

2

O ensino de português como segunda língua para ouvintes e surdos

2.1

O ensino de português como segunda língua para estrangeiros ouvintes

O português como língua estrangeira apresenta-se, de maneira geral, como uma disciplina voltada para pessoas vindas de outros países e que querem ou necessitam, por motivo de trabalho ou mudança, aprender a língua portuguesa. Deve ser ensinada com metodologia diferenciada do ensino de língua para falantes nativos, dadas as especificidades dos aprendizes.

Para Sellan (2001), devido às razões políticas e aos acordos comerciais adotados pelas comunidades européias e americanas, o número de estrangeiros que necessitam de aprender o português tem crescido muito, uma vez que esta língua é vista como uma língua privilegiada para as relações internacionais.

Segundo a autora, a fim de que o processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa para estrangeiros seja profícuo, é necessário empregar conhecimentos teóricos e metodológicos que se afinem com as expectativas dessa nova demanda.

Sellan (2001:01) alerta que

Nos últimos anos, muitas pesquisas têm sido realizadas para esse fim, pois se pressupõe que ensinar Português para estrangeiros implica não só oferecer subsídios para aquisição de conhecimentos lingüísticos – fonológicos, morfológicos, sintáticos – mas também possibilitar ao aluno experimentar uma nova cultura, ou seja, permitir-lhe acesso à cultura da língua alvo. Nesse sentido, acredita-se serem necessários, além dos conhecimentos lingüísticos, os conhecimentos paralingüísticos ligados ao gestual, à mímica, à entonação, entre outros, o conhecimento de normas sociais e o conhecimento da história nacional brasileira.

Segundo Almeida Filho e Lombello (1992:11), as universidades brasileiras atraem “...professores e particularmente alunos estrangeiros, muitos deles pós-graduandos oriundos de nações vizinhas de língua espanhola, mas também da África e uma fração menor mas constante de norte-americanos, europeus e asiáti-

cos.”. Em vista desse fato, há necessidade de uma política de ensino da língua portuguesa, afinada com procedimentos de ensino e avaliação, consoante às bases teóricas contemporâneas, além da utilização de materiais que sigam os parâmetros da lingüística aplicada na subárea de ensino de línguas.

Essa área em franco desenvolvimento no Brasil teve seu apogeu na década de 80, quando surgem as séries de livros didáticos brasileiros, produzidos para estudantes do português no Brasil, em ambiente de imersão. Almeida Filho e Lombello, a partir daí, registram o surgimento de diferentes programas de pós-graduação em diversas unidades de ensino superior no Brasil, de norte a sul, voltados para a área de aquisição e ensino de línguas estrangeiras e segundas línguas, sendo que essa área teve um aumento considerável de pesquisas, refletidas em dissertações de mestrado e doutorado por todo o país.

Morita (2002) afirma que os estudos atuais mostram que a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) não é um processo tranquilo, pois este não prediz apenas a assimilação de formas lingüísticas, mas também o que gera a maior dificuldade, ou seja, apreender a significação dos elementos verbais e não-verbais, utilizando-os de forma adequada dentro da prática discursiva. Dessa forma, ressalta que, para adquirir uma LE, é necessário também desenvolver a competência comunicativa.

Para a autora, a aprendizagem de uma LE também prevê o ato de fazer comparações com a Língua Materna (LM) do aprendiz, e esta pode ser positiva ou negativa. O fato positivo ocorre quando o aprendiz é capaz de levar à aula de LE um conhecimento de mundo que ajuda ou facilita o entendimento de uma outra cultura, pois a vivência histórico-cultural do aprendiz pode ser o ponto de partida para a efetivação do processo de ensino/aprendizagem da LE, auxiliando-o a construir e, conseqüentemente, adquirir a língua que está sendo aprendida.

A comparação da LE com a LM pode se tornar um fator negativo quando o aprendiz não consegue desvincular-se da última, fazendo transferências literais não só de formas lingüísticas como também dos padrões culturais e das formas de pensamento.

A esse respeito, Morita (2002) cita Chacon, que afirma que

...o aprendiz deve ser esclarecido de que seu aprendizado significa, na verdade, sua inserção nessa realidade. Nesse sentido, ele

deve, pois, ter consciência de que essa realidade é constituída por relações específicas e de que seu aprendizado consiste justamente na apreensão dessa especificidade, ou seja, na apreensão de outra leitura de mundo.(Chacon, 1993 apud Morita, 2002:84)

Por este motivo, há a preocupação de professores e pesquisadores da área de ensino-aprendizagem de LE na busca de novas maneiras que facilitem a apreensão das particularidades da LE pelos aprendizes, uma vez que cada um tem suas especificidades. Há aqueles que se interessam em aprender a nova cultura, enquanto outros são mais resistentes e, dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem de LE ocorre tranqüilamente para os primeiros e, de forma um tanto problemática, para os segundos.

Portanto, aprender uma língua estrangeira, seja por vontade própria ou por imposições tais como mudança de país, trabalho ou crescimento profissional, implica estratégias diferentes por parte de aprendizes e professores, uma vez que esse processo deve levar em conta que a LM já está incorporada e a LE apresentará novidades, que nem sempre serão absorvidas com facilidade por parte daquele que a aprende.

2.2

O ensino de português como segunda língua (L2) para surdos

Quando se trata de ensinar o português para surdos brasileiros, essa língua é encarada como segunda língua, uma vez que estes possuem, em sua maioria, uma língua com a qual se comunicam na comunidade surda que é a LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais, constituindo-se em sua primeira língua. Dessa forma, a língua portuguesa também deve ser ensinada aos surdos com metodologia própria de segunda língua, tendo em vista ainda a diferença de modalidades entre o português e a língua de sinais, já que aquela é de modalidade oral-auditiva enquanto esta é de modalidade espaço-visual.

Amorim (1999) apresenta o quadro atual da aquisição do português como segunda língua para surdos, mostrando que esta língua tem sido investigada, de maneira mais atenta, por estudiosos e pesquisadores que estão cientes das dificul-

dades encontradas pelos aprendizes no que diz respeito tanto à aquisição da L1 quanto da L2.

Segundo a autora, há que se atentar para as especificidades dos indivíduos surdos, uma vez que entre estes são raros os que tiveram a possibilidade de ter uma língua materna antes de seu ingresso na escola, pois quando iniciam sua vida escolar, via de regra, “...não têm conhecimento suficiente do português para serem alfabetizados nesta língua e nem conseguem entender o português, por faltar-lhes uma prévia compreensão do que seja uma língua, já que não possuem nenhuma.” (1999:18)

Sá (1997), assegura que a língua materna se aprende no contato diário com ela, por isso, este contato é fundamental para o surdo desde a mais tenra idade, a fim de possibilitar-lhe um desenvolvimento lingüístico adequado. Esta ainda apresenta justificativas para considerar de fato a língua oral como a segunda língua do indivíduo surdo, tais como: a aquisição da primeira língua (L1) facilita a aprendizagem da segunda língua (L2), já que estudos apontam para o fato de que a criança surda que adquiriu precocemente a língua de sinais tem mais facilidade no aprendizado sistematizado de uma língua oral. Acrescenta que o processo de ensino de segunda língua deve ser feito com uma metodologia diferenciada, levando-se em conta o fato de o português e a LIBRAS serem de modalidades diferentes, ou seja, a primeira é uma língua oral-auditiva e a segunda, espaço-visual, fato esse que já prevê metodologia própria.

Nesse sentido, Quadros (1997:84) afirma que “A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda.”

Svartholm (1998) pontua que, enquanto as crianças surdas foram avaliadas em comparação com as ouvintes quanto ao seu desempenho na segunda língua, este critério foi injusto e mostrou discrepâncias, mas quando a visão e a metodologia de ensino mudaram, pôde-se perceber os avanços da criança surda em relação à segunda língua, pois o aprendiz de outra língua “utiliza informações disponíveis sobre a nova língua, faz generalizações e outras simplificações com base nessas informações e elabora internamente hipóteses mentais sobre a língua.” (Svartholm,1998:39)

Ferreira Brito (2001:07) inicia sua colocação dizendo que

Os problemas acarretados pelas restrições impostas pela modalidade espaço-visual de língua e pelas especificidades lingüísticas da Língua brasileira de sinais, no ensino de português como segunda língua aos surdos, são, infinitamente, menores do que aqueles causados pela ausência de uma língua materna nas pessoas surdas. Esta ausência coíbe a aquisição de princípios e estratégias lingüístico-pragmáticas e cognitivas, imprescindíveis, inclusive, na aquisição do material léxico-gramatical do português. Os textos acabam por se caracterizarem, basicamente, pelo seu caráter informacional, onde as sentenças são justapostas e o evento narrado segue, quase sempre, uma ordem cronológica. A ausência dos referidos princípios e estratégias revelam-se na ausência de estruturação textual. As estruturas textuais, no entanto, fazem-se presentes nos textos de surdos usuários de Língua brasileira de sinais, principalmente, naqueles de surdos filhos de surdos. A estes, não faltam habilidades na utilização de estratégias que gerarão expectativas, que levarão em consideração o conhecimento prévio do mundo e do interlocutor, que permitirão uma contextualização adequada do evento narrado e, conseqüentemente, proporcionarão uma maior aquisição de conteúdo semântico.

Dessa forma, acredita a autora que o material léxico-gramatical será adquirido e usado de forma funcional e adequada, mas com estruturas específicas orientadas pelas de sua língua de sinais, as quais constituem um problema, facilmente solucionado quando abordado dentro de um contexto de ensino de segunda língua que não desconsidere que a aquisição do léxico decorre da aquisição de estruturas.

De Ferreira Brito (2001:07) emerge o seguinte problema:

O que é não ter o direito a uma língua materna e ter que adquirir uma segunda língua, postulada como primeira língua ou língua materna e ensinada com estratégias metodológicas longe de serem similares àquelas próprias de um processo de aquisição de língua materna e parecidas com aquelas que são utilizadas no ensino de segunda língua, porém, muito próximas de exercícios do tipo behaviorista?

A autora cita Nakasato (2001), que faz uma recensão da história da educação dos surdos, mostrando a época em que se priorizava o Oralismo, que se apresenta como uma filosofia educacional que perdurou por mais de um século na educação destes indivíduos. Seu pressuposto básico era o de que a língua oral deveria ser adquirida pelo surdo como sua primeira língua, enquanto proibia ter-

minantemente o uso das línguas de sinais. Salieta Nakasato (2001:26) que “Como uma língua oral não pode ser adquirida pelo surdo através de um processo de aquisição de língua materna, devido ao bloqueio auditivo que tem, então, o surdo não foi exposto a uma segunda língua.” Por este motivo, o surdo foi privado de adquirir a língua materna e também de estar exposto aos processos de conhecimento e de socialização que estão implicados no processo de desenvolvimento da linguagem de forma natural. Somente os surdos que buscaram aprender a língua de sinais em suas associações adquiriram-na como língua materna, uma vez que nestes espaços tinham acesso à língua de forma contextualizada e funcional.

Voltando ao texto de Ferreira Brito (2001), esta afirma que, neste contexto, se a língua brasileira de sinais fosse considerada a língua materna dos surdos e o português, sua segunda língua, o ensino desta não teria fracassado, pois a metodologia empregada teria sido eficiente, apesar de possuir traços behavioristas. Dessa forma, os surdos desenvolveriam as habilidades lingüístico-pragmáticas adquiridas em L1 que seriam a base para “os princípios de uso e de funcionamento de estruturas lingüísticas e as formas de contextualização adequada.” (Ferreira Brito, 2001:08)

No decorrer de seu artigo, Ferreira Brito (2001) discorre sobre as interferências da língua materna na aquisição de uma segunda língua, apontando as vantagens e desvantagens desse fato. Para a autora

...embora seja, incontestavelmente, reconhecido que sem uma língua materna não há ensino/aprendizado de uma segunda língua, um dos problemas, na aquisição de segunda língua, são as interferências que a língua materna faz ocorrer na estruturação e uso da segunda língua, isto é, é o ‘chega p’ra lá’ que a língua materna dá à segunda língua.” (Ferreira Brito, 2001:08)

2.3

A conjunção vista sob o ângulo do português e da LIBRAS

Uma vez que afirmamos, anteriormente, que o português e a LIBRAS são de diferentes modalidades, verificamos que nas duas línguas os elementos pesquisados, ou seja, os elementos conectores conjuntivos se expressam de forma diferenciada.

Como veremos nos pressupostos teóricos (item 3.3.2), a conjunção é a palavra que relaciona termos de função semelhante dentro da mesma oração, duas orações da mesma natureza ou orações de natureza diversa, das quais aquela que começa pela conjunção completa a outra ou lhe junta determinação. As coordenativas são aquelas que relacionam termos de função semelhante ou duas orações da mesma natureza, enquanto as subordinativas relacionam duas orações de natureza diversa.

Em português, as conjunções aparecem na estrutura frásica; podemos dizer que esses elementos são vocábulos que precisam estar presentes nas frases formuladas pelos falantes nativos para fornecer a argumentatividade necessária aos enunciados, fazendo com que estes possuam uma carga ou força argumentativa exigida pelo contexto e necessária para que o interlocutor a compreenda. Portanto, os vocábulos devem, impreterivelmente, aparecer na estrutura frasal.

Já nas línguas de sinais isto ocorre de forma diferente. Segundo Felipe (1988), existem signos específicos para as conjunções, mas estas podem vir incorporadas através do uso dos classificadores, como vimos na introdução (item 1.1) deste trabalho.

Dos surdos pesquisados tivemos a afirmativa de desconhecimento dos elementos *como* e *embora* em português e sua correspondência em LIBRAS; segundo relato dos mesmos, a utilização de *mas* e *porque* ocorre com maior frequência em português por possuir correspondência em LIBRAS sendo, praticamente, do conhecimento de todos, conforme verificamos em nossa análise.

2.4

O ensino de português como L2 e o ensino de LIBRAS no Centro Educacional Pilar Velazquez

Nossa pesquisa foi feita com indivíduos surdos, matriculados da 5^a à 8^a séries do ensino fundamental, no Centro Educacional Pilar Velazquez - escola da rede particular de ensino localizada na Rua Benjamim Constant, 142 – Bairro Glória, na cidade do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro.

Essa escola foi escolhida como campo de pesquisa por dois motivos. Primeiramente, pelo fato de a mesma ter firmado um convênio de apoio técnico e científico com o Departamento de Letras da PUC – Pontifícia Universidade Católica

lica do Rio de Janeiro, onde realizamos o curso de Doutorado e, em segundo lugar, por ser uma instituição de ensino em que efetivamente se busca o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos surdos, tendo como prioridade a educação bilíngüe dos mesmos.

Abaixo, traçamos o histórico da escola, a fim de contextualizar seu trabalho, informando sobre sua criação, objetivos, direcionamento pedagógico, assim como a formação dos profissionais envolvidos.

2.4.1

Histórico do Centro Educacional Pilar Velazquez

Quando, em dezembro de 1989, várias crianças surdas foram desligadas de um estabelecimento de ensino especial, por não terem conseguido êxito na habilidade oral da língua portuguesa, suas famílias foram orientadas pela direção da mesma a procurarem uma escola que tivesse como forma de comunicação a LIBRAS, ou seja, a língua brasileira de sinais.

Como no Rio de Janeiro não havia escola com essa característica que pudesse atender àquelas crianças, o pai de uma delas criou o Centro Educacional Pilar Velazquez (CEPV), mas, para dar continuidade à educação dessas crianças e, visando atender àquelas cujas famílias não podiam arcar com as mensalidades escolares, foi fundada a Associação Velazquez de Assistência ao Surdo – AVAS, uma instituição sem fins lucrativos, mantenedora da escola. A AVAS tem como fonte de renda as mensalidades dos alunos e as doações feitas por pessoas físicas e jurídicas, possuindo diferentes convênios que visam dar uma melhor qualidade de ensino aos alunos do CEPV, como: convênio de alimentação com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social; convênio de apoio técnico e científico com o Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio e, ainda, filiação com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS.

A direção geral do CEPV está, desde sua fundação, sob a coordenação de uma fonoaudióloga.

A AVAS tem como objetivos básicos:

- a) promover a educação das crianças surdas;
- b) valorizar e difundir a cultura dos surdos;

c) estimular a realização de pesquisas e estudos referentes ao problema da surdez, favorecendo a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos especializados;

d) cooperar com outras organizações voltadas para atividades educacionais e de pesquisa;

e) veicular a profissionalização do surdo e seu desenvolvimento técnico, científico e artístico;

f) divulgar informações junto a pais, educadores, empregadores, autoridades e o público em geral, por intermédio de todos os meios de comunicação de massa, objetivando fornecer esclarecimento sobre a importância da língua de sinais, no nosso caso, a LIBRAS, como meio natural de comunicação dos surdos;

g) organizar eventos, tais como: Simpósios, Congressos, Seminários, Colóquios e Oficinas na área da surdez.

2.4.2

Principais objetivos pedagógicos do CEPV

A elaboração do projeto pedagógico do CEPV conta com a efetiva participação de professores surdos e ouvintes, estes últimos, usuários da LIBRAS e especialistas em linguagem. O CEPV, em sua incansável luta pela qualidade do ensino oferecida aos surdos, empreende a busca por novos caminhos e, nesse sentido, volta-se para a pesquisa, não restringindo-se apenas a ser mais uma instituição de ensino voltada para surdos, mas busca tornar-se um centro de referência no ensino de surdos.

Tendo como linha pedagógica mestra o bilingüismo, tem como filosofia para o processo ensino-aprendizagem do português o trabalho em sala de aula com as duas línguas: a de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa, delimitando os espaços pedagógicos e sociais de cada uma delas. Dessa forma, busca integrar os surdos no universo sociocultural que envolve ouvintes e surdos, a fim de que estes percebam as diferentes identidades.

A Instituição está trabalhando, desde maio de 1999, em um projeto intitulado Centro de Produção de Leitura e Escrita (CPLÉ) sob a coordenação de um professor de língua portuguesa do Departamento de Letras da PUC-Rio, que atua como consultor de português como segunda língua. O projeto do CPLÉ do Centro

Educacional Pilar Velazquez tem como objetivo fundamental o ensino de português para surdos como uma segunda língua. O trabalho é desenvolvido nas instalações da escola, instituição de ensino de surdos, que atende às diferentes séries do ensino fundamental, ou seja, da 1ª à 8ª séries e tem como linha pedagógica mestra o bilingüismo. O CPLE acredita que não se pode comparar crianças surdas e ouvintes em termos de competência no português, uma vez que seria o mesmo que compará-las em termos de competência em LIBRAS, pois ouvintes e surdos aprendem naturalmente a língua a que estiverem expostos. No caso dos ouvintes, o português, de modalidade oral-auditiva e, no caso dos surdos, a LIBRAS, de modalidade espaço-visual.

Sua linha teórico-metodológica dá ênfase ao fato de a língua só existir dentro de contextos, estudando-a e fazendo associações com as situações em que ela se presentifica e à cultura que a ela está relacionada, tendo uma visão interacional de língua. A partir da idéia de que a língua só existe em contextos, o código e os contextos é que fornecem as bases para a compreensão de seu uso – fim fundamental da aprendizagem de línguas – e de seu lugar na vida do surdo.

Em suma, o trabalho do CPLE pretende deixar claro que enquanto com os ouvintes trabalham-se todas as habilidades no ensino de uma segunda língua (ler, escrever, ouvir e falar), com os surdos, trabalham-se apenas duas: a leitura e a escrita.

O projeto do CPLE prioriza os objetivos acadêmicos, mas também os sociais, uma vez que parte dos primeiros a fim de atingir o âmbito do cultural e do social. A partir das atividades desenvolvidas no centro, todas as disciplinas passam a contar com as fontes de material escrito nele produzido, salientando que para os surdos, que constituem uma minoria lingüística, ter acesso a esse material é ter acesso a poder; é ter a viabilidade de ocupar um espaço consciente e atuante no mundo.

Seus objetivos básicos são:

- a) desenvolver as habilidades de escrita e leitura das crianças surdas;
- b) levar os alunos a valorizar sua própria língua (LIBRAS) como elemento básico de sua cultura;
- c) levar o aluno a valorizar a língua portuguesa como instrumento de conhecimento de mundo; como fonte de informação e como elemento básico da cultura dos ouvintes;

d) levar o aluno a se situar no mundo e valorizar sua própria identidade surda;

e) indicar os diferentes espaços socioculturais que ocupam a LIBRAS e a língua portuguesa;

f) sublinhar a conexão entre leitura de português e leitura de mundo.

A partir desses objetivos o CPLE acredita que poderá oferecer à criança surda um campo fértil para o seu desenvolvimento.

O CPLE tem a intenção de estender a teoria, os métodos e técnicas que desenvolve à comunidade de surdos em geral, pretendendo criar um espaço na escola para trazê-la, ampliando seu trabalho, para atingir um público-alvo mais extenso.

Seu público-alvo, atualmente, é constituído de crianças e adolescentes surdos, de famílias de baixa renda, que não conseguiram vagas em escolas públicas, ou não se adaptaram a escolas regulares. Estes alunos têm idade entre sete e dezoito anos e dividem-se em seis diferentes níveis de proficiência em português. O aluno passa por uma avaliação global sobre o conhecimento prévio da língua para, posteriormente, ser encaminhado a uma turma que lhe seja mais adequada, pois os profissionais acreditam que, para uma aprendizagem mais eficaz, é fundamental que as turmas sejam organizadas em torno da proficiência. Dessa forma, são prestigiados, segundo suas especificidades, os alunos que têm mais e os alunos que têm menos dados sobre a língua portuguesa.

A fim de que os objetivos acima relacionados sejam alcançados a contento, cada turma tem uma carga horária de seis horas-aula de português, semanalmente. Dentro dessas aulas, são levadas a efeito as atividades do CPLE que são desenvolvidas sempre com uma metodologia de ensino de segunda língua, seguindo três direções básicas: atividades específicas a cada turma; atividades envolvendo todas as turmas, e atividades voltadas para a integração com a comunidade.

Como, no Brasil, praticamente não há material didático orientado para um trabalho de ensino de segunda língua para surdos, o CPLE conta com o envolvimento dos profissionais que compõem a sua equipe, a fim de vencer essa barreira com muita criatividade, fazendo uso de uma biblioteca, que tem sido formada através de doações da equipe e da comunidade, apesar de nem todos os títulos serem adequados ao trabalho realizado, contando ainda, com material de sucata.

Desde a direção até os funcionários há um envolvimento total para a realização das atividades do CPLE. A equipe que orienta mais de perto o trabalho é constituída de consultor de português como língua estrangeira e quatro professores de português, sendo dois profissionais surdos e dois ouvintes.

No primeiro segmento, que vai da 2^a à 4^a série, é o próprio professor de cada turma que assume a responsabilidade com o trabalho de português. Já nas turmas do segundo segmento, que compreende da 5^a à 8^a série, há um professor específico de língua portuguesa.

Os profissionais que compõem a equipe buscam aprimorar-se cada vez mais, a fim de que seu trabalho se fortaleça e, dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem de português como segunda língua para surdos seja feito de forma eficiente. Os professores possuem diferentes formações. No primeiro segmento, um professor cursa graduação em Teologia e os outros dois são formados em Pedagogia e Matemática, enquanto o professor do segundo segmento finaliza o Mestrado em língua portuguesa nos Programas de Pós-Graduação da UFRJ.

A proposta de trabalho do CPLE apresenta como aspecto inovador o fato de que a educação bilíngüe torna possível uma atuação mais efetiva da comunidade surda, pois esta passa a dominar a língua da comunidade ouvinte, acreditando que possibilitar ao surdo o acesso à língua portuguesa é dar-lhe o benefício da convivência, da interação, assim como contribuir para o pleno desenvolvimento de sua cidadania.