



16° Congresso de Iniciação Científica

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA POR CRIANÇAS SURDAS

Autor(es)

LETÍCIA THEODORO DE ARRUDA RIBEIRO

Orientador(es)

ANA CLÁUDIA BALIEIRO LODI

Apoio Financeiro

PIBIC/CNPq

1. Introdução

A política educacional vigente indica a inclusão de toda a criança na escola regular, respeitando-se suas necessidades e peculiaridades. No caso da inclusão escolar de crianças surdas, a partir do reconhecimento da língua brasileira de sinais (Libras) como língua oficial de nosso país, esta passou a ser considerada como fundamental para os processos de ensino-aprendizagem das crianças surdas, considerando que, por sua dificuldade de acesso à língua utilizada pela maioria, estas têm ficado alijadas dos processos de ensino-aprendizagem; como consequência, é comum, após anos de escolarização, elas terem uma aprendizagem da língua portuguesa escrita aquém do esperado. Desde 2003, a inclusão escolar de crianças surdas tem sido contemplada no Município de Piracicaba a partir da implantação de um modelo educacional inclusivo e bilíngüe, em duas escolas municipais (uma de educação infantil e outra de ensino fundamental), projeto decorrente da parceria da Unimep com a Prefeitura Municipal. Considerando a realidade e a proposta comentada acima e os poucos estudos existentes em nosso país que discutem o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos, esta pesquisa buscou acompanhar o processo de quatro crianças surdas, fluentes em Libras, no que se refere ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Segundo a perspectiva teórica Histórico-Cultural de Vygotsky (2000), o desenvolvimento da linguagem, para crianças ouvintes, se dá na relação com outros. Afirma também que a linguagem é constitutiva do sujeito, pois nos constituímos a partir das relações que estabelecemos com diferentes outros pela linguagem, que significam e interpretam nossas ações. É, então, a partir dos discursos do outro, que a criança se apropria da linguagem oral, tornando-se interlocutor em seu meio social. Como parte do processo de seu desenvolvimento da linguagem, a criança começa a ter contato com materiais escritos e gradualmente passa a realizar desenhos que representam simbolicamente a realidade. Posteriormente, a criança “descobre” que também pode representar a fala graficamente, e, após um longo processo de desenvolvimento e significação, juntamente com sua entrada na escola, a mesma

passa a apropriar-se também da linguagem escrita. Destaca-se ainda que as significações dos adultos em sua volta influenciam todo o processo de desenvolvimento da linguagem escrita da criança; porém a aprendizagem que a criança tem na escola, faz com que ela se torne mais consciente de seus próprios pensamentos, tornando-a mais reflexiva, propiciando a aquisição de novos conhecimentos. Além disso, a escrita deve ter significado para as crianças e, portanto, deve ser uma tarefa que a criança perceba como necessária e relevante para sua vida (VYGOTSKY, 1984). Com isso, Tfouni (2002) e Soares (2001) têm defendido a necessidade da exposição da criança aos bens culturais escritos desde pequenos, de maneira a possibilitar que estas se apropriem das práticas de escrita usadas em diferentes contextos sociais. Quanto ao desenvolvimento de linguagem de crianças surdas, para que o mesmo seja análogo ao descrito para os ouvintes, devem ser propiciadas a elas o contato com usuários de Libras, língua visuo-gestual que desempenhará para os surdos, o mesmo papel constitutivo que a linguagem oral assume para os ouvintes. Será, então, com base em sua primeira língua (Libras) que as crianças surdas poderão realizar o ensino-aprendizagem da linguagem escrita da língua portuguesa (L2), aprendendo e desenvolvendo a linguagem escrita num outro idioma, que não sua primeira língua. Assim, para que o ensino-aprendizagem da L2 ocorra de forma significativa para a criança surda e torne-se necessária e relevante para ela, esta deve ser usuária fluente da Libras, língua por meio da qual poderá expressar as significações e sentidos pretendidos pela escrita, pois a aprendizagem da língua estrangeira depende de todo um repertório semântico da primeira língua, desenvolvido em um longo processo.

2. Objetivos

Este projeto teve como objetivo acompanhar o processo de aprendizagem da linguagem escrita da língua portuguesa de quatro crianças surdas que participam da experiência educacional descrita anteriormente e visou estudar: a) como os conhecimentos construídos em Libras nas diferentes práticas sociais interferem no desenvolvimento da língua portuguesa; b) quais os processos lingüísticos são desenvolvidos inicialmente por elas em língua portuguesa; e c) quais atividades mostraram-se mais apropriadas para a aprendizagem da língua portuguesa.

3. Desenvolvimento

No segundo semestre de 2007, as crianças foram observadas em oficinas de português, espaço criado na Escola de Ensino Fundamental para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita da língua portuguesa para as crianças surdas. As oficinas eram ministradas por uma educadora surda e por uma pedagoga especializada. A partir do primeiro semestre de 2008, houve uma transformação do programa, pois observou-se que embora as crianças tenham demonstrado desenvolvimento se comparado com práticas educacionais anteriores vivenciadas por elas, este ainda se mostrava aquém do esperado no que se refere à construção de conceitos e na aprendizagem da escrita. Por esta razão e com base em documentos oficiais (Decreto 5626/05), foram implantadas nas escolas classes Libras língua de instrução e as crianças passaram a ser observadas neste novo espaço; no entanto, por termos observado o período de transição, a professora regente, por não ser bilíngüe necessitou do apoio de um intérprete de Libras. Para o acompanhamento das crianças em ambos os espaços, o processo foi documentado por meio de filmagens. Posteriormente, os dados obtidos foram transcritos e utilizados para as análises e reflexões sobre as práticas realizadas. Neste sentido, o estudo longitudinal mostrou-se o mais adequado, uma vez que possibilitou ver a realidade se apresentando “em processo”, revelando as interações e o uso da linguagem em situações escolares no decorrer de um ano, possibilitando ao pesquisador uma visão ampla dos processos e dos produtos sociais nestes espaços. Para a análise dos dados, adotou-se uma metodologia de pesquisa qualitativa que, derivada da matriz antropológica cultural, buscou descrever ou reconstruir o

cenário/processo da metodologia empregada para o desenvolvimento de linguagem das crianças. Neste artigo será apresentado um episódio dos dados coletados e analisados, que exemplificará as práticas desenvolvidas no espaço da sala de aula. Para a transcrição dos dados adotou-se a notação e o sistema utilizado por Lodi (2004): a) sinais em letra maiúscula; b) gestos e descrição dos eventos entre parênteses; c) transcrição dos verbos em Libras na forma infinitiva; d) quando na superposição de “vozes”, as linhas foram ligadas por colchete e; e) a indicação (...) quando a sinalização foi tomada ou interrompida em determinado ponto.

4. Resultado e Discussão

As atividades em sala de aula se davam da seguinte maneira: a professora escrevia o cabeçalho, a quantidade de alunos (meninos e meninas) presentes na sala no dia, os nomes dos personagens do “Sítio do Pica-pau Amarelo” (tema escolhido pela professora para desenvolver as atividades com as crianças) e o texto que seria trabalhado no dia. Depois que os alunos terminavam de copiar, a professora lia o texto em voz alta que era interpretado em Libras pelo intérprete. A única atividade de escrita observada neste espaço foi a cópia do texto. Posteriormente, a professora sentava-se numa das carteiras dispostas no fundo da sala e o intérprete desenvolvia a atividade. O episódio a seguir refere-se a leitura do texto “O encontro com Visconde”. Após a leitura, o intérprete releu um parágrafo por vez juntamente com as crianças, palavra a palavra e, em determinados momentos, chamava um dos alunos, individualmente, para reler os parágrafos. Participaram deste episódio o Intérprete (I), Carina (C) e Tatiana (T).

O ENCONTRO COM O VISCONDE

Visconde de Sabugosa é um boneco feito de sabugo de milho.
É um boneco muito sabido. Usa sempre uma cartola na cabeça.
Está sempre calado pensando.
Vive na biblioteca de Dona Benta lendo seus livros.
Gosta de ensinar o que aprende.
(...)

I: (apontou para o primeiro parágrafo e chamou a atenção dos alunos) PRESTAR-ATENÇÃO (em seguida, correu o dedo em todo o parágrafo, perguntando aos alunos o que dizia aquele parágrafo) LÍNGUA-DE-SINAIS O-QUE? (correu com a mão novamente no parágrafo) O-QUE ENTENDER? O-QUE ENTENDER? ENTENDER? VIRAQUI (apontando para Carina. Apontou para o parágrafo novamente) O-QUE? (apontou para a lousa).

C: (apontou a primeira palavra do parágrafo).

I: (correu o dedo no primeiro parágrafo do texto).

C: VISCONDE (olhou para o texto e apontou para a palavra “sabugo”) SABUGO. (apontou a palavra “boneco” e olhou para o intérprete buscando ajuda).

I: (apontou para a palavra esperando a resposta da criança).

C: BEBÊ.

I: BEBÊ? (apontou para o boneco do Visconde de Sabugosa feito de isopor que estava na lousa, trazida anteriormente por uma criança) ELE BEBÊ?

C: BEBÊ NÃO.

T: (foi até a lousa com o intuito de ajudar a colega na leitura do parágrafo).

I: TATIANA AJUDAR CARINA VOCÊ TATIANA

T: ENTENDER. (correu a mão sobre o tronco de seu corpo) BONECO.

C: (olhando para a colega) BONECO.

T: BONECO

C: BONECO.

I: (apontou a palavra seguinte)

C: (olhou para palavra, para o intérprete, balançando a cabeça negativamente).

I: FAZER.

C: FAZER. (em seguida, reiniciou a leitura do parágrafo, apontando a primeira palavra) VISCONDE (apontou a palavra “boneco”) BEBÊ (apontou a palavra seguinte) FAZER (apontou a palavra seguinte e olhou para o intérprete buscando ajuda).

I: TRONCO (apontando o boneco de isopor) MILHO

C: MILHO.

I: CERTO MILHO (apontou para a palavra “milho” no texto, mostrando o significado do sinal realizado pela criança) CERTO!

C: (apontou a palavra “sabugo” no texto).

I: TRONCO (mostrando no boneco de isopor) MILHO, SABUGO MILHO.

[

C: (apontou a palavra “milho”) MILHO.

I: MUITO-BEM!

(...)

Neste episódio observa-se que após a interpretação do texto pelo intérprete, passou a utilizar práticas de ensino-aprendizagem que buscava a leitura de forma individualizada destacando palavras que eram tratadas de forma desvinculada do contexto. Esta mesma prática foi observada nas oficinas e compreende-se que esta postura seja decorrente das vivências dos profissionais, na medida em que eles não possuíam formação para o ensino-aprendizagem de crianças. Porém, o intérprete buscou o uso de materiais visuais para auxiliar a compreensão das crianças, fato que demonstra ter um conhecimento da importância do uso destes para o ensino-aprendizagem das crianças surdas. Além disso, permitiu que as crianças se ajudassem no decorrer da atividade, realizando uma leitura conjunta/partilhada do texto, fato que contribuiu para a prática de leitura das crianças e, portanto, para a compreensão dos alunos. Outro ponto que merece destaque foram os movimentos que Carina realizou na busca de compreender melhor o texto, retomando a leitura do parágrafo anteriormente feita pelo reconhecimento de palavras, demonstrando, dessa forma, uma busca ativa na compreensão de sua leitura. Esta prática realizada por Carina chama a atenção pelo fato desta ter sido realizado por ela própria, sem haver a intervenção direta dos profissionais quanto a necessidade de compreensão do todo textual. Além disso, a criança valeu-se do material visual (boneco de isopor), na busca de construção de sentido, o que auxiliou em sua compreensão e das demais crianças da sala.

5. Considerações Finais

Os dados obtidos mostraram que a Libras esteve, efetivamente, em circulação nos dois espaços observados, tendo sido utilizada como base para as discussões desenvolvidas, e, portanto, como fundamento lingüístico para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa escrita pelas crianças surdas. Este fato pôde ser observado nas discussões que antecediam as atividades de leitura e escrita propriamente ditas, que envolviam os conhecimentos construídos pelas crianças em seu cotidiano e/ou em filmes assistidos na escola. No entanto, observou-se que, quando no desenvolvimento de práticas de leitura, a metodologia utilizada pelos profissionais impossibilitou que os contatos e confrontos lingüísticos decorrentes da leitura em L2 fossem postos em jogo, pois suas práticas tiveram a palavra como foco. Esta abordagem propiciou às crianças a preocupação com o reconhecimento de palavras, o que acabou por desconsiderar os sentidos em circulação no texto e os processos de significação em Libras. As observações realizadas no primeiro semestre de 2008, diferenciaram-se daquelas observadas no semestre anterior no que diz respeito ao uso de materiais visuais e na permissão de uma prática de leitura conjunta entre as crianças. Estes

aspectos propiciaram, mesmo que parcialmente, a compreensão e construção de sentido das três crianças observadas (uma teve que ser excluída deste estudo em 2008 por não ter devolvido o termo de consentimento livre e esclarecido). Em relação ao desenvolvimento da língua portuguesa, pode-se observar que as três crianças estudadas apresentaram desenvolvimento significativo, mostrando-se interessadas e participativas nas atividades propostas, bem como aos diálogos e as discussões realizadas antes e durante as atividades. A busca por estratégias que visassem maior compreensão das atividades desenvolvidas, propiciou a construção de sentidos, favorecendo o desenvolvimento de linguagem e a nova aprendizagem das mesmas. No que diz respeito às atividades mais apropriadas para o ensino-aprendizagem da Libras, observou-se que as atividades desenvolvidas pelo intérprete, embora realizadas por meio de práticas pensadas para ouvintes, propiciaram as crianças maior interesse pelas atividades. Além disso, a presença de recursos visuais auxiliou-as na busca pela significação do texto. Acredita-se que a proposta diferenciada para o desenvolvimento das atividades e o novo espaço escolar implantado para as crianças surdas irá favorecer o processo de aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças e, portanto, na constituição de sujeitos leitores e escritores da língua portuguesa como L2.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto Nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

LODI, A.C.B. A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos. Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

SOARES, M. Letramento: Um Tema em Três Gêneros. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001, p. 16-21.

TFOUNI, L. V. Letramento e Alfabetização. São Paulo: Editora Cortez, 2002, Coleção: Questões da Nossa Época, v. 47, p. 9-42.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1984, p. 121-134.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.