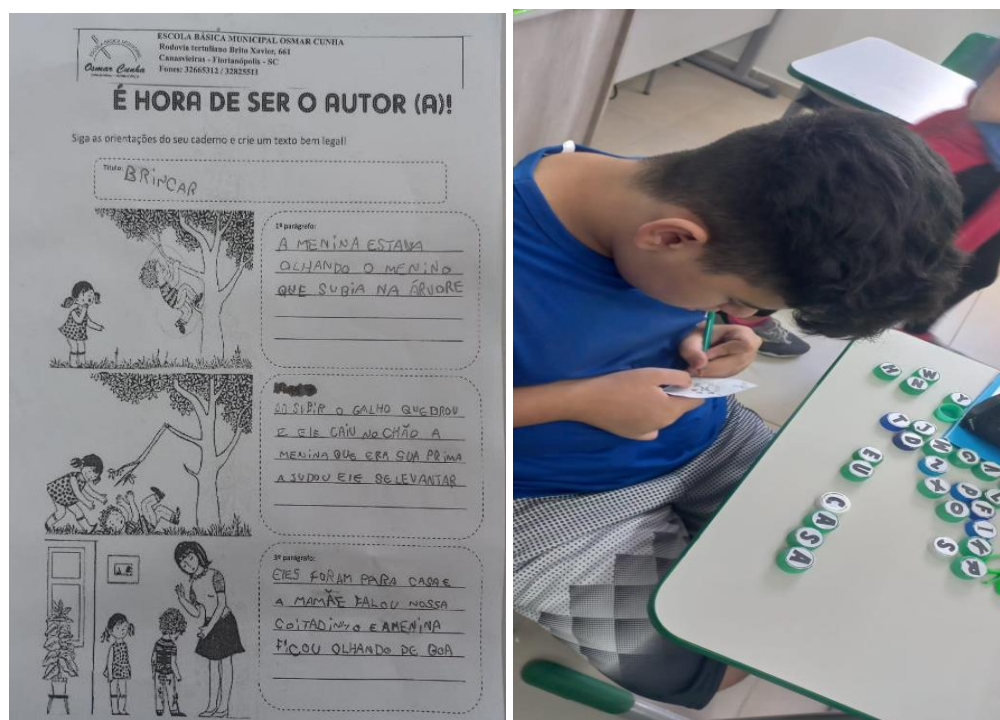
4 Resultados e Discussão

As imagens 1 e 2 abaixo, têm como ponto de partida as manifestações da leitura e da escrita da língua portuguesa apresentada e observada pelos docentes. Nesse sentido, percebemos que o estudante demonstra ter conhecimento das letras do alfabeto desta língua

e ainda consegue realizar leitura de palavras soltas, com sílabas simples e especificamente as quais fazem parte do seu uso diário, como por exemplo: bola, bala, papai, mamãe, mapa, e etc.

Observa-se que nas primeiras imagens o estudante produz a escrita da língua portuguesa, seguindo a estrutura da Libras que é a sua primeira língua ou língua de conforto, deixando claro que a aprendizagem da língua portuguesa como L2 é um processo consciente e intencional para o qual é muito importante a base da L1 que é a Libras, como diz a Lodi (2010).

Imagem 1 e 2



Fonte: Arquivo dos autores

A imagem 3, representa a prática desenvolvida pela docente sobre o reconhecimento de verbos e suas conjugações no tempo presente, passado e futuro. Nesta, no primeiro momento o estudante não conseguiu compreender a proposta, pois tratava-se do uso do livro didático, que apresentava poucas representações visuais além da escrita. No entanto, com o auxílio do intérprete de Libras, foi possível desenvolver tal atividade, uma vez que foi necessário associar o verbo não apenas com a imagem da ação, mas ainda com o sinal deste em Libras, contribuindo para que ele pudesse realizar a conjugação dos verbos na 3ª pessoa do singular. Dada a complexidade desse fenômeno, percebeu-se a necessidade de realizar esta prática mais vezes tanto em sala, quanto extraclasse, porém não houve maior exploração

dessa temática.

Imagem 3



Fonte: Arquivo dos autores

O excerto acima, reforça as ideias defendidas por Vygotsky (2005) que nesse sentido, se tratando da concepção à linguagem escrita, revela que esse processo de apropriação da escrita, na prática, em sua maioria é limitado e deveria ser mais explorada durante o processo de escolarização da criança. Estas práticas de leitura e escrita delimitam-se a gramática, decodificação e identificação do vocábulo, tratamento de orações sem contextos e artificiais, sem assemelhar aos gêneros discursivos com relação às práticas sociais.

E por fim a imagem 4, traz o trabalho coletivo realizado no componente curricular de Artes, realizado pelo estudante juntamente com os demais colegas de sala, fazendo uma representação através de imagens e de termos usados da linguagem indígena, como por exemplo a palavra abacaxi, Pau-Brasil e entre outros.

Imagem 4



Fonte: Arquivo dos autores

Conforme Vargas (2016), a atividade de explorar, experimentar e brincar envolve funções motoras e mentais de supra importância na compleição da subjetividade e que os docentes devem explorar mais esses tipos de experimentação e a brincadeira para melhor aprendizagem.

5 Considerações Finais

As práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de língua portuguesa como segunda língua para o estudante surdo citado neste trabalho, possibilitaram refletir na necessidade de estreitar vínculos com os docentes regentes de cada componente, de maneira que as limitações apresentadas pelo estudante pudessem ser amenizadas com práticas que vão ao encontro de especificidades linguísticas, ou seja, é de extrema relevância que o profissional tenha conhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras, assim como as identidades e culturas que permeiam esses sujeitos, para que através dela, consigam mediar e instruir o processo de aprendizagem.

Apesar dos avanços nas pesquisas para o campo da educação de surdos, especificamente no ensino da língua portuguesa como L2, percebemos que esse processo

tem sido complexo mesmo em contextos bilíngues para surdos. Muitas das práticas desenvolvidas mostram que o ensino tem sido dirigido em sua maioria para a percepção e uso da língua e não para a produção da escrita do português, não correlacionado com as propostas de práticas apresentadas em diferentes documentos para a educação básica.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 20 de maio 2023.

BRASIL. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf> . Acesso em 19 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 20 de maio de 2023.

FACCI, M.G.D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, Elaine Leal. SURDEZ VERSUS APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA. **CES Revista**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 77-88, abr. 2008. ISSN 1983-1625. Disponível em: <<https://seer.cesjf.br/index.php/cesRevista/article/view/712>>. Acesso em: 26 maio de 2023.

GÓES, M. C. R. de. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico/cultural**. In: OLIVEIRA, M, K, SOUZA, D, T; REGO, T. C. (Org). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95 – 114.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. Coleção **UAB – UFSCar: Pedagogia**. Língua Brasileira de Sinais – Libras: uma introdução. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

MALHOTRA, N. Pesquisa de marketing. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**.8. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

VARGAS, Gardia. **A prática educativa em creches: o que fazem os bebês?** In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). Educar na creche: Uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016, p. 99-115.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martin Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.