

A importância do trabalho com pesquisa-ação no ensino do português como L2 para sujeitos surdos.

¹Patrícia Araújo VIEIRA

RESUMO: Esta pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre de 2007, no Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada na Universidade Estadual do Ceará (CMLA – UECE). Neste trabalho, procuro relatar uma experiência de pesquisa-ação com meus alunos surdos do BIOS (Bíblico Instituto de Obreiros Surdo) em Maracanaú-CE, tendo como foco o ensino da língua portuguesa como uma segunda língua (L2) a esses sujeitos. Souza (2007) define a pesquisa-ação como um método de pesquisa, cujo principal objetivo é investigar o que realmente acontece numa determinada atividade em sala de aula. Os alunos do BIOS têm o ensino médio concluído. O objetivo desse curso é ajudá-los no desenvolvimento da leitura em língua portuguesa. O trabalho com pesquisa-ação me mostrou a importância do professor conhecer bem o contexto comunicativo de seus alunos. Não basta fazer somente leituras sobre atividades e estratégias que desenvolvam o desempenho leitor desses sujeitos, é necessário que o professor de surdos esteja sempre estudando a língua de sinais e que também esteja infiltrado na cultura surda.

PALAVRAS-CHAVES: pesquisa-ação; professor-pesquisador; surdez.

Introdução

Os surdos brasileiros vivem em um país que tem como língua oficial o português onde a maioria de sua população é ouvinte e falante desse idioma. Por terem a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) sua língua natural, os surdos brasileiros têm o português como uma segunda língua (L2). Ao reconhecer a LIBRAS como a língua da comunidade surda brasileira (2002), o país parece ter optado por uma perspectiva bilíngüe na educação dos surdos.

¹ Especialista no ensino de língua portuguesa pela UECE (Universidade Estadual do Ceará) e aluna do mestrado em Lingüística Aplicada do departamento de Lingüística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. End: Av. Ministro José Américo, 80 ap. 831 Edifício Rosa dos Ventos. CEP: 60830-070. Fortaleza Ceará. E-mail: pattivieira477@yahoo.com.br

A LIBRAS é classificada como uma língua, porque ao contrário do que se tem falado sobre as línguas de sinais, elas não são resultado de uma patologia de linguagem, conforme nos relatou Stokoe (1960 apud VIEIRA, 2004). Ela atende a todos os critérios lingüísticos de uma língua genuína: no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de enunciados. Essa língua utiliza o canal gestual-visual ou visual-espacial. Esse aspecto privilegia o surdo de uma habilidade leitora visual muito mais rápida do que a dos ouvintes. Pela visão também são capazes de aprender uma língua de sinais de outro país com muito mais rapidez do que um ouvinte aprendendo uma outra língua oral. Segundo Brito (2002)² isso se deve a capacidade que os surdos têm em observar com muito mais detalhes os gestos utilizados para a comunicação, além das expressões faciais e corporais de outros usuários de língua de sinais.

A educação dos surdos já passou por duas propostas pedagógicas (oralismo e comunicação total³). Hoje, as instituições educacionais brasileiras procuram divulgar e estabelecer aos surdos uma educação bilíngüe (a língua de sinais e a língua oral do país).

Os professores de surdos vivem uma experiência bem diferente de professores de uma língua estrangeira para ouvintes. Eles estão diante de sujeitos que não podem contar com a audição para o desenvolvimento da aprendizagem, além de possuírem uma língua que não é oral-auditiva e sim visual-espacial. Mediante essa problemática, tanto

² Informação fornecida pelo site do INES (Instituto Nacional de Educação dos Surdos). Acessado em: 17/08/2002.

³ Oralismo – essa abordagem foi introduzida no Brasil em 1911, trazida pelo INES (Instituto Nacional de Educação dos Surdos) com o objetivo de integrar o surdo à comunidade ouvinte; ignora a língua de sinais e impõe a língua oral de seu país aos surdos. Comunicação Total – considera os aspectos cognitivos, emocionais e sociais dos surdos, mas ainda leva em conta a língua oral. Para essa abordagem, qualquer recurso estilístico visando facilitar a comunicação com as pessoas surdas é válido. O aprendizado de uma língua não é o foco dessa proposta.

pedagogos, como fonoaudiólogos e também lingüistas têm se inclinado ao desafio de ajudar essa comunidade na proficiência leitora e no desempenho da escrita em L2.

Neste artigo, procuro relatar uma experiência de pesquisa-ação com meus alunos do BIOS (Bíblico Instituto de Obreiros Surdo) em Maracanaú-CE, tendo como foco o ensino da língua portuguesa como L2 a esses sujeitos.

Pesquisa-ação como caminho para a auto-avaliação

A sala de aula é uma oficina, onde mestres e aprendizes aprendem um com o outro, criam, renovam, modificam, sugerem novos caminhos; portanto, ela jamais pode ser algo estático, sem desafios e sem autocrítica.

Até antes de a escola brasileira conhecer o trabalho com pesquisa-ação, pesquisas em prol de melhorias para a sala de aula, geralmente, não eram realizadas pelos próprios educadores, aliás, estes se tornavam intimidados pelos dados estatísticos que a pesquisa quantitativa solicitava. Dessa forma, não era dada aos professores a oportunidade de refletirem suas práticas pedagógicas.

Souza (2007) define a pesquisa-ação como um método de pesquisa, cujo principal objetivo é investigar o que realmente acontece numa determinada atividade em sala de aula. Thiollent (1998 apud SOUZA, 2007) diz que os dados deste tipo de pesquisa podem ser coletados na própria sala de aula do professor, analisados e interpretados pelo mesmo.

O projeto Palínguas foi criado pelo professor e doutor José Pinheiro de Souza em 1999 no CMLA (Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada) da UECE (Universidade Estadual do Ceará). O próprio autor o define como “um projeto de auto-observação sistemática em sala de aula de línguas”. Nesse projeto, o professor-pesquisador não utiliza “grades de categorias de análise preestabelecidas, nem questões específicas antecipadamente escolhidas, nem mesmo hipóteses aprioristicamente formuladas. No projeto Palínguas não há diferença entre o professor-pesquisador e o professor-pesquisado, uma vez que se trata de um processo de auto-observação sistemática em sala de aula de línguas” – Souza (2007, p. 57).

O ciclo da pesquisa-ação utilizado no projeto Palínguas constitui-se de treze passos metodológicos, que são: 1- Embasamento teórico I; 2- Investigação I; 3- Banco de dados I; 4 – Diagnóstico; 5 – Embasamento teórico II; 6 – Hipóteses; 7 – Plano de ação; 8 – Intervenção; 9- Investigação II; 10 – Banco de dados II; 11 – Avaliação; 12 – Divulgação; 13 – Continuidade.

Descrição da sala de aula

No segundo semestre de 2007, iniciei o curso de leitura em língua portuguesa com quatro surdos evangélicos do BIOS. O instituto tem o objetivo de fornecer ensinamentos teológicos aos surdos dessa comunidade. Esses alunos já concluíram o ensino médio em escola pública regular. Embora o instituto não tenha ainda um projeto pedagógico definido e escrito, tenho adotado uma postura bilíngüe nas aulas de português visando a abordagem comunicativa de ensino.

As aulas são ministradas em língua de sinais com textos na língua portuguesa. Os gêneros textuais que já trabalhei com eles foram: biografia, autobiografia, quadrinhos e tirinhas. Procuo usar mais textos com imagens, pois, conforme já foi dito, esses indivíduos apresentam uma habilidade leitora visual muito mais rápida do que a verbal.

Mesmo eles já tendo concluído o ensino médio ainda são leitores iniciantes, uma vez que o contato desses alunos com textos em língua portuguesa é muito restrito. Em uma entrevista, feita por mim, eles responderam que não lêem jornais, revistas, livros. Algumas vezes lêem pequenos parágrafos da Bíblia, mas argumentam que é muito difícil entender os textos bíblicos.

O curso funciona aos sábados com uma duração de duas horas e trinta minutos. Durante os encontros a leitura de textos em língua portuguesa tem sido o principal foco das aulas. A primeira aula observada não foi a primeira aula do curso. Procurei, antes de começar a filmar as aulas e analisá-las, conhecer a turma e penetrar no contexto da surdez. Foram 3 aulas observadas e em todas contei com a participação de um pesquisador-observador que pudesse me ajudar a analisar criticamente o meu desempenho pedagógico.

Metodologia da pesquisa

A primeira aula da pesquisa não foi gravada, pois como as aulas com os surdos precisam ser filmadas, eu não tinha uma câmera a minha disposição naquele momento. Pedi a ajuda do intérprete e coordenador do curso, que fez anotações sobre a aula, observou detalhadamente cada momento em que os alunos não entendiam a minha

explicação sobre os textos e, ao final, apresentou em seu relatório sugestões que contribuíram para o progresso das minhas aulas com os surdos. Durante essa aula, fiz um diário com registros sobre a motivação dos alunos, as perguntas frequentes, às vezes em que não se manifestaram mediante perguntas formuladas por mim sobre o texto. Nesta aula, trabalhei duas tirinhas e um quadrinho da turma da Mônica.

A segunda foi filmada, mas também solicitei a um colega do CMLA e pesquisador da surdez para tornar-se o meu segundo pesquisador-observador. O mesmo também fez registros de suas observações sobre minha aula. Essa aula foi posteriormente transcrita e os dados confrontados com o relatório do pesquisador-observador. Observei os dados da primeira e da segunda aula e, após a análise, verifiquei um problema: as faltas de conhecimento e de envolvimento da minha parte com a cultura surda e a língua de sinais prejudicavam em alguns momentos o entendimento dos alunos nos textos em língua portuguesa. Observei que ao me comunicar com os surdos muitas vezes eu “aportuguesava” a LIBRAS. Uma vez detectado o problema, elaborei um plano de ação com o objetivo de tentar alterar esses resultados.

Após um período de intervenção, modifiquei a estratégia utilizada na primeira e na segunda aula: utilizei um intérprete que conhece bem a cultura surda e é proficiente em LIBRAS.

Devido a problemas técnicos, a terceira aula não foi filmada, então, com o apoio do intérprete, fiz anotações sobre as respostas dos alunos durante a leitura de tirinhas e quadrinhos em L2.

Investigação I

Aula 1

Essa aula foi observada pelo intérprete que fez anotações tanto sobre o meu desempenho usando a LIBRAS para interagir com esses alunos, como também registrou o momento em que os alunos não entendiam as minhas perguntas sobre o texto. Ele me relatou que muitas vezes a minha explicação não era tão clara para esses alunos e, em outros momentos, eu demonstrava não entender os questionamentos que os alunos me faziam usando a LIBRAS.

Por conviver há mais de 10 anos com surdos, o intérprete conseguia ver melhor do que eu as expressões faciais deles quando não entendiam minha fala, conseguia também detectar em que momento eu “aportuguesava” a LIBRAS causando falhas na comunicação.

Texto 1 – tirinha da Mônica



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

SOUSA, Maurício de. **Mônica**. Quadrinhos e tirinhas. Disponível em <www.monica.com.br>. Acessado em 01/09/2007

No texto 1 – tirinha da turma da Mônica, os alunos demonstraram motivação para a leitura do texto. Até o segundo quadrinho participaram, responderam

satisfatoriamente às perguntas. Houve uma boa interação entre professora e alunos. No terceiro quadrinho, quando perguntei “Por que Mônica fala “quem cala consente!” tão feliz?” Eles pararam, não tentaram responder e depois disseram que a Mônica era muito vaidosa. Nesse momento, percebi que eles tentaram pegar as pistas contextuais e finalizar a interpretação da tirinha, mas não analisaram o ditado popular usado por Mônica.

A expressão “Quem cala consente!” é naturalmente usada pelos falantes da língua portuguesa, mas não pelos surdos. Aliás, não há ligação dessa expressão com o contexto deles. Quando tentei interpretar a frase “Quem cala consente!”, usei no lugar do sinal CALADO⁴ o sinal SURPRESA por não conhecer, naquele momento, um sinal para a palavra “cala”. Na verdade, procurei “gestualizar” a palavra desconhecida para mim em LIBRAS. Tentei várias vezes explicar o significado da frase em questão, mas os alunos continuavam demonstrando que não estavam entendendo. A falta do conhecimento de que os ouvintes diante de uma situação polêmica, de atrito, de negociação, quando se calam é porque concordam com uma das partes da negociação fez com que a interpretação final da tirinha não atingisse o seu objetivo – o riso.

Aula 2

Essa aula foi filmada. A análise e a transcrição foram confrontadas com o registro do pesquisador-observador. O texto estudado juntamente com eles foi uma biografia da Mônica, personagem do Maurício de Souza.

⁴ Utilizei caixa-alta para as palavras que indicam um sinal na LIBRAS.

Primeiramente, ouvi as informações que eles tinham da personagem, depois, pedi que eles fizessem uma leitura silenciosa tentando buscar a confirmação das respostas dantes fornecidas por eles. Após a leitura, entreguei um questionário escrito com perguntas sobre o texto em estudo. Eles demonstraram dificuldades em entender as minhas perguntas. Procurei sinalizar tais perguntas usando a língua de sinais e registrei como eles interpretavam as perguntas. Esta seqüência mostra a minha pergunta inicial e a forma que os alunos entenderam, depois de várias tentativas de aproximar a minha pergunta da estrutura da LIBRAS para ser compreendida:

P- Em quem o autor se baseou quando criou a personagem Mônica?

As (alunos) – Maurício pensou em quem?

P- Onde a personagem Mônica aparecia antes de ter a sua própria revista?

As – Mônica no passado tinha revista ou Cebolinha tinha?

P- A Mônica de hoje é a mesma do tempo em que ela foi criada? Explique.

As – Mônica igual antes ou diferente? Por quê?

Identificação do problema

Após a análise dos dados da auto-observação, verifiquei que o fato de eu não ter um contato intenso com os surdos, além de não usar a língua de sinais no meu dia-a-dia, dificultava o entendimento desses alunos quando eu procurava explicar metáforas, polissemias, ditados populares.

Embora as atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula motivassem bastante os alunos, eu necessito conhecer bem mais a LIBRAS ou, no caso de uma escola regular, solicitar a presença de um intérprete para fazer a intermediação.

Embasamento teórico II: a importância da proficiência em LIBRAS por parte dos professores de surdos.

William e Burden (1997 apud PORTELA, 2006) dizem que o aprendizado de uma língua é diferente de qualquer outro aprendizado, pois ela envolve questões sociais e comunicativas. Para entender melhor o uso comunicativo de uma língua, faz-se necessário compreender as questões que envolvem a competência comunicativa do aprendiz de L2.

Para ensinar leitura aos surdos é preciso, antes de qualquer passo, compreender as necessidades dessa comunidade, suas limitações, sua língua, seus anseios. Quando apresentamos um texto em língua portuguesa a um surdo sem, no entanto, permitir que ele desenvolva competências comunicativas que o auxiliem no entendimento desse texto, provavelmente estaremos contribuindo para a desmotivação desse indivíduo, iniciante na aquisição de uma L2, a progredir na leitura de textos em outra língua.

O professor de língua portuguesa para surdos é o intermediário entre os textos em L2 e surdos. Para um melhor desempenho dessa atividade, ele precisa conhecer bem a estrutura da língua de sinais e a da própria língua portuguesa. Deve também ter conhecimento das especificidades da comunidade surda e um bom relacionamento com os indivíduos dessa comunidade.

Hipótese

Acredito que o desenvolvimento da proficiência leitora dos surdos não se resume apenas a textos que apresentam imagens, nem gêneros que os motivem a ler, mas, e principalmente, ao conhecimento do professor de L2 da cultura desses alunos e de sua língua. Acredito que mesmo que haja conhecimento da língua de sinais por parte do professor, a figura do intérprete é indispensável, principalmente no que se refere à inclusão de surdos.

Plano de ação

Em face dessa hipótese, pedi a contribuição do intérprete de LIBRAS, que também é o coordenador do curso BIOS, para interpretar a minha última aula da observação. Posteriormente, seria verificado se com a presença de um profissional, que conhece e convive há muito tempo com esses alunos, as dificuldades no entendimento dos questionamentos sobre a leitura seriam superadas.

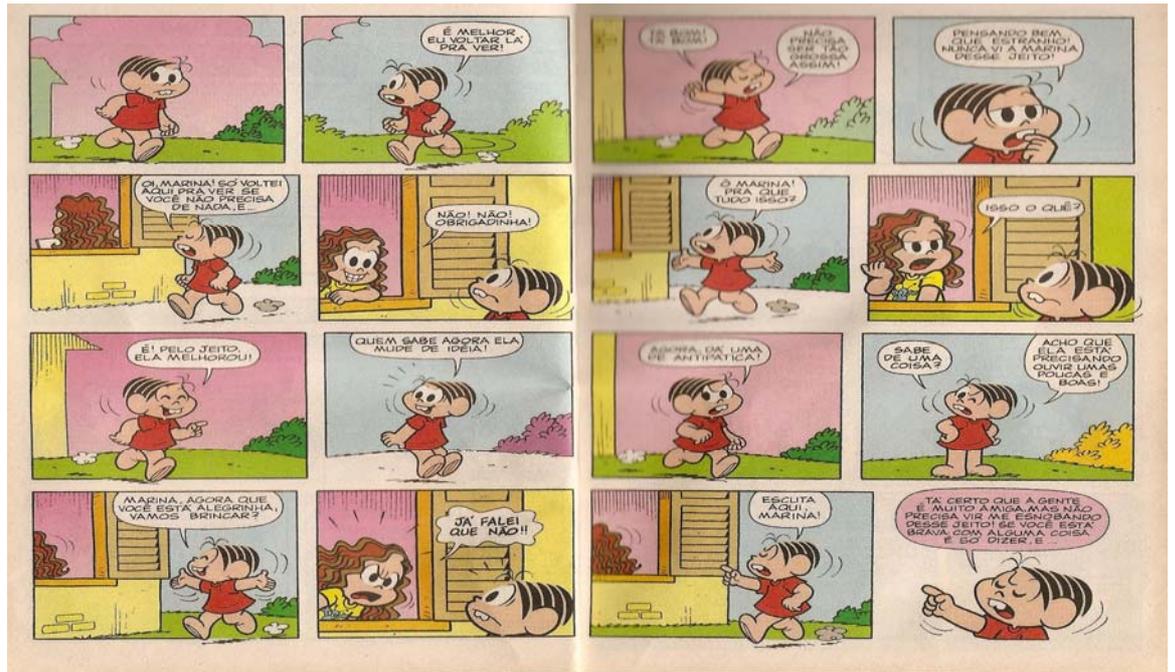
Avaliação e conclusão

Na última aula observada, continuei trabalhando com os gêneros: tirinhas e quadrinhos. Pedi, como já foi dito, a presença do intérprete para fazer a mediação entre mim e os alunos. Todos os alunos estavam presentes e com a mesma motivação apresentada no início da pesquisa. Expliquei que nessa aula eu iria contar com o apoio do intérprete, mas não ressalté o motivo para que não houvesse nenhuma mudança no comportamento dos alunos. À medida que eu ia fazendo perguntas sobre o texto, também ia fazendo anotações sobre as respostas fornecidas. Observei que em algumas perguntas que eu fazia, o intérprete fazia modificações no estilo da pergunta para que os alunos entendessem melhor. Depois, ele me confirmou as mudanças. Essas mudanças,

provavelmente, não seriam feitas por mim com a mesma rapidez que ele, como conhecedor do contexto desses alunos, o fez.

Texto 2 – quadrinho da Mônica





SOUSA, Maurício. **Almonaque da Mônica**. Editora globo. No..102

O texto lido pelos alunos era uma história em quadrinhos da turma da Mônica. O título da história é: “Mônica e Marina em tantas expressões”. Não há na

LIBRAS um sinal equivalente a “tantas expressões” e na língua portuguesa ela pode apresentar mais de um significado. Meu objetivo é que eles descobrissem o significado desse título pelo próprio texto.

Perguntei se eles poderiam levantar hipóteses do que o texto iria falar, mas eles falaram que não sabiam o que significava o título. Após a leitura do texto feita por eles, um aluno sorriu e disse que o título se referia as expressões faciais de Marina. E se levanta contando toda a história na língua de sinais. O intérprete confirma dizendo que ele entendeu a história. Dos quatro alunos presentes na sala, três responderam satisfatoriamente as perguntas textuais. Apenas um aluno demonstrou não estar compreendendo bem o texto. Às vezes eu notava que ele só respondia depois que os outros três respondiam, sempre concordando. Quando eu começava as perguntas por ele, balançava a cabeça dizendo que não estava entendendo. Encerradas as perguntas e percebendo que os outros três alunos tinham respondido bem aos questionamentos sobre o texto, procurei explicá-lo ao aluno que não estava entendendo.

Percebi que com a presença do intérprete os alunos participavam mais, não ficavam parados, nem distraídos. E não fingiam que estavam entendendo. Procuravam sempre dar um *feedback* às perguntas, assegurando-nos de suas certezas quanto às respostas. O trabalho com pesquisa-ação me mostrou a importância do professor conhecer bem o contexto comunicativo de seus alunos. Não basta fazer somente leituras sobre atividades e estratégias que desenvolvam o desempenho leitor desses sujeitos, é necessário que o professor de surdos esteja sempre estudando a língua de sinais e que também esteja infiltrado na cultura surda.

Referências bibliográficas

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma Gramática de Línguas de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia, 1995.

_____. In INES, **A língua brasileira de sinais**. Vol 3. Fascículo 7. Disponível em <http://www.ines.org.br/inês_livros>. Acessado em: 17/08/2002.

LEKI, Iлона. **Understanding ESL writers: a guide for teachers**. New Hampshire: Boynton/Cook Publishers, 1992.

PORTELA, Keyla Christina Almeida. **Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira**. Revista expectativa. Vol 5. n. 5. Disponível em <[//e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/84/254](http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/84/254)>. Acessado em 23/03/2008.

SOUZA, José Pinheiro de; HODGSON, Elaine C. Chaves; PINHEIRO, Jocely de Deus (orgs.). **Projeto PALÍNGUAS**. Fortaleza: UFC, 2007

VIEIRA, Patrícia Araújo. **O português como segunda língua: análise da proficiência leitora de surdos cearenses**. Fortaleza: UECE, monografia de especialização não-publicada, 2004.