
ENSINO DE PLE PARA SURDO BRASILEIRO: EXPERIÊNCIAS DAS PARCERIAS EM UM PREPARATÓRIO PARA PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS

Marina de Paulo Nascimento¹
Glauber Heitor Sampaio²

Considerações Iniciais

O ensino de qualquer língua, quer seja materna ou estrangeira, coloca aos envolvidos diferentes desafios (AGUIAR, 2012; LEFFA, 2008). Nesse sentido, neste relato refletiremos sobre questões, limitações e percalços que se apresentaram na trajetória de uma experiência de ensino de Língua Portuguesa para um membro da comunidade surda que procurou por treinamento específico para realizar um teste de proficiência de português e garantir um nível de proficiência específico na língua portuguesa, que é sua segunda língua.

Embora cidadão brasileiro, sua primeira língua é a Libras e isso é um fator que pode tornar, conseqüentemente, a sua aprendizagem e a construção de um conhecimento sólido sobre as funcionalidades da língua portuguesa um pouco mais complexo. Todavia, essa afirmação pode parecer um tanto delicada, uma vez embora surdos estão inseridas, desde o nascimento, em um contexto no qual o português, principalmente na sua forma escrita, está completamente presente.

Entretanto, uma vez que não teríamos verdadeira propriedade para abordar a questão supra exposta, porque nosso lugar de fala é, nomeadamente, o do ensino e aprendizagem de português para “não brasileiros”, nas linhas a seguir, mais que apontar direções, pretendemos

¹ Licenciada em Letras – Português/Inglês, Universidade Federal de Viçosa e Licenciada em Português, Universidade de Coimbra, PT.

Professora Estagiária do Curso de Extensão Preparatório Celpe-Bras-UFV
maridepaulo@gmail.com

² Licenciado em Letras – Português/Inglês, Universidade Federal de Viçosa
Mestre em Linguística, Universidade Federal de Viçosa
Professor de Línguas Estrangeiras Modernas - Departamento de Letras da UFV
Coordenador do Curso de Extensão Preparatório Celpe-Bras-UFV
glauberhsampaio@gmail.com



relatar as dificuldades e as soluções encontradas na preparação de um brasileiro surdo para o exame oficial de proficiência em Língua Portuguesa do Brasil (para estrangeiros), Celpe-Bras.

O Ensino de Português para Estrangeiros e o Exame Celpe-Bras.

Como aponta Diniz (2015), nos últimos anos, o ensino de português como uma língua estrangeira tem recebido maior atenção. Prova disto, foi a criação da prova oficial de proficiência em português do Brasil, o Celpe-Bras, que demonstra um investimento concreto para solidificar a internacionalização de nosso idioma e tornar disponível uma avaliação que forneça aos seus participantes uma classificação padrão.

A partir desta proposta, é importante mencionar que muitas universidades brasileiras, em consequência de programas de intercâmbio, como o PEC-G, por exemplo, têm recebido estudantes de diversas nacionalidades em busca por formação em diferentes níveis (de graduação e pós-graduação) e um dos critérios que tem sido requerido é, portanto, uma certificação oficial. Então, o exame citado foi desenvolvido para a tender a

(...) necessidade de criar um exame único e padronizado para a seleção de estudantes de intercâmbio, principalmente para os que se candidatavam ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) [...] Tornava-se necessário propor uma certificação de uso da língua portuguesa para participar da vida na universidade, o que envolveria criar um instrumento de avaliação que aferisse o potencial dos candidatos para ler, escrever, ouvir e falar em interações da vida cotidiana e estudantil. (SCHLATTER, 2014, s/n).

Consequentemente, como efeito retroativo deste exame, têm crescido a busca por cursos que se dedicam especificamente a treinar habilidades que são exigidas de um falante da língua estrangeira no contexto do exame para conseguirem um nível satisfatório de proficiência em língua portuguesa nos mais diversos contextos de interação (seja acadêmica, social, dentre outras).

Nessa lógica, embora ainda não muito bem visto por parte de alguns estudiosos do exame, cursos preparatórios são planejados para atender a necessidade e procura dos candidatos em **a)** desenvolver autonomia linguística para navegar fluentemente na língua alvo e suprir **b)** a exigência da proficiência em língua portuguesa que é parte dos pré-requisitos de seleção de potenciais candidatos estrangeiros a vagas de programas de treinamento acadêmico no contexto universitário brasileiro.



Em decorrência desses fatores, no segundo semestre de 2015, a Universidade Federal de Viçosa oferece um curso de extensão cujo o foco é especificamente o Ensino de Português para Estrangeiros. Tendo em vista uma expressiva demanda por parte dos próprios estrangeiros, um dos primeiros trabalhos do curso desenvolvido torna-se o de preparação de futuros participantes para o Exame Celpe-Bras. Essa modalidade de ensino prevê, em larga escala, a resolução das provas aplicadas em edições anteriores e o treinamento de habilidades de produção e compreensão escrita e oral.

A experiência com um aluno surdo e as novas decisões tomadas no curso preparatório

No segundo semestre de 2016, após duas edições do curso, surge uma nova circunstância de ensino e aprendizagem: contamos com a participação de um estudante brasileiro surdo que, em ocasião de participar de uma seleção para cursar o doutorado, foi requerido pelo edital do programa que apresentasse o certificado em proficiência em português a partir da realização do Exame Celpe-Bras. Aqui, é importante pontuar que o perfil de todos os grupos que já havíamos atendido nesse treinamento específico era de estrangeiros ouvintes, em sua maioria hispanofalantes, provindos, principalmente, da América Latina e cuja faixa etária variava entre vinte e cinco a quarenta anos. A partir dessas questões que o planejamento das aulas se direcionavam. Por tais especificidades, algumas questões específicas surgiram: Como deveríamos nos adequar a partir de um curso cujo direcionamento era ao perfil dos aprendizes estrangeiros ouvintes para dar acesso a um participante surdo cuja primeira língua é a Libras? O que deveríamos fazer para transformar nosso planejamento para atendê-lo de forma eficaz e inclusiva?

Era uma situação extremamente nova e, mesmo depois de ter estudado Libras durante um semestre, a professora em questão nunca havia trabalhado com um aluno surdo e não se sentia segura para utilizar a língua de sinais brasileira. Esses fatores causaram muita apreensão sobre o como construir um trabalho que fornecesse ao estudante ferramentas para o consequente sucesso na prova e criar um ambiente de interação entre todos os alunos do grupo.

Algumas medidas foram tomadas para garantir que a adequação fosse, no mínimo, significativa. Em primeiro lugar, coordenação e professora procuraram por informações, através de relatos tanto do próprio estudante quanto dos intérpretes que participariam do treinamento como mediadores entre professora e aluno surdo, que as regras de ingresso para surdos em universidades brasileiras vivenciariam modificações em decorrência de problemas



com a utilização da Língua Portuguesa. Possivelmente, por causa dessa questão, um edital de doutorado teve como parte das exigências para candidatos surdos, mesmo que brasileiros, a comprovação de proficiência em português através do Celpe-Bras, como já brevemente especificado anteriormente, razão que motivou esse estudante a nos procurar.

Pensando na forma como a prova é esquematizada, esclarecemos que ela é desenvolvida em duas etapas: **1)** a produção escrita de quatro tarefas e **2)** uma entrevista, em forma de conversa. Durante a parte escrita, no decorrer de três horas, devem ser construídos quatro textos que se baseiam em diferentes materiais autênticos: um vídeo, um áudio e dois textos (em diferentes gêneros). Até aquele momento o planejamento das aulas era desenvolvido levando-se em conta características dos alunos que costumávamos ter e a partir do material de edições anteriores do teste, disponibilizados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul através do **Acervo Celpe-Bras** (<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>).

As práticas eram sempre alternadas entre dias direcionados à escrita e à fala, utilizávamos vídeos, áudios e os denominados, elementos provocadores – que são insumos visuais com diferentes temas utilizados como fomento para as entrevistas orais do exame. Tendo dias específicos para o trabalho da fala e muitos materiais dependentes da audição para a realização das tarefas, tínhamos que encontrar diferentes maneiras de chegar à mesma finalidade, integrando, tanto um novo perfil de estudante, quanto os habituais, de modo que todos pudessem aproveitar o curso da mesma forma.

Uma das primeiras resoluções tomadas foi a de integrar os intérpretes oficiais da universidade às aulas. Para que o trabalho desses profissionais fosse bem-sucedido, era necessário que a professora, conteúdo, disponibilizasse com antecedência todos os planos de aula, bem como outros materiais a serem utilizados (slides, figuras, vídeos e filmes) para a prévia conferência do que seria sinalizado ao aluno surdo. Por meio de diversas reuniões entre os intérpretes e a docente, cujos objetivos foram, principalmente, compartilhar conhecimento sobre o ensino para surdos e, aplicá-lo ao contexto vivenciado, muitas ideias foram incorporadas àquela prática.

Primeiramente, passaram a ser utilizados mais apresentações de slides, constituídos por escrita e também muitas imagens, de modo a explorar a percepção de mundo daquele estudante, resolução que se tornou um excelente recurso também aos ouvintes. Com vistas a deixar o estudante ainda mais confortável, outra novidade incorporada às aulas foi a utilização da Libras pela docente. Sinais como o do nome do estudante, cumprimentos, agradecimentos e perguntas são exemplos dessas utilizações. Nesse processo, tanto a ajuda dos intérpretes, quanto a de aplicativos de tradução, como o Hand Talk, foram essenciais. Outro fator de extrema importância foi o auxílio da CEAD-UFV, instituição responsável pela virtualização de



muitos projetos de ensino a distância da universidade. Através desta parceria conquistamos a possibilidade de colocar legendas em vídeos das provas do Celpe-Bras para que somente o candidato surdo os utilizasse para ter o mesmo acesso às atividades de vídeos que os alunos ouvintes tinham. Por ser necessário o envio da transcrição dos mesmos, contamos com o apoio dos estagiários da DRI (Divisão de Relações Internacionais) da instituição, estagiários da área de ensino de Português para Estrangeiros.

Diante de tantas novidades e readequações, foram feitas algumas modificações em relação ao cronograma, visto que havia um número expressivo de aulas direcionadas à proficiência oral e as mesmas sofreram uma pequena redução com vistas a propiciar mais oportunidades de manter aquele estudante integrado ao grupo. No entanto, a diminuição destas aulas não foi demasiada de forma a não prejudicar a necessidade de prática dos alunos ouvintes.

Como o curso em questão objetivava, principalmente que os participantes vivenciassem situações parecidas às da prova, com intuito de torná-los mais preparados para esse processo, conseqüentemente, tínhamos dois tipos de aulas: as voltadas à parte escrita e à oral. Infelizmente, das aulas exclusivas à prática oral, o estudante surdo não participava e era, realmente, necessário manter a separação diária dessas práticas.

A decisão comentada acima – de escusar o aluno surdo das aulas de prática oral - se caracterizou como a mais difícil das atividades que foram redefinidas para a realização do curso. Uma vez que acreditamos na importância da integração de todos em qualquer espaço, independentemente das diferenças, a divisão da participação desse estudante entre aulas nos parecia incoerente. Por outro lado, como a presença do aprendiz deu-se a conhecer pouco antes do início das atividades, quando os planos de atividades e o cronograma já estavam definidos, tivemos um tempo mínimo para refletir, agir e pesquisar sobre as melhores formas de reestruturação do trabalho. Certamente, com prazos maiores, teríamos nos aprofundado mais sobre o ensino de português para surdos e encontrado talvez soluções mais plausíveis para que não ficasse dispensado das aulas de prática oral.

Nessa perspectiva, retomando a questão inicialmente proposta, as vozes de Salles et al (2004) nos permitem dizer que é muito valioso o conhecimento da língua de sinais brasileira para o profissional que leciona português a estudantes surdos. Podemos considerar esse conhecimento de suma importância, porque tratamos de idiomas com características basilares diversas. Um profissional que compreende ambas as línguas, provavelmente poderá fazer uma ponte à construção do conhecimento entre modos diferentes de perceber o mundo:



Sobretudo, os surdos possuem história de vida e pensamentos diferenciados, possuem, na essência, uma língua cuja substância 'gestual', que gera uma modalidade visual-espacial, implica uma visão de mundo, não-determinística como dito anteriormente, mas, em muitos aspectos, diferente da que partilha a Comunidade Ouvinte, com sua língua de modalidade oral, cuja substância é o 'som'. (SALLES et al, 2004, p.36)

Tendo em vista esse modo particular pelo qual a Comunidade Surda enxerga e compreende o mundo em contraste à inexperiência da professora em questão sobre o assunto, era esperado que o ensino não corresse de maneira tão fluída. Todavia, é importante notar que falamos de um curso preparatório para a prova de proficiência em português do Brasil e não de ensino exclusivo de português, assim, tal qual os outros alunos, o surdo em questão já tinha muito conhecimento sobre essa língua, o que potencializou o desenvolvimento do trabalho.

A esse respeito, é interessante destacar que, diferentemente de outros surdos, o caso em questão aprendeu a língua portuguesa durante a adolescência, através da parceria com uma amiga, pois ambos acordaram em trocar conhecimento sobre suas línguas maternas.

Direcionando-nos à prática oral, é preciso explicitar que durante a jornada, passamos por diferentes módulos de estudo, a saber, respectivamente: **1) História do Celpe-Bras, 2) Estratégias de resolução das tarefas (orais e escritas), 3) Simulados, 4) Filme e 5) Apresentação de trabalhos.**

Em um primeiro momento, ocorreram as apresentações dos componentes do grupo e discutiu-se a história do Celpe-bras. Desde a primeira aula, como já explicitado, contamos com a participação de intérpretes, o que gerou menos desconforto com relação ao pouco domínio de Libras por parte da professora e dos outros alunos.

Nas aulas seguintes, passamos à resolução de provas antigas, tendo em vista o detalhamento sobre gêneros textuais requeridos, expectativas do exame, interlocutores e propósitos comunicativos que esperava-se que os participantes mostrassem domínio. Durante a correção dessas tarefas, clareou-se o tipo de ajuda que nosso estudante surdo mais precisaria. Muitas vezes, os textos que ele produzia, apresentavam problemas, tanto relativamente às conjugações nominais e verbais, quanto aos gêneros.

É importante lembrar que o tipo de imersão ao qual muitos surdos estão expostos é, por vezes, completamente diferente ao dos ouvintes e, conseqüentemente, podem existir efeitos sobre a produção textual. Possivelmente, fatores como esses impelem Salles et al (2004) a caracterizar que:



O primeiro contato com um texto escrito por um surdo é, para o ouvinte, desconcertante. Isso decorre do fato de que o ouvinte, que desconhece a realidade do surdo, supõe que o escritor surdo tenha como língua única e/ou materna a língua portuguesa [...] A percepção sensorial do surdo é essencialmente visual, tendo ele, portanto, acesso restrito, ou nenhum acesso, a modalidade oral do português[...] O fato é que a situação de imersão do surdo na cultura ouvinte não é trivial.

Com isso, pode-se perceber que muitos ouvintes ainda não compreendem a existência de expressivas diferenças na aprendizagem do Português no que tange à Comunidade Surda e Ouvinte. Contrariamente, a professora em questão, já estava ciente de possíveis dificuldades acerca desse tipo de produção textual, porque durante todo o curso, procurou informar-se sobre o assunto, através de pesquisas, dos intérpretes e de professores de Libras. Por meio deste apoio, a mesma já tinha consciência de algumas medidas a esse respeito que deveriam ser tomadas. Nesse sentido, além de corrigir os textos a partir da substituição dos erros pelas respectivas correções, procurou escrever muitos comentários em folhas separadas, de modo a organizar uma melhor explicação sobre o que fora corrigido e, muitas vezes, com os textos em mãos, pedia-se ajuda aos intérpretes para pormenorizar o assunto.

Outra estratégia adotada foi a indicação de livros e sites em que especificavam as conjugações verbais. Embora ainda que bastante estruturalista, naquele momento, pareceu uma solução válida para que o aluno aprendesse questões mais estruturais da língua que necessitava melhor compreensão. Essas ferramentas seriam úteis não só no preparo para a realização Celpe-Bras como também para sua prática de escrita futura no contexto de pós-graduação.

Um outro fator que merece ser mencionado foi a interação da turma. Este foi um ponto que colaborou com o processo de construção de conhecimento e acesso do aluno às aulas. Por coincidência, uma das alunas colombianas sabia o básico da língua de sinais espanhola e, mesmo que de maneira elementar, conseguia se comunicar diretamente com ele. Na mesma direção, ainda que contando sempre com o apoio dos intérpretes, os outros estudantes ouvintes interagiam com o surdo e ele, por sua vez, agia do mesmo modo.

Os nossos simulados, seguiam o modelo das aulas, ou seja, a aplicação da parte escrita e a da parte oral ocorriam separadamente. Como nossa intenção era proporcionar situações muito semelhantes às da prova para todos os estudantes, procuramos descobrir como seria o exame especial para aquele examinando surdo para proporcionar a ele, tal qual aos outros, experiências parecidas com aquelas que teriam no momento da prova real. Assim, tendo em conta as informações encontradas, construímos a aplicação de nossos simulados com a



execução de vídeos com legenda e diferentes textos para que, a partir deles, o estudante elaborasse suas produções.

Após todas as tarefas e simulados, além das próprias correções, a professora anotava sobre o próximo plano de aula todos temas que geraram incorreções nos textos dos alunos e, sem dizer, de quem se tratava, perguntava aos estudantes como os estudantes melhorariam determinado fragmento.

Outra atividade muito bem recebida por todos os participantes (ouvintes e surdo) foi a exibição e discussão de um filme, na parte final do curso. Adotamos, “O candidato Honesto”, um filme que nos proporciona abordar não só questões acerca de ética e política, mas também de estereótipos (o político brasileiro, sempre desonesto). Sobre essa prática é interessante acrescentar que cada estudante contribuiu com o levantamento de estereótipos acerca do Brasil e do brasileiro e/ou de seu próprio país e nacionalidade. Por sua vez, nosso estudante surdo, comentou os estereótipos com os quais lida em sua realidade e isso ampliou também a visão dos alunos ouvintes sobre a realidade do surdo e questões de acessibilidade no contexto brasileiro.

Por fim, vale comentar a atividade de apresentação de seminários acerca dos países e cidades de origem de cada estudante. Essa atividade sempre é recebida com muito carinho pelos estudantes, que demonstram muita felicidade em falar de seus países e culturas. No caso de nosso aluno surdo, em razão de ser brasileiro e, tendo em consideração o próprio contexto de imersão dos outros estudantes, que levavam cerca de três a mais anos no Brasil, sugeriu-se uma apresentação sobre a cidade onde ele nasceu. Assim, tivemos uma apresentação sobre uma cidade do norte mineiro, com a qual todos ficaram fascinados e familiarizados.

Considerações sobre a experiência de integração entre surdo e ouvintes no Celpe-Bras

Para além do resultado obtido no Celpe-Bras, todos (os alunos, a professora, a coordenação do curso e os intérpretes participantes) aprendemos muito com a situação narrada, quer sejam pelas práticas pedagógicas adotadas quer seja pela busca da melhor forma de possibilitar o convívio com as diferenças e a inserção do examinando surdo em um contexto de ensino e aprendizagem de alunos estrangeiros ouvintes. Foi sem dúvida uma experiência que possibilitou refletir conjuntamente sobre formas de integrar diferentes tipos de alunos em contextos de ensino já tradicionais. Além disso, é válido discutir que muitas das modificações pelas quais o curso passou foram positivas não somente para o aprendiz surdo, mas também para os ouvintes. Dentre tais modificações destacamos o uso mais amplo de imagens e escrita ampliando a forma de todos de entenderem a língua e o mundo



construído por ela. Essa estratégia, com certeza, continuará a ser ampliada e recorrentemente adotada.

Para finalizar, vale retomar o que expusemos desde o início. O ensino de português para brasileiros surdos é um assunto delicado e requer atenção. Nesse sentido, como o professor de português nem sempre domina a Libras, como seria preferível, podemos afirmar que a busca por conhecimento foi o nosso melhor caminho.

A partir desta experiência, sugerimos, portanto, que aos colegas que porventura possam a vir a vivenciar experiências similares, tanto a pesquisa de materiais específicos sobre o ensino de português para surdos, quanto o auxílio de profissionais experientes na área é, sem dúvida, o que mais será válido para construir um programa que integre e reflita as necessidades de todos os envolvidos. Assim, juntos podemos construir um mundo com mais espaço para que o acesso ao conhecimento seja mais justo.

Referências

AGUIAR, Denise Brasil Alavarenga. Formação de professores de língua portuguesa: impressões de viagem. Revista Querubim, Niterói, RJ, ano 8, set. 2012. Disponível em: Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL. **Manual do Examinando Celpe-Bras.** 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinand_o_celpebras.pdf>. Acesso em: 13 abril. 2017.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de Língua Portuguesa Para Surdos: Caminhos para a prática pedagógica.** 2. ed. Brasília: SEESP, 2004.

SCHLATTER, Margarete. **Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional.** 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/um-pouco-de-historia>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

ZOPPI- FONTANA, Mônica G. e Diniz, Leandro R. A. **Declinando a Língua pelas Injunções do Mercado:** Institucionalização do Português Língua Estrangeira (PLE). Estudos Linguísticos (São Paulo), v.37, pg. 89-119, 2008.

