



O programa boardmaker como ferramenta para o ensino de português escrito como segunda língua para surdos:

Um estudo

GABRIEL PIGOZZO TANUS CHERP MARTINS
LAÍZA DUARTE MENEZES

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação de surdos vem sendo tema de debates nos mais variados campos do saber, como a antropologia, a sociologia, a linguística, a política entre outros. Isso nos mostra um cenário no qual a representatividade dessa minoria linguística, que vem conquistando seus direitos com muita luta, tanto pela valorização e defesa de sua língua, como também para torná-la visível em um “mundo” de ouvintes, vem se fazendo presente e fazendo valer direitos, que são legais.

Trabalhamos em um sistema que inibe o sujeito surdo e o estigmatiza, não o considerando em sua especificidade linguística. A falta de acessibilidade comunicacional e linguística trazem prejuízos incalculáveis não somente para a educação formal, mas para a formação cidadã desse sujeito. A escola, instituição cuja responsabilidade é contribuir para essa formação, tem algumas funções para com esses sujeitos. A primeira delas é ensinar a língua de sinais, pois cerca de 90% dos pais de alunos

RESUMO

A falta de acessibilidade comunicacional e linguística trazem prejuízos incalculáveis não somente para a educação formal, mas para a formação cidadã do aluno surdo. Entretanto, concomitantemente ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), podem ocorrer outros recursos e métodos para potencializar e/ou facilitar a aprendizagem desses alunos. Diante deste fato, propomos o trabalho com o software Boardmaker com Speaking Dynamically Pro, versão 6, para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2). O estudo foi desenvolvido nos Centros de Atendimento Educacional Especializado Centro e Sul (CAEE) e contou com a participação de alunos surdos matriculados na rede regular e que frequentam o AEE. Em relação à temática presente, as inúmeras pranchas existentes e possibilidades de criação de novas no software, possibilitaram-nos inserir vídeos sinalizados, imagens e textos capazes de trazer ao aluno elementos que facilitem a aquisição da L2 em sua modalidade escrita. A visualização e leitura (inferência) nas pranchas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) permitiu ao aluno produzir um texto semelhante em Língua de Sinais e em Português.

GABRIEL PIGOZZO TANUS CHERP MARTINS

Mestre em Diversidade e Inclusão (UFF);
Professor do Dep. de Letras da UFJF

LAÍZA DUARTE MENEZES

Graduanda em Letras Libras (UFJF)

surdos são ouvintes (SKLIAR, 1997) e desconhecem a Libras, assim, é provável que esses indivíduos cheguem ao espaço formal de educação sem uma língua adquirida. A segunda é preencher a lacuna de conhecimento de mundo que esses alunos carregam. Nossa sociedade é majoritariamente ouvinte, e isso faz com que as informações circulem por mecanismos que privilegiem a modalidade oral auditiva. Logo, essas crianças têm precário (ou nenhum) acesso ao que é veiculado pelos meios de comunicação e às tradições orais de suas famílias e lugares onde vivem.

A terceira função é ensinar o conhecimento formal, curricular. Esse, por sua vez, deve estar em consonância com as especificidades linguísticas, culturais, identitárias e visuais desse alunado. É necessário que se pense em formas, estratégias e práticas que favoreçam o desenvolvimento cognitivo e social desses alunos a partir dos conhecimentos formais explanados nos ambientes escolares.

1. O CASO: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O AEE é parte constituinte da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Conforme o art. 2º da Resolução 4/2009, o AEE tem como função:

Complementar ou suplementar a formação dos alunos, por meio da disponibilidade de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

O AEE traz como preceito a autonomia do estudante para sua participação efetiva na sociedade, nas atividades escolares e fora dela, inclusive sua inserção no mercado de trabalho. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura[05] (MEC) (BRASIL, 2008), o AEE é um serviço de educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, para que se eliminem as barreiras visando à plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Além disso, o AEE refere-se à oferta de atividades diferentes daquelas do currículo do ensino comum, tais como: o ensino da Libras e da Língua Portuguesa na sua modalidade escrita para estudantes surdos, foco do nosso estudo.

Diante do exposto, os sujeitos surdos participam dessa política como público-alvo, uma vez que, para a legislação nacional, são considerados pessoas com deficiência e são contemplados nos documentos oficiais referentes ao AEE.

(...) considera-se pessoa com deficiência aquela que tem **impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial** que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (...) (BRASIL, 2008) (grifo nosso).

Sobre as diretrizes e premissas que permeiam o trabalho do AEE, Alvez afirma que:

O AEE deve ser visto como uma construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais, em que a organização do conteúdo curricular não deve estar pautada numa visão linear, hierarquizada e fragmentada do conhecimento. O conhecimento precisa ser compreendido como uma teia de relações, na qual as informações se processam como instrumento de interlocução e de diálogo (ALVEZ *et al.*, p. 9, 2010).

Vale destacar que é necessário haver esse diálogo e essa interlocução entre os profissionais envolvidos no processo de educação. Nossa realidade é de fragmentação da educação de surdos, isto é, os alunos surdos estão incluídos em escolas comuns, longe de seus pares linguísticos e muitas vezes isolados, invisíveis, inquietos. Construir e reconstruir conceitos e vivências para alunos que vivem um profundo isolamento linguístico e cultural se faz mister, uma vez que precisamos preencher lacunas de conhecimento criadas por falta de um *input* auditivo.

A dinâmica do AEE de surdez ocorre de maneira que seja dividido em três partes: AEE de Libras, AEE em Libras e AEE de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. O AEE de Libras apresenta uma proposta de ensino da língua, portanto são ensinadas aos alunos surdos as especificidades da Libras, como, por exemplo, sua estrutura gramatical. Para atuar no AEE, é necessário

que o professor tenha domínio da língua de sinais brasileira e conheça suas particularidades.

O ensino de uma língua requer critérios metodológicos que favoreçam a contextualização significativa, considerando que nem sempre o signo linguístico é motivado. Na organização do AEE, o professor de Libras deve planejar o ensino dessa língua a partir de diversos aspectos que envolvem sua aprendizagem, como: referências visuais, anotação em língua portuguesa, dactilologia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários, classificadores e sinais (ALVEZ *et al.*, p. 17, 2010).

Percebe-se ser imperioso o conhecimento além da língua. Lacerda (2013) nos alerta que, para ensinar, não basta saber a língua, é necessário conhecimento das práticas e das estratégias pedagógicas. Sabemos e defendemos que a presença do professor surdo é algo bastante significativo nesse processo, mas é importante que esse profissional tenha acesso aos conhecimentos pedagógicos necessários aos saberes sobre ensinar e aprender o que Freire (2015) nos apresenta em “A Pedagogia da Autonomia”.

O AEE em Libras traz uma perspectiva de trabalhar os conteúdos ministrados na sala de aula comum em língua de sinais. Assim, os alunos surdos terão acesso aos conteúdos em sua primeira língua (L1)¹.

O AEE em Libras fornece a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula. Esse atendimento contribui para que o aluno com

1. Neste ensaio não discutiremos conceitos sobre primeira língua, segunda língua, língua natural, nativa, materna ou estrangeira. Para fins didáticos, estabelecemos L1 como primeira língua dos surdos a Libras e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), na sua modalidade escrita.

surdez participe das aulas, compreendendo o que é tratado pelo professor e interagindo com seus colegas. O AEE em Libras ocorre em horário oposto ao da escolarização o professor do AEE trabalha com os conteúdos curriculares que estão sendo estudados no ensino comum em Libras, articuladamente com o professor da sala de aula. Trata-se de um trabalho complementar ao que está sendo estudado na sala de aula, de uma exploração do conteúdo, em Libras; em que o professor de AEE retoma as ideias essenciais, avaliando durante o processo o plano de atendimento do aluno com surdez (ALVEZ *et al.*, p. 12, 2010).

Pensar o AEE em Libras nos faz questionar inúmeras posturas de gestores e alguns não cumprimentos legais, por não haver um entendimento de que estamos trabalhando com línguas, ou seja, com a língua brasileira de sinais. E ensinar a/pela língua não se resume apenas à língua, temos um conjunto de elementos históricos, sociais, políticos, culturais e identitários que permeiam o universo das línguas. E, pensando em nossos alunos surdos, é uma tragédia educacional não prover esses conhecimentos formais em sua L1.

Mesmo esse conhecimento sendo passado em Libras no AEE, o profissional de AEE não possui uma formação específica em cada área do conhecimento que perpassa a escolarização básica. Assim, o aluno surdo continua a ter falhas em seu processo de aprendizagem, ainda que haja a parceria com os professores das salas de aula comum. Essa[06] é uma indagação: Por que ter

um retrabalho ao ensinar os conteúdos que já foram trabalhados no turno regular desse aluno e não oferecer os mesmos uma única vez em sua L1? Outro questionamento: Se a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) prevê a oferta de classes bilíngues e escolas bilíngues, por que insistimos com o AEE para esses sujeitos e os deixamos invisíveis em seus “mundinhos” nas escolas comuns?

O AEE de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) tem por objetivo “desenvolver a competência linguística, bem como textual, dos alunos com surdez, para que sejam capazes de ler e escrever em língua portuguesa” (ALVEZ *et al.*, 2010).

A proposta didático-pedagógica para se ensinar português escrito para alunos com surdez orienta-se pela concepção bilíngue – Libras e Português escrito, como línguas de instrução destes alunos. (...) Ao ensinar a língua portuguesa escrita, deve-se conceber que o processo de letramento requer o desenvolvimento e aperfeiçoamento da língua em várias práticas sociais de interação verbal e discursiva, principalmente da escrita. (...) (ALVEZ *et al.*, p. 18 e 19, 2010).

Convém perceber que alguns autores como Freitas (2014), Karnopp (2011), Karnopp e Pereira (2011), Gesueli (2011), entre tantos outros, apontam que é necessário ter adquirido uma primeira língua para então iniciar o processo de aprendizado de uma segunda língua. Como mencionado anteriormente, cerca de 90% dos pais

de alunos surdos são ouvintes e muitos desconhecem a língua de sinais e não fazem uso dela na relação com os filhos. Assim, essas crianças chegam à escola sem possuir uma língua adquirida e acabam enfrentando processos de alfabetização homogeneizadores que não respeitam suas singularidades linguísticas e culturais, causando quadros de fracasso escolar.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho se desenrolou em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) no município de Juiz de Fora, Minas Gerais. É necessário esclarecer que o município segue as diretrizes e as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ou seja, uma rede de ensino inclusiva que defende a escola para todos e que a língua que circula nesses espaços educacionais seja a Língua Portuguesa, doravante, segunda língua dos alunos surdos. E isso nos diz muito sobre o processo de escolarização desses sujeitos.

O sujeito ativo, participante desta pesquisa, será aqui denominado Miguel, com intuito de proteger sua identidade. Não nos atemos a descrever minuciosamente características pessoais desse aluno, tais como: grau de surdez, se é pré ou pós-linguístico, situação econômica e/ou social. Importante dizer que o educando possui fluência

na Libras e frequenta esporadicamente a Associação dos Surdos de Juiz de Fora (ASJF). Um dado importante sobre Miguel para este trabalho é que ele apresenta paralisia cerebral (PC). Essa lesão afetou seus movimentos de coordenação motora fina, o que justifica o uso do computador para o ensino de Língua Portuguesa, mas não afetou seu cognitivo, mantendo-o preservado.

Miguel encontra-se no 9º ano, estuda numa escola regular e possui em sua sala de aula um intérprete de Libras. É infrequente tanto na escola quanto no AEE, o que dificulta o andamento/desenvolvimento do trabalho.

No CAEE, o aluno participou dos momentos de AEE de Libras e do AEE de Língua Portuguesa como L2, contudo iremos examinar somente sobre o atendimento de L2 e este será dividido em três etapas. Como durante o ano de 2015 o aluno foi muito infrequente, procuramos estabelecer momentos de desenvolvimento do trabalho.

O software usado para o ensino de L2 foi o BoardMaker com *Speaking Dynamically Pro* Versão 6. É um programa de criação de pranchas de CAA que possibilita não apenas que pessoas com algum tipo de impedimento de fala como inúmeras outras usufruam dos mais de 4.600 símbolos pictóricos que compõem o arsenal de imagens disponíveis para a elaboração de infinitas pranchas de CAA. A Figura 1, (pág. 58) apresenta a capa do Programa BoardMaker.

Pensando no aluno surdo que vivencia uma realidade visual e apreende os significados e os conceitos a partir de uma simultaneidade de imagens e dos “olhares surdos” (LACERDA *et al.*, 2013), podemos pensar em atividades que possibilitam uma multimodalidade textual para esse aluno. A ferramenta Simbolar permite que imagens e palavras possam ser apresentadas para esse aprendiz, a fim de concretizar significados que poderiam ser abstratos para os surdos. O programa nos possibilita também trabalhar com imagens reais, o que traria ainda mais segurança para o ensino desse sujeito, como se pode ver na Figura 2, (pág. 58).

Outro recurso de extrema importância para o trabalho com os surdos é o uso de vídeos. A interface do programa permite a inserção de vídeos nas mais diversas pranchas. O vídeo inserido serve de suporte para que o aluno tenha o conteúdo a ser trabalhado em sua L1.

Miguel é um garoto que adora futebol, e esse foi o viés que utilizamos para poder trabalhar o ensino da Língua Portuguesa. Inicialmente, conversamos de maneira informal sobre futebol. Perguntamos para qual time ele torcia, quais jogadores conhecia, árbitros, estádios, se acompanhava futebol europeu etc. Enquanto conversávamos, usávamos a internet. Pudemos navegar e buscar informações de diversos times e seus respectivos estados e países. Nesse momento,

aproveitamos para explicar questões geográficas de determinados países, pois Miguel ficou interessado em saber como jogar futebol na neve ou em locais com temperaturas muito baixas.

Após as buscas e as conversas informais sobre o tema “futebol”, propusemos a Miguel um texto multimodal confeccionado com o software Boardmaker. O texto continha imagens, palavras, símbolos e vídeos sobre os assuntos pesquisados na internet, tanto referentes ao futebol quanto a conceitos e conteúdos específicos da Geografia. Miguel interagiu com a prancha de forma satisfatória, reconhecendo palavras e associando as imagens. Quando perguntado sobre algo, Miguel fazia inferências e usou o texto multimodal como um interlocutor para sua aprendizagem.

Observou-se que Miguel conseguiu associar os três pontos propostos: A língua de sinais, a Língua Portuguesa (escrita) e as imagens apresentadas, ainda que, graças a todos os fatores, principalmente o de infrequência às aulas, fizesse com que o segundo ponto se apresentasse um pouco insatisfatório. Logo, percebe-se que a aplicação do programa dentro do AEE pode trazer melhoras para desenvolvimento de alunos, nos perfis de Miguel, em qualquer um dos pontos propostos.

Não temos, com este estudo, a pretensão de esgotar o assunto nem minimizar as potencialidades do programa. O que propomos foi a apresentação

de um referencial para o trabalho com aluno surdo no AEE. Apresentamos uma possibilidade de uso de uma ferramenta tecnológica associada ao *input* visual que o surdo necessita para fortalecimento de seu processo de aprendizagem. Esperamos demonstrar, também, que é possível o uso dessa ferramenta para que outros conteúdos, além do Português e da Geografia, sejam inseridos no AEE do aluno Miguel, especificamente, podendo ser ampliado e replicado para outros alunos. Os próximos passos a serem abordados, sem dúvida, contribuirão com o objetivo principal do estudo, que é o ensino da Língua Portuguesa como L2, nos moldes formais para leitura e escrita.

ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

O atendimento no AEE não tem como objetivo primeiro contemplar conteúdos e programas escolares. Seu principal objetivo é propor estratégias que possibilitem ao educando atendido o estímulo e a promoção de habilidades que o auxiliem nos espaços de educação formal. Assim, o presente estudo nos apresenta uma possibilidade de realizar esse estímulo na busca de promoção de sua aprendizagem.

Hoje, a maioria dos nossos alunos tem acesso às tecnologias (*smartphones, notebooks, tablets* etc.) e faz uso das redes sociais para estabelecer

comunicação com o mundo. Nessa questão, entendemos que o uso de um software de alta tecnologia, tendo um notebook como instrumento para usá-lo, é chamariz para este aluno, uma vez que apresenta como recurso algo utilizado em sua vida privada e que a escola (ainda) não compreendeu como potencialmente favorável no processo ensino/aprendizagem.

Podemos inferir que o uso do programa BoardMaker com *Speaking Dynamically Pro Versão 6*, além de promover novas estratégias e possibilidades para o aluno-sujeito desse estudo, também se apresenta como forte apelo para ampliação do conhecimento de mundo desse aluno. Afirmamos isso diante do grande interesse demonstrado por Miguel em compreender o texto multimodal apresentado, pois o mesmo apresentava informações antes pesquisadas. As discussões e conversas provenientes da “leitura” e da interpretação do texto pelo aluno nos aponta um caminho. Caminho que precisa ser caminhado. Caminho que a escola e professores das salas de aula comuns como também os profissionais que atuam no AEE precisam conhecer e reconhecer como um caminho que pode e deve ser trilhado.



[FIGURA 1] Capa do programa. (Fonte: http://www.clik.com.br/mj_01.html)



[FIGURA 2] Modelo de atividade com ferramenta Simbolar

Fonte: http://www.clik.com.br/mj_01.html

REFERÊNCIAS

ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. M. *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado da Educação Básica, na modalidade educação Especial. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 26 dez. 2016.

BRASIL, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.[CLS7]

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, MEC/ SEESP, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 50. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, M. M. *Reflexões sobre o Ensino de Língua Portuguesa para Alunos Surdos*. Curitiba: Editora Appris, 2014.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias Metodológicas para o Ensino de Alunos Surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). *Tenho um Aluno Surdo, e Agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

KARNOPP, L. B. Práticas de Leitura e Escrita em Escolas de Surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e Bilinguismo*. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. C. Concepções de Escrita e Leitura na Educação de Surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). *Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade*. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

SKLIAR, C. Uma Perspectiva Sócio-histórica sobre a Psicologia e a Educação dos Surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.