

O Ensino do Português num Contexto de Educação Bilingue

Maria do Céu Gomes - *Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*

O Reconhecimento na Lei

Após quase um século de domínio das metodologias oralistas na educação de surdos, começaram a surgir orientações emanadas de diversas organizações internacionais, apelando ao reconhecimento das línguas gestuais nos diversos países membros e à sua integração na educação de surdos (Parlamento Europeu, Documento A2-302/87; Nações Unidas, Resolução n.º 48/96; Declaração de Salamanca, 1994). Em 1998, o Parlamento Europeu, na Resolução sobre as Línguas Gestuais, recomendou que os governos tomassem em consideração a concessão de plenos direitos às línguas gestuais como línguas oficiais e oferecessem uma verdadeira educação bilingue às pessoas surdas.

Seguindo estas orientações, Portugal propôs-se através da Constituição da República Portuguesa (artigo 74.º, n.º 2, alínea h) “proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”. Este reconhecimento deu-se em 1997 e, um ano mais tarde, surgiu o Despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio, que, pela primeira vez, referiu a importância da educação de surdos se desenvolver “em ambientes bilingues, que possibilitem o domínio da Língua Gestual Portuguesa e o domínio do Português escrito e eventualmente falado”. O Despacho reconhece que para que a criança surda domine, o mais cedo possível, a língua em resultado de um processo de aquisição natural e espontâneo, ela necessita de estar inserida num grupo de socialização constituído por pessoas que utilizem a Língua Gestual Portuguesa (LGP), pelo que “a sua educação deve ser iniciada o mais precocemente possível, sempre em grupos de crianças surdas, com adultos surdos que utilizem a língua gestual, evitando-se o isolamento em qualquer das idades.” No sentido de fornecer uma resposta

educativa que garanta o desenvolvimento das orientações e princípios enunciados, criam-se as Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS), em estabelecimentos do ensino básico e secundário. Essas unidades são dotadas de docentes com formação especializada nas áreas da comunicação e linguagem e da surdez, de terapeutas da fala e, pela primeira vez, de formadores e intérpretes de LGP. É reconhecida a importância da presença de um adulto surdo, em primeiro lugar, por ser um falante nativo de língua gestual, e por outro, por se constituir como um modelo de identificação linguística, identitária e cultural na aula, na escola, para as crianças surdas e para as famílias (Carmo et al, 2008).



A 7 de Janeiro de 2008, surge o Decreto-Lei n.º 3, que vem substituir o Decreto-Lei n.º 319/91 e, no caso específico dos alunos surdos, o Despacho n.º 7520/98. As orientações para a educação de alunos surdos continuam na mesma linha, reforçando a necessidade de uma ainda maior concentração destes alunos em comunidades linguísticas de referência. Criam-se, por isso, as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, que substituem as antigas UAEAS. Considera-se que os alunos surdos do ensino básico e secundário devem realizar o seu percurso es-

colar em turmas de surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar. Os docentes de LGP asseguram o desenvolvimento desta língua como primeira língua dos alunos surdos e segunda língua dos alunos ouvintes, enquanto os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da Língua Portuguesa como segunda língua dos alunos surdos. Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico prevê-se um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes, de forma a garantir a aprendizagem da primeira e segunda línguas.

Alguns Conceitos

A língua gestual é considerada a língua natural da criança surda. Por “língua natural” entende-se “um sistema linguístico usado por uma comunidade e que constitui uma realização particular da capacidade humana para a linguagem” (Sim-Sim, 2005, p.18). Em contacto com qualquer língua natural, a criança “descobre” espontânea e intuitivamente os princípios e as regras que caracterizam a língua a que foi exposta e esta passa a ser a sua primeira língua. A comunidade surda considera que a língua gestual é a língua natural dos surdos, pois estes quando são colocados em contacto com outros falantes nativos adquirem-na facilmente, de forma espontânea e sem esforço (ibidem).

Quando uma criança surda tem atempadamente, isto é, desde o nascimento, acesso a uma língua gestual estruturada, que lhe permita fazer um processo de aquisição idêntico ao das crianças ouvintes. Ela apropriar-se-á, de igual modo, dessa língua, tornando-se um falante nativo da mesma e será essa a sua língua materna (Coelho, 2007). Não podemos afirmar que a língua gestual é a língua materna dos surdos, a não ser daqueles que são filhos de pais surdos. Como refere Bouvet (1999), nestes casos, o primeiro gesto intencional surge por volta dos 8 meses de idade, algum tempo antes da primeira palavra dita por uma criança ouvinte (cerca dos 11/12 meses). Convém, no entanto, lembrar que as crianças surdas, filhas de pais surdos, representam apenas 5 a 10%, o que significa que uma expressiva maioria cresce numa família ouvinte que, geralmente, desconhece a língua gestual. Muitos dos

pais ouvintes apenas comunicam oralmente com os seus filhos surdos e não estimulam a comunicação visual. O que acontece com muitas destas crianças surdas, filhas de pais ouvintes, é que embora lhes seja vedado muitas vezes o acesso à língua gestual, isso não impede que tentem comunicar através de gestos criados por si próprias. É por isso que a língua gestual é considerada a língua natural dos surdos e, portanto, a sua primeira língua. Alguns autores defendem que a língua gestual também poderá ser considerada a língua materna dos surdos, se percepcionarmos a comunidade surda como a sua “família” de identificação. Somos de opinião de que é preferível considerá-la apenas língua natural e primeira língua, já que os dois conceitos são semelhantes e se interpenetram. O conceito de “primeira” vai para além de uma questão de aquisição no tempo, prende-se antes com a noção de espontaneidade e facilidade na aquisição. Uma criança surda que aprenda as duas línguas, nunca será proficiente na Língua Portuguesa, da mesma forma como o é na Língua Gestual porque o acesso à sua estrutura não é pleno, nem natural. A Língua Portuguesa será sempre a sua segunda língua, pois é aquela que ela só conseguirá aprender de forma sistematizada, sobre uma outra língua já adquirida (Carmo et al, 2008).

O Ensino do Português como Segunda Língua

Os dois problemas cruciais que a educação de uma criança surda coloca à sociedade, à família e ao sistema educativo dizem respeito à criação de condições que permitam, por um lado, o pleno desenvolvimento da linguagem na criança e, por outro, a aptidão para interagir em diferentes meios sociais e linguísticos, na comunidade surda e na ouvinte (Sim-Sim, 2005). O uso da LGP como primeira língua e o uso do Português como segunda língua, torna imperioso que na educação da criança surda se tenha sempre presente o desenvolvimento de competências que lhe permitam funcionar adequadamente nas duas línguas e nas duas comunidades.

É importante que a Língua Portuguesa siga um currículo próprio, não como qualquer outra língua estrangeira, mas como segunda língua, especificamente para surdos (Carmo et al, 2008). O objectivo final do ensino bilingue é tornar os alunos surdos competentes em ambas as línguas: a sua língua natural e a língua

oficial do seu País. É esta competência que irá assegurar a aprendizagem de todo o tipo de conteúdos curriculares, assim como de um vasto conjunto de conhecimentos a que poderá aceder em sociedade, ao longo da sua vida (ibidem).

O ensino do Português enquanto segunda língua para os alunos surdos implica uma determinada visão de linguagem e uma certa forma de encarar o processo de aprendizagem. Não podemos esquecer que a relação do sujeito com o mundo não é directa, mas mediada, que as ocorrências de mediação vão emergir através de outrem e, depois, orientar-se para o próprio sujeito (Vygotsky, 1981, 1993). No processo de desenvolvimento, a linguagem tem um lugar central, como mediadora das interações e como instância de significação, isto é, ela não pode ser reduzida a um simples instrumento de comunicação (ibidem). É importante não esquecer também que o uso da linguagem não ocorre num vácuo social (Moita Lopes, 1986). Pelo contrário, quando nos envolvemos numa interação, seja ela escrita ou oral, fazemo-lo num certo momento, a partir de um determinado espaço e levando em conta quem são os nossos interlocutores (Freire, 1999). Quem faz uso da língua, não fica restrito a um referencial de dicionário, porque este não reflecte os enunciados vivos e não dá conta da polissemia da linguagem. Como afirma Bakhtin (1995, p. 106), “o sentido da palavra é totalmente determinado pelo seu contexto”. A língua constitui-se na interação verbal entre diferentes interlocutores, inseridos em diversos contextos. Por isso, para existir um diálogo efectivo, é preciso que os interlocutores estejam integrados numa determinada situação social e tenham um código linguístico comum. Transpondo esta visão da linguagem para o contexto da sala de aula, considera-se que o conhecimento é construído por todas as partes envolvidas no processo de ensino/aprendizagem, ou seja, professor e alunos (Freire, 1999), no esforço conjunto de resolução de tarefas, explorando o nível real em que o aluno está e o seu potencial para aprender (Vygotsky, 1994). Por essa razão, o processo de interação em sala de aula tem que ser entendido em toda a sua complexidade, envolvendo dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das diferentes perspectivas dos participantes e o controlo da interação por parte dos mesmos até que o conhecimento

seja compartilhado (Edwards & Mercer, 1987). No caso específico da surdez, este tipo de interação só é possível em grupo ou turma de surdos e se os docentes partilharem o mesmo código linguístico dos seus alunos. O mesmo se aplica ao docente de Língua Portuguesa como segunda língua. É aconselhável que este possua um bom conhecimento linguístico da LGP, não só em termos de vocabulário, mas também em termos de estrutura gramatical. Segundo Amaral e Coutinho (2005), este é um dos requisitos fundamentais para o perfil deste profissional. Estes autores consideram que o docente de Língua Portuguesa (L2) deverá ainda ser um modelo dessa língua, devendo por isso ser ouvinte; possuir um bom conhecimento linguístico da mesma; ter capacidade de desenvolver a língua oral e/ou escrita dos seus alunos, tendo em conta a “ponte” que é necessário estabelecer entre as duas línguas e saber desenvolver o treino da leitura de fala.

Quando envolvidos num processo de construção de significado, os alunos utilizam três tipos de conhecimento: o conhecimento sistémico, o conhecimento do mundo e o conhecimento da organização de textos (Moita Lopes, 1986). Estes conhecimentos definem a competência comunicativa do aluno e preparam-no para actuar no mundo através do discurso (Freire, 1999). Segundo Widdowson (1983), o conhecimento sistémico engloba os vários níveis de organização linguística: os conhecimentos léxico-semântico, morfológico, sintáctico, fonético-fonológico, etc. Se dominarem este conhecimento, os alunos serão capazes de construir os seus textos, orais ou escritos, a partir de escolhas gramaticalmente adequadas. O conhecimento do mundo refere-se ao que o aluno traz para a escola, as suas vivências e saberes adquiridos. O conhecimento da organização textual diz respeito à forma como a informação é organizada em diferentes tipos de textos, sejam eles orais ou escritos. O domínio deste conhecimento contribui para o envolvimento dos alunos, tanto na tarefa de produção, como na de compreensão do discurso (Freire, 1999). São estes conhecimentos que os alunos utilizam na construção do significado, relacionando sempre o que querem aprender com o que já sabem, pelo que o professor não pode ignorar este facto.

No caso específico da aprendizagem de uma segunda língua, é importante saber qual é o conhe-

cimento que o aluno tem do mundo e quais são os textos com que está mais familiarizado (Freire, 1999). É também de extrema importância conhecer o domínio que o aluno tem da sua primeira língua. Há alunos que são fluentes em LGP, outros têm apenas alguns conhecimentos e há aqueles que não conseguem sequer comunicar. Segundo Freire (1999), este facto não inviabiliza o trabalho ao nível do Português L2. O que deve ser feito quando o aluno surdo não possui conhecimento suficiente que lhe permita correlacionar as duas línguas, é dar-lhe mais informações sobre a organização linguística do Português, seja nos níveis lexicais-semânticos, morfológicos ou sintáticos. Acrescentamos que o aluno beneficiará com um reforço na aprendizagem da língua gestual, o que deverá ser feito por um formador ou docente surdo. Não podemos esquecer também o papel crucial da família em todo o processo de formação do aluno. A escola deve ter uma colaboração estreita com os pais, logo após a sinalização da criança surda. Uma intervenção precoce é fundamental, de modo a proporcionar à criança bases sólidas para a aquisição e o desenvolvimento da língua gestual. É importante que seja também dada formação aos pais em LGP, para que a comunicação em família se possa desenvolver de uma forma o mais natural possível e a criança não se sinta como uma estrangeira dentro da sua própria casa. Aconselha-se a ida de um formador surdo a casa da criança nos primeiros anos de vida, não só para dar formação linguística, mas também para explicar aos pais (na sua maioria ouvintes) o que significa ser surdo e as expectativas existentes em termos de projectos de vida. O formador surdo é um modelo de surdo adulto e isso ajuda a acalmar a ansiedade dos pais.

No contexto de sala de aula, será mais fácil e mais significativo para os alunos surdos, trabalharem com textos escritos que vão ao encontro do conhecimento do mundo com que já estão familiarizados, bem como com textos adequados à sua faixa etária. O conhecimento do mundo pode variar de aluno para aluno e essa será uma componente que o professor terá que organizar, explorar e construir em sala de aula, através de um processo de negociação na primeira língua dos alunos. Daí, mais uma vez, a importância do domínio da língua gestual pelo professor.

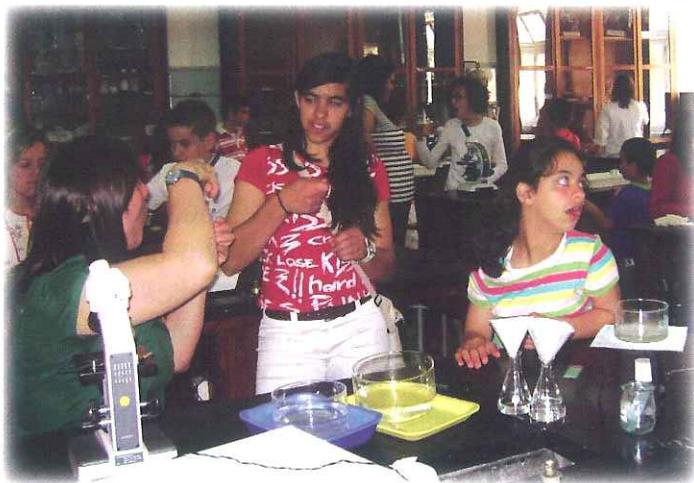
O que é que acontece se o professor não for total-

mente proficiente em língua gestual ou nem sequer souber a primeira língua dos alunos? Há situações em que os professores não são fluentes, mas dominam a língua suficientemente bem para interagir com os alunos no processo de construção do conhecimento. Se o professor tiver conhecimentos de língua gestual, mas não a um nível considerado suficiente, aconselha-se o trabalho em parceria com um docente surdo de LGP, dentro da sala de aula. Se não tiver quaisquer conhecimentos de língua gestual, então é melhor recorrer aos serviços de um intérprete. Esta última alternativa é a menos aconselhável, uma vez que uma das estratégias aconselhadas no ensino da segunda língua é a comparação e reflexão metalinguística entre a estrutura das duas línguas. Esta reflexão nunca poderá ser feita pelo intérprete, pois não é essa a sua função. Mesmo que não haja necessidade de uma parceria pedagógica dentro da sala de aula, deve existir sempre uma articulação entre o docente de LGP e o docente de LP (L2), para que os temas e conteúdos das duas disciplinas possam ser trabalhados em conjunto. É, pois, de crucial importância a formação dos docentes, não só em termos de metodologias de trabalho, mas também em termos de aquisição e domínio da língua gestual. O entendimento da importância da formação em língua gestual deve ser assumido por todos os docentes ouvintes que leccionam alunos surdos e pelas próprias escolas, consideradas de referência para a educação bilingue destes alunos.



No que diz respeito aos textos a trabalhar dentro da sala de aula, consideramos que devem ser privilegiados materiais autênticos que o aluno já conhece, que estão à sua volta e fazem parte do seu mundo:

jornais, revistas, circulares da escola, cartazes, panfletos, cartas, receitas médicas, requerimentos, etc. Uma das funções do professor será dar todas as informações necessárias sobre a organização textual em português, para que este conhecimento possa ser accionado sempre que o aluno tiver que enfrentar uma situação de compreensão de um texto (Freire, 1999). Importante será também a produção de diferentes tipos de textos, nunca esquecendo que deverão ser significativos para o aluno: textos publicitários, informativos, poéticos, entre outros. A elaboração de jornais de parede, bem como a participação no jornal da escola, serão actividades enriquecedoras para o aluno e que o farão participar na vida da comunidade educativa.



A aprendizagem do Português (L2) deve iniciar-se no ensino pré-escolar e continuar ao longo de toda a escolaridade, com um currículo e metodologia próprios. A ênfase deverá ser colocada em termos de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, e, eventualmente do Português falado, se o aluno possuir resíduos auditivos que lhe permitam desenvolver essa competência. Se tomarmos como exemplo o que se faz na Suécia e nos Estados Unidos da América, as crianças são, desde tenra idade, expostas à língua gestual, mas esta não surge de forma isolada. Ao mesmo tempo que os educadores surdos contam histórias a estas crianças em língua gestual, mostram-lhes imagens e o registo escrito. A criança aprende a associar gesto e imagem, bem como a palavra ou frase correspondente. As aprendizagens adquirem-se de uma forma lúdica e informal. Deste modo, as crianças vão evoluindo no domínio que têm das duas línguas. Mais tarde, quando chegam ao primeiro ciclo já possuem

conhecimentos que lhes permitem ser capazes de reflectir sobre a sua primeira língua e estabelecer correspondências gramaticais com a Língua Portuguesa, sua segunda língua. Esta reflexão metalinguística entre as duas línguas deverá continuar ao longo de todos os anos de escolaridade, cada vez mais aprofundada. Um exercício que poderá ser feito pelos alunos surdos é escrever textos simultaneamente em glosa (LGP) e em Língua Portuguesa, comparando depois a estrutura da frase, a forma como são utilizados os tempos verbais, etc.

O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua implica o reconhecimento de que os surdos possuem uma língua e identidade próprias. As práticas nas escolas devem reflectir esse pressuposto e esse respeito. Só assim, a educação bilingue poderá avançar e constituir-se como um caminho de sucesso para todos os alunos surdos.

Bibliografia:

Amaral, M. A. & Coutinho, A. (2005). "Inovação, teoria e prática no ensino bilingue de crianças surdas", in Orquídea Coelho (Coord.) *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Bakhtin, M. (1995). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Ed. Hucitec.

Bouvet, D. (1999). "L'accès de l'enfant sourd à la parole: une situation particulière de bilinguisme entre une langue gestuelle et une langue vocale", in *Estudios de Sociolingüística*, 2000, 1. Université de Vigo, Espagne.

Carmo, H., Martins, M., Morgado, M. & Estanqueiro, P. (2008). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Coelho, O. (2007). *Construindo carreiras: (re)desenhar o percurso educativo dos surdos a partir de Modelos Bilingues*. Porto: Tese de doutoramento, F.P.C.E.U.P. (Documento não publicado).

Edwards, D. & Mercer, M. (1987). *Common Knowledge*. Londres: Routledge.

Freire, A. M. (1999). "Aquisição do Português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos", in Carlos Skliar (Org.) *Atualidade da educação bilingue para surdos*, vol. 2. Porto Alegre: Editora Mediação.

Moita Lopes, L. P. (1986). *Discourse analysis and syllabus design: an approach to the teaching of reading*. Tese de Doutoramento. Universidade de Londres.

Sim-Sim, I. (2005). "O ensino do Português escrito aos alunos surdos na escolaridade básica", in Inês Sim-Sim (Org.). *A criança surda. Contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 15-28.

Vygotsky, L.S. (1981). "The genesis of higher mental functions", in J. V. Wertsch (Org.) *The concept of activity in Soviet Psychology*. New York: M.S. Sharpe.

Vygotsky, L.S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (1994). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.

Legislação:

Despacho Normativo n.º 7520/98. Diário da República, 2.ª série, número 104, de 6 de Maio.

Decreto-Lei n.º 3/2008. Diário da República, 1.ª série, número 4, de 7 de Janeiro.

Lei Constitucional n.º 2/97, artigo 74.º, alínea h), Constituição da República Portuguesa, de 20 de Setembro.