

# Português como Segunda Língua

Eduardo Cabral - Gabinete de Acompanhamento à Educação Especial  
da Direcção Regional de Educação do Norte

## Educação Bilingue

Por mais de um século, as línguas gestuais (LG) viram negada a sua aceitação como línguas naturais humanas e, como tal, recusado também um estatuto educativo no percurso escolar das crianças e jovens surdos. Também o bilinguismo, no plano sociológico (diglossia) como no plano psicológico, era entendido como prejudicial aos processos de desenvolvimento social, linguístico e educativo das crianças em geral. Tudo isso se alterou entretanto. O reconhecimento das LG é consensual na comunidade científica e tem vindo a ganhar terreno como língua de ensino e aprendizagem das crianças surdas. Do mesmo modo, o bilinguismo e as competências linguísticas são actualmente muito valorizados. A situação bilingue dos surdos poderia assim ser chamada de “as duas línguas dos surdos.” O facto de serem pressupostas duas línguas, como a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e a Língua Portuguesa no caso português, está inserido no processo educativo da pessoa surda. Pode dizer-se que existe um projecto surdo da surdez. A língua gestual anula a deficiência linguística e permite aos surdos constituírem uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade. Em suma, o objectivo do bilinguismo/biculturalismo surdo é legitimar o uso das línguas gestuais como línguas de aprendizagem num meio educativo bilingue.

Como matéria independente, os alunos estudam a língua gestual da sua comunidade como nós, ouvintes, estudamos a nossa língua materna, isto é baseados na assunção de que já dominam em certa medida a língua. Estudam, assim, os seus aspectos formais e aprendem a gramática. Vêem histórias e experimentam contar as suas. Mas, a língua gestual é também a via para a aprendizagem da língua nacional, que aprendem, predominantemente, pela leitura e escrita. Neste tipo de aprendizagem, a norma linguística é extrínseca ao aluno. É ao professor que compete conduzir uma exposição gradual a essa língua. Nas áreas da matemática, do estudo do meio ou das expressões,

a língua de ensino é a língua gestual, reconhecendo assim aos alunos o direito de serem ensinados na sua própria língua. Mas não se pode ignorar a importância da utilização da língua nacional, da leitura e do registo de informação nas múltiplas situações de ensino. Nestas situações, a distinção, bem marcada pelos professores, do uso das duas línguas permite que os alunos se tornem progressivamente conscientes das diferenças na utilização e funcionamento das duas.

## A Aprendizagem do Escrito

A grande maioria das crianças surdas chega à escola sem uma linguagem verbal estruturada. Não conhece o sistema fonológico, ignora o vocabulário e estranha a sintaxe. A aprendizagem tem que ser desde o início dirigida para a compreensão, conquistando o sentido directamente, sem a mediação das unidades linguísticas da fala. A leitura será fundamentalmente logográfica e o processo de aprendizagem terá forçosamente que privilegiar a via visual-semântica.

Deverá, pois, ser desenvolvido um método de ensino da leitura, silenciosa, e da escrita baseado na relação da grafia, da palavra e do gesto. As principais características da escrita de crianças surdas parecem indicar que, de facto, memorizam bem a grafia da palavra na parte lexical, com sentido para elas, e cometem erros na parte gramatical.

O professor deverá ser capaz de fazer traduções correctas para língua gestual e assegurar-se que todo o sentido das frases é compreendido. É mais importante, nos primeiros estádios da aprendizagem, que o surdo tenha possibilidades cognitivas de organizar as suas ideias ou o conteúdo do que lê ou escreve, do que saber estruturar com detalhe uma frase do português, mas sem que esta transmita conteúdos semânticos de forma coesa e coerente. O esforço de memória que uma tarefa destas impõe à criança surda exige uma particular atenção à organização do processo. A criação de condições para o sucesso impõe uma escolha particularmente cuidadosa do vocabulário e uma apresentação estruturada, de modo a dotar a criança

de uma linguagem funcional que lhe permita desde o princípio expressar-se afectiva e socialmente.

Também os aspectos morfo-sintácticos devem ser explicitamente trabalhados e contrastados com a língua gestual, porque conduzem à capacidade de analisar os elementos da primeira articulação da linguagem, os morfemas e ao reconhecimento de unidades ortográficas, cuja activação está implicada na fluência da leitura. Como, nesta idade, a linguagem escrita é um fenómeno muito circunscrito ao meio escolar, o professor tem que criar um ambiente de “imersão linguística”, fazendo proliferar as mensagens escritas, sempre em contextos significativos. Isto significa também ler textos em conjunto com a criança, isto é, traduzindo-os para língua gestual e explicando as características gramaticais dessas traduções. Este conjunto de componentes parece estar sempre presente nas situações mais bem sucedidas.

Tendo como princípio que a leitura e a compreensão são mais importantes que o ensino da leitura e o significado isolado do léxico, que condicionalismos coloca o texto? Antes de mais, a sua independência de contextualização externa que, ao contrário do que acontece na comunicação face-a-face, é uma dificuldade acrescida à descodificação. Quanto maior conhecimento prévio tiver o aluno da Língua Portuguesa, melhor organiza o sentido do texto, mais adequadas são as suas inferências e a previsão do significado do que lê. Mas conhecimento prévio da maior importância é também aquele que o aluno traz do mundo e da sua representação em língua gestual e esta é a sua principal porta de entrada no escrito. É esse conhecimento que leva os alunos a criar expectativas sobre o texto, a construir hipóteses de sentido, a conservar a memória do lido e a enquadrar a informação que vem na sua sequência. Por esse motivo, o ver contar e o contar em língua gestual as tradicionais histórias infantis ou a expressão sobre o quotidiano são tão importantes para uma significação do texto e um processo activo de aquisição da leitura e da escrita, que se constroem sem a mediação da oralidade.

O reconhecimento da presença dupla da LGP e da Língua Portuguesa no espaço da escola bilingue supõe o entendimento das funções de cada uma: língua para a comunicação presencial, ela própria alvo de estudo específico e língua de acesso ao currículo, a primei-

ra; língua de alfabetização, também ela transversal ao currículo, a segunda, sequencial da aprendizagem da primeira língua, num processo de alfabetização visual. A aprendizagem do Português não pode ser confundida com uma estratégia docente de selecção de palavras e estruturas de frases que os alunos deveriam memorizar para assim interiorizar as regras da língua. É preciso partir dos interesses e do que está próximo e é significado pela criança, para incentivar e despertar o gosto pela leitura e escrita.

Sempre que apresenta um texto, o professor parte do conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto, explorado e desenvolvido em conversação gestual. Só então, os alunos estarão em condições de descobrir e significar o texto escrito, ancorando na relação de significação gestual prévia os novos significantes gráficos que constituem palavras e frases do sistema da escrita. O significado é uma construção progressiva das interacções entre o texto e a criança, por isso, a compreensão apoia-se nos conhecimentos do aluno e na forma como os evoca e relaciona com as ideias existentes no texto e constrói novas imagens mentais na sua memória. Todas as actividades de leitura devem visar, antes de mais, a compreensão, por isso, é tão importante o acompanhamento do professor e enriquecedora a interacção com os companheiros. Ao docente cabe planear as actividades de compreensão a realizar antes, durante e depois da leitura. Deve explicitar estratégias de compreensão e dar ocasião a que os alunos as pratiquem.

A leitura pelo professor de textos longos e histórias tradicionais, contados em língua gestual com a maior expressividade, permite aos alunos aceder a uma cultura que é património cultural da infância e que deve vir no seguimento de uma prática já intensiva no nível pré-escolar. Um relacionamento progressivo daquilo que se conta gestualmente com o que está escrito nas histórias, primeiro vocábulos que se repetem e que logo se tornam num desafio para o aluno identificar, depois expressões e frases completas, reconhecidas globalmente, capta o interesse dos alunos pelo material escrito e a descoberta de que se trata de um sistema de comunicação paralelo ao da comunicação gestual, que melhor domina.

Os alunos começam a apreender as características do texto narrativo, a sequência dos acontecimentos,

as personagens, o tempo, o espaço, o diálogo, o narrador e a audiência... Na preparação da sessão de leitura, o professor mobiliza a experiência anterior, ensina vocabulário e enquadra visualmente a informação relevante. Muitas vezes, há lacunas graves de experiências significativas em áreas aparentemente banais, pelo que cabe também ao professor provocá-las. A exploração integrada de outras formas comunicativas, performantes e plásticas, enriquece e consolida as aquisições na língua escrita. A leitura, feita em conjunto pelos alunos e professor, dos mesmos textos que já foram contados gestualmente e de outros, permite que os alunos avancem passo a passo na decifração e memorização do texto. É mais fácil que os alunos memorizem o que lêem quando pensaram e comunicaram o que aprenderam. O professor deve então implicar o grupo em actividades como resumir, perguntar, responder, esclarecer e registar significados.

A leitura autónoma deve começar com textos já conhecidos e explorados, passando depois para textos originais, mas sobre temas previamente trabalhados com os alunos, adequando sempre o grau de dificuldade nos planos lexical e sintáctico às competências de leitura, de forma a proporcionar o prazer da descoberta e a aumentar o nível de confiança.

A resistência pessoal que muitos alunos surdos apresentam em relação à escrita – muitas vezes com origem nas práticas inacessíveis, vividas em turmas integradas e/ou resultante da confrontação permanente com o insucesso das suas tentativas – deve ser combatida desde o início com a valorização constante das produções livres dos alunos. Em todo o caso, a produção de textos gestuais pelos alunos, que o professor transcreve para a Língua Portuguesa, são o ponto de arranque para que os alunos percebam que aquilo que vivem e expressam é passível e merecedor de registo, estimulando-os a passar a formas progressivamente mais independentes de escrita. É também oportunidade para, sem preocupações imediatas com a escrita, estar desperto para a construção de hipóteses pessoais sobre as características próprias do texto escrito. Devem ser dadas aos alunos múltiplas oportunidades para a produção livre ou motivada de textos próprios, que lhes permitam experimentar os conceitos e hipóteses que constroem. O trabalho em pares favorece a troca de ideias, o desenvolvimento das competências

da escrita, a superação das dificuldades.

A memorização de textos escritos é outra actividade de escrita, neste caso mais apta a libertar o aluno para as características ortográficas, morfológicas e sintácticas do texto. Para estas actividades, os textos mais adequados são poemas infantis curtos, anedotas em que um diálogo sustenta uma imagem sugestiva. A produção da escrita a partir de modelos que se reconstroem por substituição de elementos traz ao aluno a possibilidade de compreender o funcionamento das concordâncias e dominar padrões de escrita.

Deverá sempre procurar-se que, qualquer que seja o estágio de domínio da língua escrita, o aluno tenha disponibilidade para a produção escrita autónoma que corresponda à expressão das suas necessidades e interesses pessoais. Partindo da exploração do desenho livre, o escrito pode contextualizar-se com a imagem pelo registo de simples palavras ou frases e passando progressivamente a uma expressão escrita que liberta a fantasia da criança. A correcção do erro é uma tarefa que o professor deve exercer com a parcimónia que não faça o aluno desistir das suas tentativas incipientes. A valorização do trabalho do aluno e a demonstração activa de que se compreendeu o que ele pretendia expor fazem mais pela progressão na aprendizagem que a completa reescrita do texto, que ele verá como completo fracasso da sua realização.

É importante dar tempo e entender que o aluno vai passar por diversas fases de interlíngua até produzir espontaneamente textos competentes em português.

#### Bibliografia

- Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I. & Morgado, M. (2009). *Educação Bilingue de Alunos Surdos, Manual de apoio à prática*. Lisboa: ME/DGIDC, p. 44.
- Cabral, E., Coelho, O. (2006). «Uma Língua nas Nossas Mãos: Argumentos para uma educação bilingue dos surdos» in Rosa Bizarro e Fátima Braga (orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências*, Porto: Porto Editora, pp. 215-221.
- Cabral, E. (2005). «Dar Ouvidos aos Surdos, Velhos olhares e novas formas de os escutar», in Orquídea Coelho (org.), *Perscrutar e Escutar a Surdez*, Porto: Edições Afrontamento/CIIE, pp. 37-57.
- Coelho, O., Gomes, M. C. & Cabral, E. (2007). «Surdos e Ouvintes: mais que uma língua em cada língua». In Bizarro, R. (org.) *Eu e o Outro – Estudos multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, Porto: Areal Editores, pp.376-384.
- Mulleir-Quadros, R. & Schmiiedt, M. (2006). *Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos*, Brasília: MEC/SEESP, p. 120.
- Secretaria Municipal de Educação (São Paulo). Diretoria de Orientação Técnica (2008). *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa Surda*, São Paulo, SME/DOT, p. 114.
- Skliar, C. (1997) «Uma Perspectiva Socio-Histórica sobre a Psicologia e a Educação dos Surdos», in Carlos Skliar (org.) *Educação e Exclusão, Abordagens Socio-Antropológicas em Educação Especial*, Porto Alegre, Ed. Mediação, pp. 105-53.