

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA POR ALUNOS SURDOS: UMA ANÁLISE SEGUNDO A TEORIA DE KRASHEN

José Carlos de OLIVEIRA
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSVC
mafortte@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho apresenta uma análise do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa por alunos surdos como segunda língua, a partir da abordagem natural proposta por Stephen Krashen, considerando a retrospectiva histórica do processo de educação desses indivíduos. Busca identificar e analisar o papel da aprendizagem implícita e explícita, dentro e fora da sala de aula e da mediação do professor no processo educacional considerando não apenas as línguas envolvidas no processo, mas também, fatores culturais e o ambiente em que tal processo ocorre. Para a transcrição dos dados, buscou-se identificar as bases educacionais e as abordagens através de questionário escrito e encaminhado via mensagem eletrônica, cujos participantes variam em: faixa etária, grau de escolaridade e região. Espera-se que a análise das experiências contribua para os estudos lingüísticos na área de educação de surdos; uma vez que esses indivíduos se encontram em déficit com relação ao aprendizado da Língua Portuguesa.

Palavras chave: Educação de surdos; Abordagem de aprendizagem; Ensino de língua estrangeira.

1 – INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem da língua portuguesa para surdos tem sido tema de diversos estudos desenvolvidos à luz de diferentes perspectivas teóricas. As quais por muito tempo levaram a acreditar que as dificuldades de aprendizagem desses indivíduos estavam relacionadas ao déficit cognitivo imposto pela própria surdez (SVARTHOLN, 1994; VATSON, 1994). Porém, essas teorias não consideravam os surdos enquanto usuários de uma língua de sinais, como sendo esta sua língua natural (primeira língua – L1), e nesse sentido, as práticas de ensino de língua portuguesa para surdos tem sido a mesma usada para os alunos ouvintes, prática mais conhecida como oralismo.

Outros estudos recentes (PERLIN, 2001. RABGEL e STUMPF, 2004) enfocam a abordagem bilingue concederam a surdez como uma diferença, uma cultura, e a língua de sinais na condição de sua primeira língua e, a partir dela é possível aprender a língua portuguesa como segunda língua.

Muitos são os estudos desenvolvidos na área de linguística que visam identificar as dificuldades dos alunos surdos em adquirir e/ou desenvolver certas habilidades na língua portuguesa, principalmente as referentes a leitura e escrita, p Porém, poucos se preocuparam em entender como os conhecimentos são adquiridos.

Considerando os poucos estudos sobre o processo de aquisição do português pelos surdos, bem como os conhecimentos adquiridos durante a participação na disciplina de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira do curso de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, decidiu-se elaborar o presente trabalho com o intuito de identificar o papel da aprendizagem explícita e implícita da língua portuguesa, dentro e fora da sala de aula composta por surdos, tendo como base a sua percepção sobre a própria aquisição da L2 e os pressupostos teóricos os apresentados por Krashen na teoria natural de aquisição de segunda língua, por entender que este é o que melhor se enquadra no processo de aprendizagem da segunda língua pelos surdos.

2 - UMA TRAJETÓRIA MARCADA POR CONQUISTAS E FRACASSOS

Ao longo da história da educação, as pessoas surdas sempre ficaram a margem, tratadas como incapazes de aprender uma língua, ou mesmo de desenvolver qualquer outro tipo de aprendizado. Era-lhes negado o direito à educação e por consequência o direito de expressar suas habilidades e capacidades, assim como o exercício da cidadania.

Na antiguidade, seguindo Aristóteles, a sociedade considerava os surdos como incapazes de raciocinar pelo fato de não possuírem linguagem, sendo marginalizados e inclusos entre os deficientes mentais e doentes, muitas vezes condenados à morte. No entanto, por volta do ano 360 a.C, Sócrates declarou que era aceitável que os surdos se comunicassem com as mãos e o corpo.

Por volta de 700 d.C, observa-se o início do processo de aceitação da surdez e do sujeito surdo, quando John Beverley ensinou um surdo a falar, fato este que o consagrou como o primeiro educador de surdos.

Durante o século XVII muitos educadores se destacaram no ensino de alunos surdos, usando o alfabeto e gestos para instruir na escrita. Na mesma época, surgem os primeiros escritos sobre as maneiras de ensinar os surdos a ler e a falar por meio do alfabeto manual, dentre eles o mais notável foi o Abade Charles Michel de L'Epée que, em 1760, fundou a primeira escola de surdos em Paris. Seu método de ensino era através da Língua Gestual (língua de sinais). Ele acreditava que os surdos eram capazes de possuir linguagem, podendo assim receber formação religiosa, porém conseguiu além desse objetivo a formação e o

desenvolvimento integral do surdo, tornando-o capaz até mesmo de defender-se legalmente em tribunais, utilizando-se de método combinado¹ (SILVA, 2006 p. 16 - 25).

A decadência no processo administrativo, a redução do número de professores surdos do Instituto de Surdos de Paris e a fundação de uma escola privada para surdos, onde usava-se o método oralista, levou a formação de duas frentes ideológicas. De um lado, os defensores do método oralista e de outro lado os defensores do gesticulismo, que culminou com a realização do Congresso de Milão em 1880, cujos princípios elaborados e aprovados para a educação dos surdos decretaram que a Língua Oral deveria constituir o único objetivo do ensino (SILVA, 2006, p.26).

Assim, a pedagogia, surda que ora se baseava na metodologia visual e cultural através de Língua de Sinais nas escolas, foi substituída pela pedagogia corretiva, isto é, em forma de terapia e os surdos deixaram de vender a força de seu trabalho para entrarem num processo de medicalização da surdez, ficando seu desenvolvimento cognitivo condicionado ao maior ou menor conhecimento que tinham da língua oral.

No transcurso de quase um século os surdos resistem às deliberações impostas pelo Congresso de Milão. Resistência esta originada pela própria dificuldade de aprendizagem, colocando em cheque a abordagem oralista e mesmo com o advento de tecnologias de apoio, como o uso de aparelhos auditivos, por volta de 1960, inicia-se uma reviravolta na história da educação dos surdos com o advento da comunicação total, tendo como seu expoente os estudos de Willian Stokoe, que em sua evolução deu origem ao bilinguismo (STOKOE, 1976). A comunicação total foi baseada no uso de todos os mecanismos necessários à compreensão e desenvolvimento escolar do surdo e, mais tarde, fora subdividido em duas estratégias: o ensino de primeira e segunda língua - no caso dos surdos, compreendem aqui a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa comumente conhecida como prática de educação bilingue.

2.1 - Ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos: algumas experiências

A maioria dos alunos surdos chega à escola com uma defasagem linguística significativa, tanto em Língua Portuguesa como em LIBRAS. Justamente por não possuírem a compreensão necessária dos conceitos e dos significados das palavras, o que compromete o

¹ O método combinado centrava-se no uso de gestos (sinais), baseando-se em princípios visuais para educação dos surdos. Ao surdo é ensinado através da visão, aquilo que às outras pessoas é ensinado através da audição.

seu desempenho acadêmico em relação à leitura, interpretação e à estrutura linguística de textos, impedindo, ao mesmo tempo, a boa interlocução e interação com a sociedade.

O desenvolvimento linguístico do surdo acontece quando ele adquire a Língua de Sinais o mais cedo possível, sendo esta sua primeira língua e adquirida em contexto de uso comunicativo. Assim, desenvolve precocemente seu potencial linguístico, tornando-se apto ao aprendizado de uma segunda língua, no caso dos surdos brasileiros, a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, possibilitando o domínio pleno da linguagem.

Cabe ressaltar que as metodologias de ensino de línguas para alunos surdos, dentro da abordagem educacional bilingue, não são uniformes em nosso país. Segundo Quadros (2006, p. 19), há escolas bilingue para surdos em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é ensinada como segunda língua. Já em outras escolas a língua de sinais é a língua de instrução e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua para as turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental. Nas demais séries, a Língua Portuguesa é a língua de instrução, com a presença de intérpretes de língua de sinais e o ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua para os surdos, realiza-se na sala de recursos. Em alguns casos, os serviços de intérprete de língua de sinais são oferecidos em sala de aula desde o início da escolarização, nas séries iniciais, os intérpretes acabam assumindo a função de professores, utilizando a linguagem de sinais como língua de instrução. Temos ainda a situação em outros estados nos quais os professores desconhecem língua de sinais e as escolas não possuem estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos surdos o direito à educação, à comunicação e à informação. Quadros (2006) ressalta que, independentemente do contexto de cada estado, a educação bilingue depende da presença de professores bilingue. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua pressupõe a existência de uma primeira língua. Dessa forma, faz-se necessário que o professor, ao assumir esta tarefa, tenha conhecimentos de língua de sinais.

Segundo Cavalcante et. al. (2004), algumas escolas do nordeste realizaram mudanças para inserir a Língua de Sinais na grade curricular como uma disciplina e a perspectiva de ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, na condição de uma segunda língua. Além da estruturação do espaço institucional e social da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa, tendo assim, duas linhas de ações pedagógicas distintas, uma relacionada à questão do ensino de Língua de Sinais e a outra ao ensino de Língua Portuguesa, com encontros de formação continuada dos profissionais envolvidos em ambas as áreas.

Em outros estados, os alunos surdos estão inseridos na escola regular, porém há casos em que não ocorre a presença do profissional intérprete de língua de sinais S/Língua Portuguesa e assim o ensino de L1 e L2 é realizado nos Centros de Atendimento Especializado aos Surdos – CAES. Em outros casos, existem turmas em classes bilingue para surdos dentro da escola regular, já em grandes centros urbanos, verifica-se a presença de escolas especificamente voltadas aos surdos nas quais a língua de instrução é a Língua de Sinais, sendo geralmente ensinada aos surdos desde cedo, através do atendimento no maternal e jardim.

3 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PROPOSTOS POR KRASHEN

Krashen, professor emérito da University of Southern California (USC), linguísta e pesquisador da área de educação e conhecido por sua contribuição para a Linguística Aplicada, mais precisamente na área de aquisição da segunda língua formulou em 1982 sua teoria de aquisição de língua estrangeira composta por cinco hipóteses: a distinção entre aquisição e aprendizagem, a ordem natural, o monitor, o insumo e o filtro afetivo .

De acordo com sua teoria, existem dois modos de se processar uma língua: o primeiro, por aquisição, processo inconsciente e intuitivo no qual o indivíduo é exposto à segunda língua e a adquire da mesma forma que a primeira, e o segundo, por aprendizagem, processo consciente e racional no qual o indivíduo se concentra na forma, ambiente típico da sala de aula. Sendo a primeira a de maior importância para o autor, pois segundo ele, é da aquisição que irá surgir uma comunicação fluente e natural.

Alguns críticos como Gregg (1994) e Krahnke (1985), discordam da hipótese de aquisição proposta por Krashen, acrescentando a necessidade de se considerar outras variáveis além do aprendizado de regras, tais como a vontade de se comunicar, a reflexão, o conhecimento, as oportunidades linguísticas e as motivações do indivíduo. Nota-se a necessidade do uso da metalingua no processo de ensino-aprendizagem de línguas, levando o aprendiz à reflexão sobre a língua alvo, comparando-a com aspectos linguísticos da língua materna, com o intuito de dar-lhes suporte ao interagir com a língua alvo em situações distintas.

Krashen (1982) afirma que existe pouca diferença entre o processo de aquisição de L2 em relação à aquisição de L1 através do processo da hipótese de ordem natural em que algumas estruturas são adquiridas antes que outras em forma de etapas sucessivas,

ênfatizando a aquisição do vocabulário como forma de compreender o mundo. Ao que Bourne (1988) sugere como sendo dois momentos distintos, pois para ele a aquisição da língua materna é influenciada pela cultura, situação social, ambiente e vivência de mundo que a criança possui. Ao contrário da aquisição da segunda língua em que ocorre uma completa descontextualização da língua que deve ser recriada em sala de aula, cabendo ao professor a tarefa de ênfatizar os tipos de estruturas gramaticais a serem ensinadas e mediar as informações, a fim de tornar o insumo compreensível delimitando o ponto de partida e o ponto de chegada. A aquisição e aprendizagem da língua, portanto, é um processo sucessivo de etapas, cujo objetivo é levar o aluno a se tornar proficiente na língua alvo.

Ênfatiza-se que a aprendizagem consciente possui sua função específica no desempenho do aluno, especialmente o adulto, em que o mesmo se utiliza de seu conhecimento linguístico e de sua capacidade de abstração das regras gramaticais para elaborar e revisar sua produção num sistema que Krashen denomina “monitoramento”. Isso consiste em o aprendiz elaborar seus enunciados a partir dos conhecimentos aprendidos e o monitor funciona como um editor de textos verifica a gramaticalidade do enunciado, o qual pode ser determinado pelo conhecimento formal que o indivíduo possui da língua (KRASHEN,1983).

Porém, é na hipótese de insumo que Krashen coloca as habilidades de compreensão para explicar o processo em que o aprendiz adquire a língua compreendendo um insumo que esteja um pouco além do conhecimento já adquirido, a partir de um determinado estágio do seu desenvolvimento como uma cadeia sucessiva de níveis, em que a partir da compreensão de um determinado estágio, passa para um estágio superior.

Para o autor, os recursos visuais e linguagem simplificada usadas pelo professor como forma de auxiliar no processo interlocutivo dos aprendizes como ocorre no processo interlocutivo para as crianças em fase de aquisição de língua materna constituindo-se em insumo que atende a necessidade geral dos alunos, sendo acrescido ao insumo comunicativo fornecido de forma natural sem a preocupação metodológica, de forma lúdica, pois assim o aprendiz adquirirá as informações de que necessita e poderá aplicá-las a qualquer momento em situações apropriadas em estágios futuros. O que importa aqui é que o insumo seja compreensível, caso contrário a aquisição não ocorrerá.

Outro fator que influi no processo de aquisição e aprendizagem de línguas é o que Krashen denomina de “filtro afetivo”, que se constitui como barreira mental que impede o aprendiz de adquirir a língua, bloqueando a compreensão do insumo fornecido, podendo

afetar também a produção, o que levará o aprendiz a não apresentar em sua performance o que é de sua competência, cabendo ao professor a tarefa de estimular sua auto-estima com relação ao aprendizado da língua alvo.

Assim, segundo as propostas pedagógicas de Krashen, o professor deve ser intermediador daquilo que o aluno lê, facilitando a sua compreensão, o que consiste na fala compreensível do professor, o qual não se caracteriza apenas no fornecimento de insumo em quantidade suficiente, mas também nos estímulos ao filtro afetivo mais baixo, compatível com a necessidade de cada educando.

É importante lembrar que os esforços do professor em tornar o insumo compreensível ao aluno, só atingirá seus objetivos, caso esteja em conformidade com o estágio de aprendizagem desse aluno, usando o bom senso para intermediar o aprendizado, além de recursos materiais que se constituem em boa fonte da língua alvo. Outro fator relevante a ser considerado pelo professor é saber quando e quanto usar da língua materna em sala de aula.

Durante o processo de aprendizagem, o aluno passa também por um período de “silêncio” que compreende a transição da compreensão do insumo para a produção, não devendo ser forçado pelo professor e cada um apresenta um período diferente de acordo com o nível de compreensão e do nível do filtro afetivo, sabendo que o tempo de cada aluno não interfere na qualidade de sua competência. Quanto mais longo esse período, quanto maior será a quantidade de informações retidas pelo aprendiz, tanto melhor serão suas respostas à aquisição da língua.

As atividades devem estar focadas no significado e não na forma, tendo por objetivo de que os alunos tenham condições de lidar com determinados assuntos em situações específicas da língua. Assim a aquisição do vocabulário e compreensão do significado tem primazia sobre a gramática. Tais atividades devem levar o aprendiz a se tornar um monitor na formação de estruturas ideais para a sua produção. Dessa forma, Krashen (1982) sugere que o ensino seja adequado à idade e a maturidade linguística do aprendiz. Portanto, o foco do ensino não deve estar centrado na assimilação de regras, mas sim da compreensão da mensagem fornecida em sala de aula.

Na correção dos erros faz-se necessário que o professor tenha o cuidado para não elevar o filtro afetivo do aprendiz, para isso sua tarefa será de expandir e reformular automaticamente os enunciados que apresenta problemas, como ocorre em situações reais de aquisição da língua materna, o que leva o aluno a perceber não só o que estava errado na sua

mensagem, mas também proporciona o aumento do seu vocabulário ou de sua sintaxe, dependendo da natureza do erro.

Outro fator defendido por Krashen que favorecem para a aquisição de segunda língua é a hipótese do filtro afetivo que consiste na motivação, na autoconfiança e na ansiedade. Esses fatores atitudinais, principalmente a baixa ansiedade contribui para a absorção das mensagens captadas pela parte do cérebro responsável pela aquisição da linguagem, por estarem abertos a recepção de estímulos.

Dessa forma, na proposta de Krashen para o ensino de língua, a metodologia deve considerar o aluno como um ser pensante, enquanto indivíduo já conhecedor de uma língua que carrega consigo uma bagagem cultural e linguística. Deve levar em consideração o raciocínio sobre a língua estimulando a reflexão sobre ela, levando o professor a avaliar o aluno pelo seu desempenho e não pelo seu produto. O que se observa na proposta de Krashen é a importância dedicada ao insumo compreensível, àquilo que o professor oferece ao aluno em sala de aula ou os estímulos percebidos no ambiente social do mesmo, não enfatizando as atividades de produção na qualidade de fonte de aquisição.

4 - METODOLOGIA

Partindo das leituras e das discussões durante a participação na disciplina de Ensino e Aprendizagem de Língua estrangeira do curso de Pós-Graduação em Linguística elaborou-se um questionário, buscando identificar as bases lingüísticas dos surdos e as abordagens educacionais desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, bem como a reação desses alunos frente às práticas desenvolvidas em sala de aula.

O questionário, composto por parte introdutória e oito questões objetivas sobre as práticas em sala de aula, foi enviado via mensagem eletrônica e cartas entregues em salas de aula aos alunos surdos, a maioria inserida em cursos superiores de diversas universidades, em quatro estados brasileiros.

Assim, a partir da teoria de Krashen e considerando a retrospectiva histórica do processo de educação desses indivíduos, buscou-se identificar e analisar o papel da aprendizagem implícita e explícita dentro e fora de sala de aula, e da mediação do professor no processo educacional, considerando não apenas as línguas envolvidas, mas também os fatores culturais e o ambiente em que tal processo ocorre.

4.1 - Os participantes da pesquisa

Dentre as centenas de mensagens eletrônicas e cartas enviadas, 19 estudantes de diversos níveis responderam ao questionário, sendo inseridos aqui como participantes da pesquisa. Os 19 participantes são oriundos de universidades de Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul, inseridos em cursos distintos, alguns já formados, na faixa etária entre 23 e 54 anos, sendo 63% do sexo feminino e 37% masculino.

O período de ingresso na escola varia entre a idade de 2 a 9 anos, sendo a maioria na faixa de três e quatro anos de idade. O que se observa nos caso de alunos que ingressaram tardiamente, o fizeram sem conhecimentos lingüísticos, iniciando na escola seu processo de aquisição da linguagem. Outro fator relevante envolvido foi o grau de escolaridade dos pais, que justifica o atraso de alguns participantes no processo de aquisição da linguagem em que 42 % dos pais e 37% das mães possuem apenas o curso primário e alguns deles incompleto.

4.2 - Análise dos dados

Nesta sessão, transcreve-se a análise dos dados considerando as hipóteses levantadas pela teoria de Krashen. De início observa-se que o processamento da segunda língua pelos participantes se enquadra no modo aprendizagem, isso por apresentar característica peculiar principalmente pelo fato de estarem processando línguas de modalidades distintas. Enquanto a língua de sinais usa o canal gesto-visual, a língua portuguesa usa o canal oral-auditivo, o que requer modalidades específicas para atingir tal objetivo, considerando as dificuldades desses indivíduos em interagir com a língua alvo, num processo explícito consciente.

A partir das respostas para a pergunta: “De que maneira você aprendeu o português na escola? Explique como os professores lhe ensinavam essa língua”, conclui-se que há predominância do ensino tradicional dedutivo enfatizando o vocabulário. Poucas são as descrições sobre o ensino das estruturas gramaticais e em quase todos os casos, verifica-se a presença de atividades de ditado via oral em que os participantes relatam suas dificuldades de interação comunicativa com o corpo docente e discente e do acesso ao entendimento do significado do conteúdo aplicado em sala de aula.

[...]“*Eu aprendi oral que ensinava-me cada palavra de português mesmo sem significantes*”. Outro aspecto observado foi a apresentação de estruturas incompreensíveis que, para o aprendiz surdo, eram apresentadas de modo descontextualizado de sua realidade.

Não conseguia estabelecer as relações de significação contextual. “Fui aluno copista desde a 1ª série até a 5ª série do antigo primário copiando textos no quadro em que a professora escreveu”. Essas afirmações correspondem com a biografia da professora surda Shirley Vilhawa:

[...] Tive que aprender a me comunicar com a professora e tudo que eu não entendia pedia para ela me explicar em outras palavras, quase todas as palavras que ela apresentava continuavam sem imagem, sendo assim não conseguia entender o que a mesma dava referência... Aos poucos fui fazendo algumas amizades e logo fiz um círculo de colegas, que me ajudava muito na sala de aula, entre elas Eulália e Soraya, que estudamos juntas desde a primeira a quarta série, como eu não fazia ditado uma delas sempre preparava e depois passava para eu copiar de seu caderno [...] (VILHALWA, 2009, p. 22).

Como se observa, o contexto pedagógico em que ocorre a aprendizagem contradiz a proposta de Krashen, na qual o foco do ensino deve estar centrado na significação do conteúdo informacional.

Na segunda questão levantada, “Que pontos positivos e negativos você considera na metodologia dos professores com os quais você teve aula de português na escola?”, os participantes apresentaram como pontos positivos: adquirir o vocabulário, se apropriar da escrita, desenvolvimento da habilidade da leitura, apropriação das estruturas gramaticais através da construção de frases e conhecimento da cultura inerente à língua portuguesa.

Os participantes que tiveram a oportunidade de aprender o português através da LIBRAS, em escolas cujo currículo é adaptado e a língua portuguesa ensinada de forma diferenciada, ressaltaram a possibilidade de construir o aprendizado da língua portuguesa tendo por base a língua materna (LIBRAS), e que a convivência com os pares surdos nesses espaços ampliou o conhecimento de mundo em ambas as línguas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Entre os pontos negativos os participantes destacaram: gastos com aulas particulares para suprir o déficit em sala de aula; simplificação do currículo e do conteúdo de modo descontextualizado; a fala incompreensível do professor e por consequência acarretava a dificuldade da compreensão dos conteúdos e a participação efetiva nas atividades propostas em sala, bem como em compreender as estruturas da língua e as classes gramaticais; os movimentos dos professores em sala não permitiam o acompanhamento das aulas através de leitura labial. Ter que participar das atividades de ditado nas mesmas condições que os

colegas ouvintes; leitura de textos longos e descontextualizados; repetição e cópias de textos sem a devida compreensão do conteúdo.

Observa-se que os participantes que não aprenderam o português através da língua de sinais reconhecem que a língua portuguesa deveria ser ensinada como uma segunda língua, e concluem que a falta de uma base linguística, capaz de assegurar o desenvolvimento integral da criança, associado à falta de conteúdos adaptados e métodos específicos para o ensino de línguas para surdos, provocam atrasos no aprendizado em comparação com os colegas ouvintes. Deixando evidente a importância do papel do ambiente e das condições, dos conteúdos curriculares e do professor no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Outra questão levantada “Quais foram suas maiores dificuldades quando aprendeu a ler em Português?”, os participantes ressaltaram: a falta de conhecimento do vocabulário; dificuldade em compreender o texto e o contexto para realizar atividades de compreensão textual e produção de frases; dificuldade em compreender gíria, metáforas, ambiguidade e a conjugação verbal; dificuldade em lidar com palavras técnicas e compreender textos científicos.

Observa-se que essas dificuldades não foram sentidas apenas no início do processo de apropriação da leitura, constituindo-se num ciclo que acompanha o processo de desenvolvimento da aprendizagem e a cada etapa vencida surge uma nova dificuldade específica do novo estágio do desenvolvimento do aprendiz.

Alguns participantes que apontaram não possuírem dificuldades com a leitura ressaltaram a importância do apoio e incentivo dos pais e dos professores; a prática de leitura de jornais e revistas e de livros de diferentes gêneros; de assistir TV com legenda e o uso do computador no processo de aprendizagem e aquisição de habilidades, confirmando o que diz a teoria de que a busca por grande quantidade de insumo compreensível contribui para a aprendizagem.

As respostas referentes à quarta pergunta do questionário, “Que tarefas de natureza gramatical os seus professores de português costumavam propor em sala de aula?” puderam ser classificadas em dois grupos distintos: No primeiro grupo, os exercícios de completar, por exemplo: “Formar frases com.. de acordo com as palavras propostas pelo professor” e estudos envolvendo as classes de palavras de modo geral. No segundo grupo, a repetição e a cópia de frases prontas sem a compreensão, necessariamente, das estruturas, do contexto e da significação das palavras.

Para a quinta questão “Que atividades de natureza comunicativa os seus professores de português costumavam propor em sala de aula”, alguns participantes não conseguiram responder; outros citaram atividades de diálogo, tipo perguntas e resposta sobre compreensão de texto e conhecimentos gerais; leitura oral e produção de diários. Todos enfatizaram a dificuldade em se comunicar em sala de aula e a predominância da troca de informações individuais com colegas ou o professor.

A dificuldade de expressão comunicativa em segunda língua foi um dado comum a todos os participantes, mas vale ressaltar que, para o aprendiz surdo existe uma barreira maior devido ao canal comunicativo entre a LIBRAS, sua língua materna e a segunda língua, apresentar distinções, pois enquanto o primeiro se utiliza do canal gesto-visual, o segundo usa o oral-auditivo, o que resulta em abstrações maiores.

Segundo Krashen (1982, p. 57), a produção oral e escrita desempenha papel indireto no processo de aquisição e aprendizagem de segunda língua. Para o autor, o que importa é o insumo compreensível, isto é, as informações recebidas pelo aprendiz dentro e fora de sala de aula. De acordo com as colocações dos participantes, tais atividades não se constituem em insumos, uma vez que são baseadas em perguntas, que muitas vezes são incompreensíveis, o que condiz a proposta de Krashen ao afirmar que se adquire fluência na língua não praticando, mas pela compreensão do insumo recebido.

Para a sexta questão “Que estratégias seus professores de português utilizavam quando você tinha dificuldades na língua?”, alguns participantes chegaram a colocar que os professores não intermediavam nas dificuldades dos alunos, outros colocaram que o professor solicitava a leitura e cópia de textos. Outros recorreram a aulas particulares para suprir o déficit de sala de aula. Os que explicitaram as estratégias apontaram que os professores davam mais exemplos de frases, desenhavam no quadro as imagens ou mostravam figuras para auxiliar a compreensão e falavam de forma simplificada, estratégias que, segundo Krashen tornam o insumo mais compreensível, favorecendo assim, a aquisição da L2. Outros buscaram alternativas próprias como estudo com colegas e família, leituras livres, uso de internet e telefone celular, TV com legenda, pesquisa em dicionários ou recorriam ao apoio dos colegas em sala de aula.

Nota-se que mesmo de modo falho, alguns professores buscavam, segundo os informantes desta pesquisa, intermediar o aprendizado e proporcionar ao aprendiz a possibilidade de corrigir e estruturar o uso da língua tornando-o capaz para a produção independente (ver relato da professora Vilhalwa na página 10 desse trabalho), em outros

casos, o próprio aprendiz busca as alternativas em sala através da mediação de colegas para fazer funcionar seu monitor nessa estruturação. Em outro relato da professora Vilhalwa encontra-se a seguinte passagem:

Tudo que a professora explicava eu não entendia e uma das duas colegas me explicava tudo novamente até eu entender, iam falando no sentido concreto das palavras ou com apoio de alguns sinais ou até mesmo usavam mímicas para minha melhor compreensão (VILHALWA, 2009, p. 23).

Essa afirmação faz com que o professor deixe o seu papel de mediador e passe a ser apenas transmissor da mensagem, tendo o aprendiz a necessidade de um interlocutor do mesmo nível para tornar o insumo compreensível, estruturar as idéias e acionar seu monitor.

Para a sétima questão sobre a eficácia das estratégias adotadas pelo professor, 32% dos participantes responderam afirmativamente apontando como aspecto positivo a cooperação para apropriação das estruturas do português; auxílio à compreensão dos contextos e da cultura ouvinte e a compreensão do ritmo de aprendizagem do aluno. Há ressalvas nas colocações dos participantes argumentando que o trabalho dos professores não foi suficiente em sala de aula, devido ao excesso de conteúdo e à falta de um currículo adaptado.

Os demais participantes 68% que apontaram como negativas as estratégias dos professores, citaram: a falta de conhecimento da LIBRAS pelo professor e falta de formação para os professores que trabalham com alunos surdos; faltou considerar as diferenças individuais de cada aluno; a metodologia é a mesma aplicada para os alunos ouvintes que estudam o português como língua materna.

Nota-se que o professor não tem desempenhado seu papel de mediador e de transmissor de insumo compreensível no processo de aprendizagem, comprometendo o desempenho dos aprendizes da segunda língua.

Outro aspecto observado, segundo as colocações dos participantes, é de que a prática dos professores e as condições do ambiente escolar favorecem a alta do filtro afetivo dos aprendizes, o que, para Krashen, representa um bloqueio ao aprendizado. São várias as passagens em que os participantes relatam que eram forçados a realizar as mesmas atividades nas mesmas condições que os colegas ouvintes, o que acarretava o desejo de desistir do estudo. O depoimento de um participante ilustra essa situação: ... *Por estar na sala por estar, não via estratégia para minha aprendizagem, eu aprendi com professor particular. Estava na sala por que é obrigado ir para escola.* Tal depoimento pode ser comparado com transcrições encontradas na biografia da professora Vilhalwa que diz:

[...] na hora da leitura era difícil, as palavras não saíam claramente e eu sempre ficava nervosa na hora da leitura, sentia todos aqueles olhos de meus colegas fixos em minha pessoa, sentia-me horrível, alguns alunos antes mesmo de eu começar a ler algumas palavras que tinha treinado no dia anterior, ou estavam com um sorriso irônico ou com uma cara de pena. Eu não olhava para ninguém, o que queria era sumir daquele lugar (VILHALWA, 2009, p. 23).

Assim percebe-se a falta de uma metodologia diferenciada para alunos surdos, podendo comprometer o seu filtro afetivo dificultando a aprendizagem dos alunos.

Relacionado à questão: “Como deveria ser uma boa aula de português?”, obteve-se dados que foram classificados em quatro grupos distintos: modelo de ensino; a presença do professor surdo em sala de aula; tipos de tarefas a serem desenvolvidas em sala de aula e os tipos de materiais e recursos didático-pedagógicos a serem utilizados, que seria considerado como “a pedagogia da diferença para o surdo”, que segundo Rangel e Stumpf (2004), o surdo é visto como uma diferença, propondo o resgate do sujeito surdo como uma pessoa completa.

O modelo de ensino sugerido pelos participantes é uma abordagem que se aproxime do processo de aquisição natural com estratégia flexível que seja ministrada a partir da língua de sinais – LIBRAS. Essa colocação foi feita por 89% dos participantes. Eles alegam que as línguas envolvidas no processo sendo de modalidades distintas e considerando a dificuldade de comunicação com colegas e professores, há a necessidade de que os aprendizes estejam expostos a um ambiente de aprendizagem de segunda língua que se aproxime de sua realidade. Outra transcrição da biografia de Vilhalwa confirma essa passagem:

[...] dentro de minha pessoa eu tinha um desejo de estar numa escola onde as pessoas fossem surdas iguais a mim, pois sentia que não havia comunicação entre eu e os meus colegas, pois a maioria era ouvinte e não sabia comunicar comigo, sentia-me isolada (VILHALWA, 2009, p. 23).

Além da importância do ambiente escolar, o uso da língua materna em momentos críticos ajuda na compreensão do insumo, abaixando o filtro afetivo e evitando que o aprendiz sinta ansiedade por não estar entendendo a mensagem.

Outro ponto relevante apresentado por 89% dos participantes foi a presença do professor bilingue LIBRAS/Português ou do professor surdo em sala de aula. Tal colocação se deve ao fato desses professores servirem como modelo de identidade para o aprendiz, mais precisamente o professor surdo. Tendo conhecimento de ambas as línguas, da cultura e identidade dos alunos, esses profissionais podem tornar o insumo mais compreensível aos alunos surdos, lembrando o que diz Abreu e Lima (2007, p. 27) de que a única fonte

compreensível de insumo em língua estrangeira (segunda língua) para os alunos será possivelmente a fala do professor, daí a importância da aproximação de identidade entre aluno /professor.

O ponto apresentado para o tipo de recurso e materiais didáticos a serem usados em sala de aula, 72% dos participantes citaram materiais visuais. Considerando que o canal de percepção do aprendiz surdo é a visão, portanto, esses recursos devem ser colocados em primeiro plano na elaboração do currículo para a sala de aula para que seja uma boa fonte da língua alvo.

O último ponto apresentado como proposta de ensino-aprendizagem foram os tipos de tarefas a serem desenvolvidas em sala de aula em que 68% dos participantes citaram a prática de leitura e 32% colocaram a prática da escrita. A proposta de prática de leitura condiz com a hipótese de Krashen que afirma ser o insumo compreensível, a principal fonte de aquisição e aprendizagem, e a produção um fator secundário que deve surgir da potencialidade e da necessidade do aprendiz.

O relato da professora Ana Regina de Souza Campello extraído do caderno de resumos do I Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, confirma essas opiniões:

A necessidade de elaboração do currículo também mostra a estratégia metodológica, aspectos sociais, históricos, lingüísticos e psicopedagógicos do ensino-aprendizagem da língua portuguesa aos surdos, como segunda língua considerando que a Lei de LIBRAS, número 10.436/02, garante a Língua de Sinais Brasileira como primeira língua da comunidade Surda. O papel da escola é incentivar o aluno a adaptar uma série de mecanismos lingüísticos para elaborar idéias, construir argumentos e refutar preconceitos a fim de desenvolver competências para ler nas palavras escritas através dos sinais pela professora Surda (CAMPELLO, I SIELP, 2011, P.73).

Como se observa, dentro da metodologia e as abordagens de ensino para que o aluno surdo desenvolva competências e habilidades na aquisição da segunda língua, é de suma importância, como também a elaboração de um currículo que contemple as necessidades de aprendizagem da comunidade surda.

5 - CONCLUSÃO

As pesquisas no campo de ensino-aprendizagem de línguas para alunos surdos mostram a insuficiência de algumas metodologias , que muitas vezes, resultam no fracasso

escolar de alguns alunos, pelo fato de não considerar esses alunos enquanto seres pensantes, já conhecedor inato de uma língua e que, portanto carrega consigo uma bagagem cultural e linguística.

As lutas das comunidades de surdos buscaram resgatar as raízes de sua educação através da pedagogia surda em salas bilíngües. Nas quais a língua de sinais e a língua portuguesa são ensinadas com metodologias e estratégias distintas, o que sempre enfrentou resistência por parte das escolas, negando ao surdo sua condição bilingue e exigindo que se submetam ao mesmo processo de aprendizagem dos alunos ouvintes. Poucas são as experiências que expõem esses indivíduos a um processo de ensino-aprendizagem, com metodologias adequadas às suas peculiaridades, capazes de lhes proporcionar um desenvolvimento natural propício à aquisição do aprendizado de ambas as línguas.

A escolha da abordagem proposta por Krashen para subsidiar a análise apresentada neste trabalho se deve ao fato de a mesma apontar caminhos que levam a uma aquisição de forma natural da segunda língua, associando as hipóteses que possibilitam aos professores e alunos ensinar e aprender, levando cada um a descobrir e desempenhar seu papel nesse processo de maneira prazerosa e eficaz reconhecida como uma abordagem promissora para a aprendizagem de alunos surdos.

Outro fator considerado foi a possibilidade da contribuição da teoria de Krashen para identificar o papel da aprendizagem implícita e explícita dentro e fora de sala de aula e da mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem, não visando uma análise comparativa, opondo os pressupostos teóricos propostos por Krashen à realidade escolar desses aprendizes.

Na metodologia usada para este trabalho, no que tange à aplicação do questionário, percebeu-se que as questões em português dificultaram a compreensão dos participantes, podendo estar também relacionada ao tipo de pergunta. Caso o questionário escrito estivesse acompanhado da tradução em LIBRAS poderia proporcionar maior clareza dos objetivos propostos. No entanto, tal estratégia possibilitou de imediato identificar a dificuldade dos participantes em compreender a língua portuguesa escrita, o que não era o objetivo desse trabalho, porém tal conclusão tem efeitos sobre o conteúdo das respostas fornecidas a cada questão, permitindo identificar a insuficiência da qualidade do ensino oferecida a esses indivíduos, o que reflete negativamente no desempenho em suas interações sociais.

Diante de tal situação, a colocação de vários participantes de que os meios de comunicação como bate-papo em chats, torpedos em celulares, e-mails, TV com legenda e

leituras livres contribuíram para o aprendizado mais do que as aulas em sala, evidencia o papel da aprendizagem implícita para com o aprendizado desses indivíduos, embora não seja possível a aquisição de todas as estruturas da língua mediante esse processo, criando uma lacuna provocada pelo insumo incompreensível fornecido em sala de aula.

Em contrapartida, as sugestões dos participantes acerca de como deveria ser uma boa aula de português para surdos, aproximam-se da proposta de Krashen, pois apresentam as possibilidades de proporcionar a esses educandos e aos seus interlocutores em sala de aula os mecanismos necessários à real aprendizagem da língua portuguesa.

Para finalizar, as análises aqui apresentadas são insuficientes para responder a questão do papel da aprendizagem explícita e implícita dentro e fora de sala de aula e para a determinação de uma abordagem específica para o ensino de Português para surdos como segunda língua, porém mostra que, da forma como esta se apresenta, não permite uma aprendizagem de fato. Prejudicando a aquisição global de conhecimentos, inclusive de outras disciplinas, sendo necessário a continuidade e o aprofundamento do estudo, visando o aperfeiçoamento de metodologias na área de linguística aplicada ao ensino de segunda língua.

Agradecimentos

Sou grato às seguintes pessoas que muito contribuíram ao enriquecimento deste trabalho: à professora Rosely Perez Xavier que forneceu as bases através dos conteúdos discutidos durante a participação nas aulas da disciplina de Ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira do Programa de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, ao professor Tarcísio de Arantes Leite que de forma indireta, contribuiu na orientação do trabalho, a todos os participantes da pesquisa que contribuíram com as informações necessárias que resultaram em um trabalho capaz de contribuir com os estudos na área de linguística aplicada e a professora Maria de Lourdes Dario Jarros pela valiosa contribuição em fazer as correções ortográficas e estruturais do corpo do trabalho.

6 REFERÊNCIAS

ABREU E LIMA, Denise M. de. *Ensino-aprendizagem de Inglês para crianças: refletindo sobre a teoria de Krashen*. In GATTOLIN, R. S. B; SIGNORE, M. B. D; MIOTELLO, V. (Org.) *Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens*. São Carlos; Pedro & João Editores, 2007.

BOURNE, J. *Natural Acquisition and a Masked Pedagogy*. *Applied Linguistics*, vol.9, n. 1, 1988.

CAVALCANTE, K. K. Silva. et. al. *Elaborando Proposta Curricular para o Ensino de LIBRAS e Língua Portuguesa no Ensino de Surdos*. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária – Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004. Disponível em: <http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/pratica_ensino_educacao_surdo_s/texto34.pdf>. Acesso em 31 de janeiro de 2010.

CAMPELLO, A. R. S. *Estratégia metodológica para ensino-aprendizagem da língua portuguesa aos surdos: modalidade visual e escrita*. I Simpósio Internacional de Língua Portuguesa – I SIELP. Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Disponível in: <http://www.ileel.ufu.br/sielp/arquivos/CadernodeResumosSIELP.pdf> pág. 73. Acesso em 29/07/2011.

GREGG, K. *Krashen's Monitor and Occam's Razor*. *Applied Linguistics*, vol.5, n.1, 1984.

KRAHNKE, K. J. *Review on the Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. *Tesol' Quarterly*, 1985.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Pres, 1982. Disponível in: http://vwwv.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/'index.html. Acesso em 19/02/2011.

_____. *The Natural Approach - language acquisition in the classroom*. New Jersey: Pergamon Press, 1983.

PERLIN, Gladis T. T. *Identidades Surda*. In SKLIAR, Carlos. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre; Mediação, 1998.

QUADROS, R. M.; SCHIMIEDT, M. L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RANGEL, Gisele; STUMPF, Marianne R. *A pedagogia da diferença para o surdo*. In LODI, Ana C. B; HARRISSON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra R. Leite de. *Leitura e escrita, no contexto da diversidade*. Porto Alegre; Mediação, 2004.

SILVA, V. *Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880*. In *Estudos Surdos I*. QUADROS, Ronice Muller de. Petrópolis: Ed. Arara Azul, 2006.

STOKOE, W. C.; CASTERLINE, D. C.; CRONEBERG, C. G. *A dictionary of american sign language on principles*. New edition. Listok Press. 1976.

SVARTHOLM, M. K. *Second language learning in the deaf*. In: AHLGREN, L; HILTENSTAM, K. (Eds). *Bilingualism in deaf education: international studies on sign language and communication of the deaf*, v.27. Hamburg; Signun Press, 1994.

VILHALWA, Shirley. *Despertar do silêncio*. Disponível in: <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:TAoOX4hHcfgJ:www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro1.pdf+o+despertar+do+silencio&hl=pt->

[BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEEShGguM4y8K8EY9aBvPEKXpx7e11UgJgZem6xX4axbf30OvIFWR72dFUFE2-7ax2mLAIEH1rnqXnBH8rk4PQlbex8C19BllmtHkpL8oa-X2hRF5eU5UQ_DUD6XE_VkqtOrJnJc_U&sig=AHIEtbSGWQ3mAQH9mALq_HDBTdgC1p_D1w](https://www.scribd.com/document/112345678/BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEEShGguM4y8K8EY9aBvPEKXpx7e11UgJgZem6xX4axbf30OvIFWR72dFUFE2-7ax2mLAIEH1rnqXnBH8rk4PQlbex8C19BllmtHkpL8oa-X2hRF5eU5UQ_DUD6XE_VkqtOrJnJc_U&sig=AHIEtbSGWQ3mAQH9mALq_HDBTdgC1p_D1w). Acesso em 27/08/2011.

WATSON, L. M. *The use of a developmental approach to teaching writing with two groups of young hearing-impaired children. Journal of the British Association of Teachers of the Deaf* v.18, n.1, p. 18-29, 1994.