

## O USO DE MATERIAIS VISUAIS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2

Talita Nabas

## O USO DE MATERIAIS VISUAIS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2

### RESUMO

*Essa pesquisa objetiva o estudo das metodologias e práticas utilizadas no dia a dia do professor surdo no ensino da língua portuguesa como segunda língua. Estratégias de ensino, metodologias visuais e recursos tecnológicos serão bases primordiais para a realização do projeto aqui proposto.*

**Palavras-chave:** *Metodologias visuais, práticas do professor surdo, ensino bilíngue, português para surdos*

### 1. Introdução:

Ensinar Língua Portuguesa na rede municipal de ensino já torna-se um enorme desafio em relação a todas as dificuldades e limitações encontradas pelo profissional docente. Somar-se a isso o fato desse profissional possuir surdez, ser usuário da Língua de Sinais e deparar-se com o ensino do Português como língua de apoio para o aluno, também surdo, pode ser considerado por muitos quase impossível.

Por outro lado, consideremos então que nesse contexto uma barreira é sanada em relação à língua de comunicação, que nesse sentido torna-se naturalizada em L1 x L1.

Vemos que, neste contexto, o aluno perde a percepção de que aprender Sinal x Palavras é um “método” garantido de aprendizagem e passa a pensar no ensino mais estendido da aprendizagem, que é a contextualização.

Ao ser surdo, usuário da Libras, o professor então apodera-se dessa língua visual-espacial e busca metodologias e estratégias que deem sentido aos signos apresentados em Língua Portuguesa (doravante LP), língua essa pertencente à modalidade Oral-Auditiva.

Portanto, o texto aqui presente almeja argumentar e defender as práticas e metodologias possíveis aplicadas durante o exercício da docência na rede municipal da cidade de São Paulo, ambiente esse bilíngue no qual a Libras é a língua de instrução e a Língua Portuguesa mera coadjuvante como apoio em sua modalidade escrita.

Um outro aspecto que deve ser destacado no ensino da leitura e da escrita para alunos surdos se refere ao fato de que, muitas vezes, professor e aluno não partilham a mesma língua, o que dificulta o desenvolvimento de conhecimento prévio (PEREIRA, 2009, p. 27)

Por ora, iremos aqui apresentar anotações e percepções referentes à prática do professor surdo atuante em seu exercício docente nos 3 primeiros meses letivos de 2020. As aulas aqui mencionadas somam-se por volta de 5 aulas semanais com 45' cada. As turmas objeto de observação são aproximadamente 4 grupos de 10 a 12 alunos, divididos em 8º ano A e B matutinos e 6º ano A e B vespertinos, da escola bilíngue.

Durante as atividades, foram necessárias em torno de 12 aulas divididas em etapas a partir de momentos pontuais observados pelo professor regente, autor deste projeto. Para a análise desse artigo, iremos apontar algumas situações ocorridas nessas aulas.

## 2. Língua Portuguesa como língua de apoio no ensino da leitura e escrita: Práticas e estratégias do professor surdo.

Partindo do entendimento de “língua de apoio”, é possível questionar se tal definição encontra-se adequada em relação ao ensino da Língua Portuguesa na escola bilíngue, uma vez que ao aluno surdo há uma cobrança ora velada ora explícita para que esse alcance, se não o domínio, ao menos o entendimento do processo do português escrito.

Portanto, as reflexões aqui apresentadas têm como meta partilhar das estratégias e concepções do professor surdo numa perspectiva espaço-visual na qual torna-se possível a aprendizagem e o ensino da LP como segunda língua, garantindo a leitura e escrita do aluno surdo em condições igualitárias às de uma educação tradicional, no caso de alunos ouvintes.

Para isso, entendemos que o ensino da LP deve iniciar-se na apresentação da leitura como estratégia visual e possuir elementos que garantam ao aluno surdo certa familiaridade com o tema ou contexto a ser trabalhado posteriormente, considerando o ato de ler uma prática também metafórica e não apenas de referência.

Iniciamos a apresentação do texto a ser trabalhado naturalmente, incentivando os alunos a apresentar suas lembranças, repertórios e domínio lexical, além de garantir que essas referências fossem de fato pertencentes ao texto apresentado.

Foi realizada então a retomada do discurso em Libras, uma vez que todos eram falantes da Língua de Sinais e já conhecedores do contexto no qual se passaria a história, essa que por sua vez é de conhecimento popular desde a primeira infância, facilitando então uma abordagem discursiva sinalizada.

Essa abordagem discursiva sinalizada traz ao professor e ao aluno surdo conforto linguístico muito necessário ao se apoderar do entendimento geral do texto em língua oral-auditiva, pois o texto escrito pertencente a essa modalidade não se faz natural aos usuários da língua de sinais e deve ser trabalhado visualmente com certa antecedência. De acordo com Ribeiro (2015):

Se ainda não for um leitor da Língua Portuguesa, precisa ter, igualmente, o direito de se relacionar com as histórias e os textos em sua língua a Libras. Aliás, ler, comparar os textos em português e em Libras é uma ação pedagógica importante para potencializar o aprendizado (domínio) de ambas as línguas. (RIBEIRO, 2015, p.105)

Então, todos os passos ditos por Ribeiro de certa maneira foram aplicados durante as aulas. Para isso, enfatizamos a ideia de se relacionar com a história apresentado pelo texto, provocando os alunos a externarem medos, desejos, gostos, e experiências parecidas com as quais os personagens da história apresentavam, além de relacionarem as metáforas contidas no texto com o entendimento que deveriam ter com as mesmas.

Defendemos então que, para o professor surdo, a melhor estratégia ao se trabalhar um texto escrito é utilizar a compreensão e a interpretação dos sentidos e significados numa visão ampla e geral da escrita, em outras palavras, trabalhar apenas termo e glosa (sinal) de nada adianta se ao aluno surdo não for apresentado uma contextualização dessas ideias. Entendemos que tanto para o professor surdo quanto para o aluno com surdez a palavra se faz por meio de imagem e como tal deve ser apresentada visualmente ao sujeito em seu processo de leitura e escrita, para então esse se fazer capaz de co-relacionar a grafia apresentada com seu sentido e estrutura linguística.

Para elucidar melhor nosso pensamento, relembremos a primeira etapa da observação no qual o professor surdo questiona os alunos se aquela história já os fora apresentada na infância, se eles se lembravam dos detalhes e dos nomes dos personagens, se a turma entendia os motivos pelos quais causavam sentimentos e emoções já tão familiares, não só aos personagens, mas também aos alunos e também ao professor.

Para isso, utilizar do discurso sinalizado possibilitou aos falantes da língua de sinais tanto aos alunos quanto ao professor surdo, uma troca rica de experiências e perspectivas de mundo, além de partilhar medos e

anseios que permeavam o contexto do texto a ser trabalhado. Aos alunos então houve a possibilidade de entender que a escrita da língua portuguesa também garantia a externalização de sentimentos muitas vezes difíceis de se fazer explicar até mesmo na Libras e que, ao ter um momento de parada, reflexão e análise, era possível apropriar-se do português também como sujeito pertencente a essa língua mesmo quem em sua modalidade de língua apoio.

Naquele momento, a primeira etapa da observação deu-se por encerrada. Houve então a tentativa de trazer para a aprendizagem a língua portuguesa enquanto gramática. Sabendo que os contextos abordados poderiam não ser assimilados pelos alunos, o professor insistiu na tentativa de iniciar um ensino gramatical utilizando os recursos já apresentados no início do texto.

Houve a exibição do vídeo da ‘tvines’ – a vida em Libras gramática I – com o apresentador surdo Herevaldo Ferreira, onde pode-se apresentar em língua de sinais as classes gramaticais e suas características de maneira que tal conceito se fizesse entendido pelos alunos surdos. Para não prolongar nem avançar precocemente o aprendizado da gramática, pontuou-se apenas o conceito de substantivo simples e próprio, no qual tornou-se importante a concepção de quantidade de substantivos simples e raridade no que tangia aos substantivos próprios.

## **2.1. A prática do professor surdo no ensino da LP como língua de apoio.**

A história dos ‘três porquinhos’ foi a escolha mais apropriada para iniciar os trabalhos de leitura e produção da língua portuguesa, pois é de conhecimento empírico, narrado em terceira pessoa, de gênero textual simplificado e lúdico, o que facilitou o uso de recursos visuais no desenvolvimento das atividades. Vejamos abaixo alguns recursos utilizados para as aulas. **(Texto imagético)**

## **2.2. Desenvolvimento das Atividades**

Iniciamos a aula apresentando o tema ao alunos, e questionando se eles conheciam muitas histórias e se tinham o costume de ler. Perguntei se eles conheciam o conceito de “moral da história” e se conheciam um sinal em libras para a palavra moral. Mas as crianças negaram o conhecimento desse conceito, o que foi necessária uma explicação mais detalhada.

No segundo momento, questionei se elas conheciam as histórias infantis como “Chapeuzinho Vermelho” e “Os Três Porquinhos”. Elas confirmaram com a cabeça que era “fácil” e que já conheciam a história.

Perguntei se elas se lembravam o que eram “substantivos”, conceito que já havia trabalhado na aula anterior, mas senti uma certa insegurança por conta da turma que não conseguia exemplificar a resposta.

Os retornos dados pelos alunos foram apenas exemplos já dados anteriormente, como sinal de celular, professor, escola, estes agrupados por eles em substantivos simples.

Concordei com as respostas e devolvi a reflexão questionando o nome da escola, a marca do celular de um dos alunos e o sinal do professor de ciências. Ao perceber os rostos de indagação, continuei com a explicação.

“Escola, havia várias na cidade de São Paulo, mas a Escola Bilingue” era única, por isso seu nome próprio. Assim como celular que poderíamos ter centenas, mas apenas um com marca Samsung. Questionei quantos professores havia na escola, depois sinalizei o nome do professor Danilo, e questionei quantos Danilos havia, eles puderam co-relacionar num sentido mais simples, quantidade e singularidade.

Apresentado o texto, apresentei algumas palavras já conhecidas pelos alunos e que seriam objetos de trabalho durante toda a sequência didática. Novamente solicitei que fizessem uma lista com os substantivos simples que encontraram no texto. Obtive então as seguintes palavras:

**Dia - porquinho – casa- palha- madeira- tijolo – lobo – floresta**

Com o apoio do texto imagético, fizemos novamente a leitura do texto, todos entenderam os elementos centrais da narrativa como, tempo, espaço, personagem. Houve alguns questionamentos quanto ao significado das palavras “verão” e “resolveram”, termos que os alunos não estavam familiarizados no contexto da história.

Após explicação, começamos novamente a leitura em português com o auxílio da tradução em Libras.

Com o decorrer da aula, começamos novamente a trabalhar a contextualização do texto, os motivos nos quais os porquinhos saíram de casa, qual era a personalidade de cada irmão, o que o suposto lobo mau estaria fazendo na floresta, e quais eram as possíveis explicações da escolha de material de cada porquinho.

Repensamos o significado de “preguiça”, conceito que os alunos estavam familiarizados em Libras, mas desconheciam sua escrita em língua portuguesa.

A maioria dos alunos teve dificuldades com a leitura do texto escrito, e ainda com auxílios de recursos visuais como a história em Libras, os termos em língua portuguesa não eram compreendidos tão facilmente como os sinais utilizados na L1.

Houve também nesse instante a necessidade de se trabalhar outros recursos em língua de sinais, como as imagens ilustradas para os termos como “pegada” “Tijolo” “perigos”, pois muitas vezes, embora o sinal fosse compreendido, o sentido utilizado no texto continha falhas de compreensão.

Foi solicitado aos alunos então que trabalhassem a sequência cronológica da história. Nesse momento, verificou-se a necessidade de trabalhar termos desconhecidos por eles como clímax (momento tenso) e desfecho (final da história).

Em seguida, os alunos receberam três imagens, as quais tinham que sequenciá-las de acordo com a ordem que se seguia a da história escrita. Aos alunos com maior competência escritora, foi solicitado que fizessem registros curtos da descrição das imagens e em qual momento a imagem pertencia à história (começo – meio- final).

Essa atividade foi realizada sem necessidade de intervenção e foi aproveitada também para os alunos de múltiplas deficiências que colorissem o desenho, e também indicassem a que momento a imagem pertencia, o que houve êxito nas respostas, indicando que até o momento a história estava sendo bem compreendida.

Ao final das atividades, pudemos observar que houve boa compreensão dos signos linguísticos incomuns da história e pudemos ao final elaborar um glossário com todas as palavras antes não conhecidas e agora plenamente assimiladas pelos alunos. Solicitei que houvesse o registro desse glossário tabelado, e não houve dificuldades nessa execução.

Como atividade avaliativa, solicitei então aos alunos que preenchessem as palavras cruzadas, como exercício final. Nesse momento, não houve intervenção do professor, mas eles puderam interagir entre si para que todos compartilhassem do que compreenderam.

### 3. FECHAMENTO DA PESQUISA

Embora a realização da pesquisa ainda esteja em fase introdutória, os dados e situações aqui apresentados nos levam ao entendimento de que na educação bilíngue, o professor surdo não só adequa-se com mais facilidade ao ensino da língua portuguesa, mas também ao ser par linguístico do aluno surdo, torna-se modelo e referência a esse ensino e por sua vez transforma a aprendizagem numa experiência mais prazerosa e natural.

Estratégias visuais, recurso de imagens, e o despreendimento da escrita, facilitam esse processo uma vez que o português passa a ser familiar e diário na rotina dos alunos. E sua presença deixa de ser impositiva e passa a ser prazerosa aos alunos.

Reforçamos ainda que não há uma pretensão de trazer um modelo certo, rápido ou até mesmo certo no ensino da língua portuguesa para alunos surdos, mas os processos apresentados são práticas assertivas que tiveram êxito no entendimento e na evolução da escrita pelos alunos participantes. Embora ainda muito precoces, essas práticas trilham a direção de um caminho possível não só aos alunos mas também aos professores. E que com mais aperfeiçoamento pode-se trazer modelos e orientações a esse desafio tão pertinente em nossa educação bilíngue nos dias atuais.

### 4. Referências Bibliográficas

PEREIRA, M.C. da C. Leitura, Escrita e Surdez. São Paulo, FDE, 2009.

RIBEIRO, Thiago, Leitura e Escrita na Educação de Surdos, Rio de Janeiro, Wak Editora, 2015.

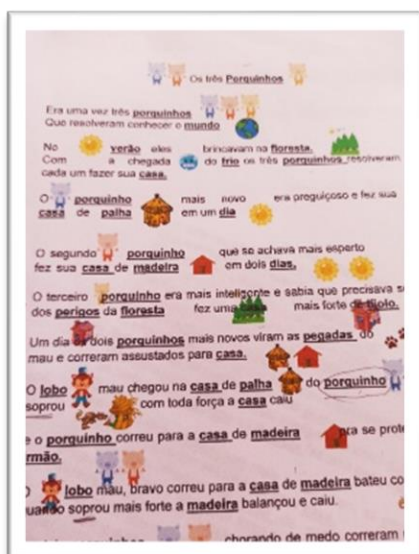
SLOMSKI, V.G. Educação Bilíngue para Surdos: Concepções e implicações práticas. Jorua, Curitiba, 2019.

SLOMSKI, V.G. Educação Bilíngue para Surdos: Concepções e implicações práticas, Jorua, Curitiba, 2010.

MACHADO, L. M. da C. Educação Bilíngue em foco: desafios para a inclusão do sujeito surdo. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

### Materiais Complementares

#### Texto imagético



## Representatividade Imagética

	inicio da aula	conteúdo	objetivos	metodologia	resultados esperados
1ª aula	Apresentação do texto imagético, observação da estrutura da escrita, utilização de elemento	Elementos Textuais : - Personagens, tempo, espaço	identificar os vocabulários contidos na escola - apropriação lexical da LP	Leitura compartilhada; mediação de hipóteses	Associar os vocabulários às classes gramaticais trabalhadas durante a aula : Substantivo simples e substantivo próprio
	introdução do contexto da história, resgate dos conhecimentos já explorados pelos alunos apresentação do texto imagético, observação da estrutura da escrita, conceituação dos falares reconhecidas	trabalhar conceitos cronológicos de: era um vez / um dia	identificar personagens, tempo e espaço	Leitura prévia e interpretação do texto	Entender os elementos principais dos contos fabulosos, associá-los a metáforas da história Identificar a moral contida atrás da história
	<b>Desenvolvimento</b>				
	Questionar se se lembravam da história,	Contos Maravilhosos / Fábulas - metáfora	identificação dos vocabulários a partir do cotidiano	Leitura e interpretação do texto	Entender os elementos principais dos contos fabulosos.
	Relembrar: quem eram os personagens, e elementos do texto. Tempo e espaço	moral da História - Substantivos	Conhecer as características dos contos maravilhosos, metáforas, moral da história e tipo de linguagem	Roda de leitura	Associar esses elementos à metáfora da história
	<b>Desfecho</b>				
	Trabalhar os vocabulários já conhecidos pelos alunos, diferenciando em substantivos simples e próprios.	Características do Conto	Reforçar conceitos de Metáfora, e estrutura textual da língua escrita	Uso do discurso em Libras / comparação com a LP; Apoio de textos imagéticos	Evidenciar sequência cronológica da história : Começo - Meio-fim; Valores morais como, esforço e preguiça e construção de caráter : Rom e Mar

Tabela de Leitura