



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA E PEDAGOGIA DE GÉNERO NO ENSINO  
DE PORTUGUÊS A ALUNOS SURDOS: PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO  
CURRICULAR

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de doutor em Ciências da Saúde – Linguística da Língua  
Gestual Portuguesa

por

Pedro Miguel Ladeira Barros

Instituto de Ciências da Saúde

Junho 2014





UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

NÍVEIS COMUNS DE REFERÊNCIA E PEDAGOGIA DE GÉNERO NO ENSINO  
DE PORTUGUÊS A ALUNOS SURDOS: PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO  
CURRICULAR

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de doutor em Ciências da Saúde – Linguística da Língua  
Gestual Portuguesa

por Pedro Miguel Ladeira Barros

Sob orientação do Professor Doutor Carlos A. M. Gouveia  
e da Professora Doutora Ana Mineiro

Instituto de Ciências da Saúde

Junho 2014



*Para os professores de alunos surdos,  
os profissionais mais dedicados que alguma vez conheci.*



## Agradecimentos

Aos meus orientadores: Prof. Dr. Carlos Gouveia e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Mineiro. A felicidade que tive na conjugação da sua escolha é algo por que estarei sempre grato.

A todos os meus alunos.

Ao CED Jacob Rodrigues Pereira, em particular às colegas que viveram comigo parte da construção deste trabalho e que o tornaram possível: Susana Sousa e Susana Rebelo.

Ainda no Jacob Rodrigues Pereira, àqueles que ajudaram a concretizar esta tese: António Lopes Ferreira, Lúcia Soares, Paulo de Carvalho, Eduardo Faleiro e Mónica Silveira.

Pelo profissionalismo, amizade e paciência, à minha colega Luísa Barros.

Ao meu enorme amigo Fernando Simões, por saber estar presente e pela sua argúcia, inteligência e visão crítica.

Pela sua amabilidade e disponibilidade, à minha família Sena Lino, em particular aos meus sogros, José e Ana Lúcia, e à minha “irmã” Ana.

Porque sem eles jamais aqui teria chegado, à minha mãe Isabel, à minha avó Natália, e aos meus tios Carlos, Mina e Conceição.

À minha mulher, Rita. Por tudo quanto o nosso amor conquista.





## Resumo

Esta tese apresenta uma proposta de organização curricular do ensino de português a alunos surdos. Esta proposta tem por base dois conceitos: a pedagogia de género da “Escola de Sydney” e os níveis comuns de referência do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. A pedagogia de género vê a língua numa perspectiva comunicativa e funcional, em relação com o contexto sociocultural, tendo por centro a compreensão e a produção de textos. Os níveis comuns de referência visam o desenvolvimento de competências comunicativas por parte dos utilizadores de uma língua, tendo em consideração as diferenças entre objetivos e entre esses mesmos utilizadores.

É nosso propósito demonstrar que estas considerações são válidas no âmbito do ensino de uma língua a alunos surdos. Para tal, apresentamos um estudo de caso em que são visíveis duas conclusões fundamentais: a de que o que está em causa nos modelos bilingues para o ensino de surdos pode não ser apenas a forma de comunicação, gestual ou oral verbal, mas sobretudo a metodologia para o ensino da língua escrita considerada na sua especificidade; e a de que os alunos surdos são heterogéneos e se posicionam de forma diversa face às suas competências em português escrito.

**Palavras chave:** alunos surdos, ensino, português escrito, heterogeneidade, organização curricular, pedagogia, género, texto, níveis comuns de referência.



## Abstract

This thesis proposes a syllabus design for teaching Portuguese to deaf students. The proposal is grounded in two crucial concepts: genre-pedagogy from the “Sydney School” and the common reference levels from the Common European Framework of Reference for Languages. Genre-pedagogy takes a communicative and functional approach to language, within a sociocultural context, placing texts at its core. The main purpose of the common reference levels is to enhance speakers’ language competences, while considering their differences, as well as their multiple communicative goals.

Our aim is to show that these considerations are also pertinent when teaching a language to deaf students. Thus, we present a case study with two fundamental conclusions: what is at stake within bilingual models for deaf education may not just be the language used to communicate, either sign or speech, but the specificity of the written language and the methods adopted to teach it; and that deaf students are not only diverse in characterization, but also in their competences in written Portuguese.

**Key words:** deaf students, education, written Portuguese, diversity, syllabus design, pedagogy, genre, text, common reference levels.



## Índice

Introdução geral .....	3
<b>Capítulo 1: Surdez e Língua</b>	
1.1. Introdução .....	15
1.2. A perspetiva sobre a surdez .....	16
1.3. Do congresso de Milão ao bilinguismo-biculturalismo.....	20
1.4. O ensino de línguas a alunos surdos.....	29
1.5. Análise aos conceitos de língua nos documentos orientadores do ensino de surdos em Portugal .....	38
1.6. O problema dos parâmetros de avaliação .....	48
1.7. Síntese.....	55
<b>Capítulo 2: Estudo de caso: os alunos surdos e o seu desempenho em língua portuguesa escrita num contexto de ensino bilingue</b>	
2.1. Introdução .....	61
2.2. Caracterização do espaço: escola modelo de ensino bilingue .....	62
2.3. Caracterização da amostra: parâmetros de pessoais, sociais e linguísticos...	69
2.4. Diagnóstico de competências: níveis comuns de referência.....	87
2.5. Caracterização dos testes de diagnóstico.....	91
2.6. Apresentação e discussão dos resultados.....	103
2.7. Síntese.....	122
<b>Capítulo 3: Pedagogia de género e níveis comuns de referência</b>	
3.1. Introdução .....	127
3.2. A especificidade da língua escrita.....	128
3.3. Texto e género.....	135
3.4. Pedagogia de género.....	144
3.5. Exemplo de uma atividade pedagógica .....	154
3.6. Géneros textuais e níveis de referência .....	164
3.7. Síntese.....	190
Considerações finais .....	195
Referências bibliográficas .....	213
Anexos:	
Anexo A: Descrição global dos níveis comuns de referência .....	243
Anexo B: Teste de diagnóstico: 1º CEB .....	247
Anexo C: Teste de diagnóstico: 2º CEB .....	263
Anexo D: Teste de diagnóstico: 3º CEB .....	281

## Índice de gráficos

Gráfico 1: distribuição dos alunos por ciclo de escolaridade .....	72
Gráfico 2: distribuição dos alunos por ano de escolaridade .....	73
Gráfico 3: distribuição dos alunos por ingresso tardio no 1º CEB .....	75
Gráfico 4: distribuição dos alunos por país de origem.....	76
Gráfico 5: distribuição dos alunos por tipo de surdez.....	77
Gráfico 6: distribuição dos alunos por grau de surdez.....	78
Gráfico 7: distribuição dos alunos por momento de surdez.....	79
Gráfico 8: distribuição dos alunos por uso de produtos e tecnologias.....	80
Gráfico 9: distribuição dos alunos por diagnóstico de outras condições .....	81
Gráfico 10: distribuição dos alunos por contexto socioeconómico .....	82
Gráfico 11: distribuição dos alunos por envolvente familiar .....	83
Gráfico 12: distribuição dos alunos por dificuldades em LGP.....	84
Gráfico 13: distribuição dos alunos por dificuldades em português oral.....	86
Gráfico 14: resultados por níveis comuns de referência .....	106
Gráfico 15: distribuição dos alunos do 1º CEB por níveis comuns de referência.....	108
Gráfico 16: distribuição dos alunos do 2º CEB por níveis comuns de referência.....	108
Gráfico 17: distribuição dos alunos do 3º CEB por níveis comuns de referência.....	109
Gráfico 18: distribuição dos alunos por número de retenções .....	112
Gráfico 19: percentagem de respostas corretas: compreensão de leitura (1º CEB)...	115
Gráfico 20: percentagem de respostas corretas: produção escrita (1º CEB).....	116
Gráfico 21: percentagem de respostas corretas por domínios (1º CEB).....	117
Gráfico 22: percentagem de respostas corretas: compreensão de leitura (2º CEB)...	118
Gráfico 23: percentagem de respostas corretas: produção escrita (2º CEB).....	119
Gráfico 24: percentagem de respostas corretas por domínios (2º CEB).....	120
Gráfico 25: percentagem de respostas corretas: compreensão de leitura (3º CEB)...	121
Gráfico 26: percentagem de respostas corretas por domínios (3º CEB).....	122

## Índice de quadros

Quadro 1: população discente e sua distribuição.....	64
Quadro 2: categorias profissionais e sua distribuição.....	67
Quadro 3: média de idades por ano escolar.....	74
Quadro 4: cotação das atividades do teste de diagnóstico do 1º CEB.....	99
Quadro 5: cotação das atividades do teste de diagnóstico do 2º CEB.....	99
Quadro 6: cotação das atividades do teste de diagnóstico do 3º CEB.....	103
Quadro 7: níveis comuns de referência por ano escolar.....	110
Quadro 8: número de retenções por ano escolar e níveis comuns de referência.....	113
Quadro 9: géneros histórias.....	166
Quadro 10: géneros informativos.....	166 a 167
Quadro 11: géneros avaliativos.....	167
Quadro 12: géneros e etapas.....	168 a 169
Quadro 13: descritores de leitura para atividades comunicativas gerais.....	173
Quadro 14: descritores de escrita para atividades comunicativas gerais.....	173
Quadro 15: descritores de leitura para atividades do utilizador na sua relação com outros.....	175
Quadro 16: descritores de escrita para atividades do utilizador na sua relação com outros.....	176 a 177
Quadro 17: descritores de leitura para atividades no ambiente escolar e tarefas de estudo.....	177 a 178
Quadro 18: descritores de escrita para atividades no ambiente escolar e tarefas de estudo.....	179 a 180
Quadro 19: descritores de leitura para atividades de oferta e procura de bens e serviços.....	181 a 183
Quadro 20: descritores de escrita para atividades de oferta e procura de bens e serviços.....	183
Quadro 21: descritores de leitura para meios de comunicação.....	184

## Índice de figuras

Figura 1: níveis de representação da língua .....	149
Figura 2: fases da atividade pedagógica.....	152
Figura 3: níveis de estratégias pedagógicas no modelo <i>Reading to Learn</i> .....	164



## INTRODUÇÃO GERAL



O conceito de surdez e as ideias acerca de como os alunos surdos devem ser ensinados têm estado historicamente divididos pelo menos desde o século XVIII. A discussão situava-se em torno de saber se os alunos surdos deveriam aprender exatamente do mesmo modo que qualquer outro aluno, através do domínio da linguagem oral, ou se, por outro lado, poderiam ser utilizados gestos como forma de representar parte dessa linguagem e, em paralelo, servir de aprendizagem da língua escrita. O debate de então tem pertinência hoje, apesar dos seus contornos serem diferentes. A pertinência revela-se na perspetiva que temos acerca do aluno surdo e de como deve ser organizada e desenvolvida a sua educação.

Embora este seja um tema muito alargado, com várias condicionantes, envolvendo múltiplas áreas disciplinares, grande parte do debate situou-se sempre, e situa-se ainda, ao nível da aquisição e aprendizagem da língua. No tempo presente, marcado pelas últimas duas décadas do século passado, a discussão tem tido lugar sobretudo no campo do papel das línguas gestuais no ensino de alunos surdos, materializado em modelos pedagógicos de bilinguismo e biculturalismo. Estes modelos sustentam, no geral, a necessidade de os alunos surdos terem uma língua gestual como primeira língua de ensino, servindo de base para todas as aprendizagens, incluindo a da língua escrita, tida como segunda língua. Embora existam variações, o mote geral desta perspetiva defende que a língua gestual é a primeira língua dos alunos surdos, na medida em que é a sua língua natural, cabendo à língua escrita ser a segunda língua de ensino, aprendida e desenvolvida sobretudo a partir do domínio da língua gestual.

Historicamente, podemos definir este debate como um percurso entre duas perspetivas essenciais: desde a normativização total do aluno surdo até à consideração da sua especificidade. A primeira perspetiva sustenta que o aluno surdo aprende qualquer coisa desde que saiba falar e compreender a linguagem oral, enquanto a segunda perspetiva defende que o aluno surdo aprende qualquer coisa desde que saiba uma língua gestual e o conhecimento seja veiculado através dessa língua. No limite, a primeira tende a considerar o gesto como um acessório da aprendizagem, algo extralinguístico que se pode constituir como suporte estratégico, mas nunca como veículo privilegiado de transmissão de conhecimento, enquanto a segunda tende sobretudo a substituir inteiramente a competência na língua oral pelo domínio da língua gestual. Estas duas perspetivas foram, ao longo da história, muitas vezes consideradas

antagónicas, como se fossem dois lados opostos de um campo de batalha onde se joga a busca pela “melhor” forma de educar alunos surdos.

Atualmente, se considerarmos a realidade do ensino de surdos em Portugal, encontramos ainda muitos ecos desta eventual batalha. Em grande medida, cremos, estes derivam de uma perspetiva maniqueísta da história, segunda a qual o debate estaria dividido entre professores “bons” e professores “maus”, uns oralistas, outros partidários do gesto, dependendo da nossa própria perspetiva. Se assim fosse, a vitória hoje pertenceria sem dúvida aos defensores do bilinguismo e do biculturalismo, dada a consagração da língua gestual portuguesa (LGP) na Constituição da República Portuguesa como língua principal na educação dos alunos surdos, ou o seu estatuto como primeira língua destes alunos, reconhecido em documentos oficiais que regulam a organização da sua educação. Por outro lado, é ainda visível que as questões em torno da língua oral não desapareceram por completo, sendo inclusivamente possível que os pais de um aluno surdo optem por um ensino, digamos, normativizado, em que o seu educando seja totalmente integrado com alunos ouvintes, desenvolvendo a sua aprendizagem a partir sobretudo do português na modalidade oral, seguido da modalidade escrita.

Esta última escolha acaba por revelar o maniqueísmo que referimos, cabendo a pais e educadores escolherem uma perspetiva ou uma abordagem pedagógica sobre a outra, tendo em conta qual será a língua através da qual o aluno surdo terá acesso ao conhecimento e à aprendizagem da língua escrita. O que esta escolha não coloca em causa, ou não deveria colocar, porém, é a noção de que o aluno surdo ou, se preferirmos, a criança surda deve ter um acesso pleno e universal à educação, como qualquer outra criança, em linha com os princípios mais essenciais da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ou seja, o que alimenta o debate é sobretudo as convicções que cada perspetiva tem acerca da outra, sobretudo acerca da sua eficácia, e não tanto acerca da validade dos seus objetivos. Embora tal nem sempre aconteça, nenhum debate acerca de como educar alunos surdos pode supor que qualquer que seja a perspetiva defendida, esta procura anular a educação dos alunos surdos ou, digamos, vedar o seu acesso a essa educação.

Assim, o que este já longo debate revela é sobretudo uma perspetiva particular acerca de como encarar o indivíduo surdo e a sua educação. Esta perspetiva está presente nas escolhas que fazemos, sobretudo enquanto educadores, mesmo que muitas vezes não estejamos conscientes dessas escolhas. A mais evidente delas, e que se

encontra ligada aos objetivos da presente tese, diz respeito ao estatuto que atribuímos às línguas que estão em causa na educação de alunos surdos. No caso da realidade portuguesa, essas línguas são o português na sua modalidade oral, o português na sua modalidade escrita e a LGP. Por ser eminentemente destinada à comunicação direta e, por não ter forma escrita, podemos considerar esta última equiparada à modalidade oral do português. O estatuto que atribuímos a estas línguas é um debate que vai além da histórica divisão entre oralismo e gestualismo, ou entre ensino oralista e ensino bilingue.

Na verdade, é possível separar as condicionantes de uma e de outra abordagem das questões em torno do estatuto que é atribuído às línguas. Por exemplo, é possível que um educador considere como fundamental a aquisição da língua oral por parte do aluno surdo, mas trate esta como uma segunda língua, utilizando metodologias e abordagens semelhantes, por exemplo, às de uma língua estrangeira. É possível que um educador tome a língua gestual como primeira língua do aluno surdo, mas considere na mesma crucial que o aluno aprenda a língua oral, à semelhança do que fazem os aprendentes de uma língua estrangeira. É possível ainda que um educador considere a língua gestual como veículo primordial para a transmissão de conhecimento, mas trate esta língua como se substituísse o português oral, colocando o aluno surdo num patamar de igualdade completa com o aluno ouvinte, levando a que o português escrito seja avaliado de acordo com parâmetros semelhantes aos de uma primeira língua. Mais importante ainda, é possível que qualquer das perspetivas veja o ensino da língua, oral ou escrita, como a assimilação de um conjunto de regras e de terminologia ao nível cognitivo, ou que trate antes a língua sobre uma perspetiva comunicativa, orientada para o seu uso pragmático em contextos sociais.

Em suma, a escolha que fazemos, consciente ou inconscientemente, acerca de como encarar o ensino dos alunos surdos e, em particular, o ensino de uma língua, situa-se em duas questões: deve o aluno surdo ser normativizado, i.e. ser visto como alguém que, qualquer que seja a perspetiva adotada, deve atingir exatamente os mesmos objetivos de qualquer aluno ouvinte? Por outro lado, no campo linguístico, deve a língua que lhes ensinamos ser tratada como uma primeira ou como segunda língua, sendo o seu ensino direcionado numa perspetiva mais cognitiva ou mais comunicativa?

Estas questões formam o ponto de partida para a presente tese. Nela, procuraremos mostrar, em primeiro lugar, que os alunos surdos são heterogéneos na sua caracterização pessoal e social e que, como tal, a nossa perspetiva pedagógica deve ser

tal que contemple essa heterogeneidade. Assim, qualquer perspectiva de normatização é, no âmbito pedagógico, arriscada, traçando um caminho sinuoso. Se os alunos surdos se caracterizam por diferenças ao nível de parâmetros como, por exemplo, o seu percurso escolar, as suas competências em português oral e em LGP, ou no próprio grau e tipo de surdez, então devemos ter em linha de conta que a organização do ensino destes alunos se pauta pela consideração dessas diferenças. Em boa medida, portanto, a resposta que apresentamos à escolha que acima formulámos é a de que não se trata apenas de considerar a especificidade dos alunos, mas sim a especificidade de cada aluno surdo.

Em segundo lugar, procuraremos mostrar que os alunos surdos apresentam também relações diversas com aquela que é a modalidade privilegiada no contexto escolar: a língua escrita. Essa diversidade de relações, porém, não põe em causa aquela que é a realidade da grande maioria dos alunos surdos nas escolas portuguesas: as suas dificuldades ao nível do desempenho precisamente na compreensão e na produção da língua escrita. Para a generalidade dos profissionais que trabalham com alunos surdos, esta é uma realidade evidente e de difícil contestação. Tal como na heterogeneidade em termos de caracterização pessoal e social, a diversidade que se revela no campo das competências dos alunos surdos ao nível da língua escrita obriga-nos a considerar uma abordagem metodológica que procure ter em conta essas diferenças. A diversidade revela-se sobretudo a partir de uma abordagem que considere os vários níveis comuns de referência, tal como descritos no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL). Se os alunos surdos se colocam em níveis de proficiência diferentes, então, seguem-se duas conclusões: o ensino da língua portuguesa escrita deve ser organizado como uma segunda língua; e, por outro lado, devemos ter em atenção a especificidade de cada aluno na sua relação com essa língua.

Os dois pontos fulcrais enunciados – a heterogeneidade dos alunos surdos e a diversidade ao nível de competências – são ilustrados através de um estudo de caso. Nele identificámos uma amostra de população de alunos surdos entre o terceiro ano do primeiro ciclo do ensino básico e o nono ano do terceiro ciclo do ensino básico. Todos estes alunos integravam, à data da recolha de dados, uma escola considerada como modelo na implementação do ensino bilingue em Portugal. Ou seja, todos eles estavam matriculados numa escola onde a LGP é tida como primeira língua dos alunos surdos, sendo a língua portuguesa escrita considerada a sua segunda língua. De um modo geral, o ensino do português oral não integrava o currículo destes alunos, sendo a LGP

considerada a base essencial para a aprendizagem do português escrito, tal como descrito no programa de português como segunda língua para alunos surdos, e em linha com a teoria de interdependência linguística que se estabelece entre ambas as línguas.

Selecionada a amostra de população, o estudo foi levado a cabo através da recolha e levantamento de dados, quer acerca da caracterização pessoal e social dos alunos, quer acerca da avaliação das suas competências em português escrito. Partimos de dois documentos essenciais para o fazer: o decreto lei 3/2008 e o QECRL. O primeiro estabeleceu a implementação de um mecanismo de acompanhamento dos alunos surdos que se veio a revelar uma ferramenta útil para a sua caracterização: o programa educativo individual (PEI). Os PEI permitem a identificação de um conjunto de parâmetros destinados a informar pais, docentes e educadores em geral sobre o percurso pessoal e escolar do aluno surdo. Estes parâmetros vão desde a idade e o ano escolar até ao uso de próteses auditivas ou de implante coclear, passando por aspetos tão diversos como a idade de ingresso no primeiro ano do primeiro ciclo, ou o contexto socioeconómico do agregado familiar, entre muitos outros. No essencial, os PEI visam ainda definir um conjunto de adequações curriculares nas várias disciplinas que o aluno surdo frequenta, as quais têm por propósito, em regra, informar pais e encarregados de educação, ao mesmo tempo que os envolve e responsabiliza pelo processo pedagógico do seu educando. Para os nossos objetivos, porém, interessa sobretudo uma definição de um conjunto de parâmetros que possam ser utilizados na caracterização da amostra de população considerada. Definidos esses parâmetros, os resultados são apresentados sob a forma de percentagens face ao total da amostra apresentada.

O segundo documento que serviu de base à elaboração do estudo foi o QECRL. Este estabelece como princípios fundamentais alguns dos conceitos atrás enunciados, em particular uma visão do ensino da língua a partir da utilização que dela fazemos para cumprir objetivos concretos dentro de contextos sociais específicos. Ou seja, a visão de que usamos uma língua para comunicar e que é esse uso que deve ser tido como ponto de partida para a organização do ensino dessa mesma língua. Esta visão comunicativa deve ter em atenção a diversidade de usos, mas também precisamente a heterogeneidade dos falantes, ou seja, aqueles que utilizam a língua, uma vez que estes se situam em diferentes patamares de competência. Logo, o QECRL propõe um modelo de organização do currículo que contemple a diversidade dos aprendentes de uma língua, no sentido de ter em conta graus distintos de competência. Por outro lado, o QECRL sustenta uma conceção positiva da aprendizagem, já que, se o seu ponto de partida é o

uso comunicativo, então o início do processo de ensino e aprendizagem deve ser aquilo que os falantes, ou aprendentes, são capazes de fazer para comunicar nessa língua. Por outras palavras, é aquilo que os aprendentes conseguem fazer, e não o que não conseguem, que serve de base a esse processo.

O aspeto mais relevante deste modelo, e que é, porventura, o seu lado mais conhecido, é a definição de um conjunto de níveis comuns de referência, apresentados em escala, e aos quais correspondem vários desempenhos comunicativos. A capacidade de realizar estes últimos é o que delimita as competências que os utilizadores da língua possuem e, logo, os níveis em que se colocam. As competências estão definidas nos domínios da compreensão, interação e produção tanto da língua oral como da língua escrita. No caso, foram consideradas apenas as respeitantes à língua escrita. Esta escala de níveis permite, assim, não só a caracterização das competências dos alunos surdos em português escrito, como permite igualmente fornecer um modelo para a organização do seu ensino. Por outro lado, porque o QECRL foi essencialmente criado no âmbito do ensino e aprendizagem de segundas línguas ou de línguas estrangeiras, o posicionamento dos alunos surdos em vários níveis comuns de referência, sobretudo se for nos primeiros da escala, permite ainda asseverar a necessidade de tratar o ensino do português escrito como uma segunda língua. Esta questão, embora aparentemente consensual, tem alguns contornos difusos sobretudo no que diz respeito aos parâmetros de avaliação, como a discussão em torno dos estatutos da LGP e do português deixa antever. Em termos gerais, pode ser o caso que a substituição do português oral pela LGP, na lógica de que esta última serve de base à aquisição ou aprendizagem da língua portuguesa escrita, tenha levado a que os parâmetros de avaliação de desempenho no português escrito continuem semelhantes aos que são estabelecidos para os falantes de português como primeira língua. Em consequência, os alunos surdos ficam numa posição em que a sua avaliação na segunda língua corresponde a critérios e exigências que se revelam desadequados da sua realidade linguística.

Uma vez mostrada a heterogeneidade dos alunos surdos na sua caracterização, bem como a sua diversidade em termos de competências em português escrito, apresentamos uma proposta de modelo para a organização do ensino de português escrito a alunos surdos. Este modelo parte de duas premissas: uma descrição da língua a partir da sua utilização em contextos sociais e a colocação dos alunos em níveis comuns de referência. Tal é coerente com a assunção de que devemos considerar cada aluno surdo na sua especificidade e, ao mesmo tempo, o ensino da língua a partir da



diversidades de usos que dela fazemos. A descrição da língua, que nos levará à proposta de um modelo de intervenção pedagógica, tem em mente dois conceitos essenciais: texto e gênero.

O texto é uma unidade coesa de significado, a qual construímos tendo em mente um dado objetivo. Por exemplo, quando pedimos a um aluno que escreva um texto de apresentação pessoal, devemos considerar que ele o pode fazer por vários motivos. O primeiro deles é provavelmente porque sente que está a ser avaliado, uma vez que o faz no contexto escolar. Por outro lado, pode também ser o caso que o aluno escreva o texto porque se destina a criar ou manter uma correspondência com outros alunos surdos de uma outra escola. Ao mesmo tempo, o seu texto vai depender de quem são os seus leitores, enquanto a sua construção é em larga medida definida pela relação de proximidade que tem com estes últimos e mesmo pela própria modalidade do texto, já que se trata de uma comunicação por escrito. Tudo isto define a natureza do texto, a forma como se conjugam frases e palavras e as escolhas dessas frases e palavras. Em linha com o que afirmámos antes, temos assim que o domínio da língua implica o conhecimento sobre os mecanismos de construção do texto de acordo com a especificidade do seu uso.

Assim, a elaboração de um determinado tipo de texto obedece a regras, regras essas que são definidas pelos objetivos comunicativos a que o texto se propõe, bem como pelas circunstâncias que caracterizam o contexto que o envolve. No entanto, embora cada texto possa ser único e distinto, outros textos similares podem cumprir objetivos semelhantes. Isto sucede porque o uso da língua pode ser definido por padrões. Ou seja, existem padrões de construção de texto que se constituem como categorias, dentro das quais podemos englobar uma série de textos com objetivos comunicativos semelhantes. A cada um destes padrões corresponde um gênero. O gênero é pois uma categoria de textos, todos eles com um padrão comum no que diz respeito à sua construção. Os vários textos que compõem um gênero partilham não só padrões de construção, mas igualmente padrões linguísticos, tanto ao nível lexical como gramatical, os quais são também definidos pelo posicionamento social desses mesmos textos. Estes padrões podem também ser descritos a partir de unidades coesas de significados, como é o caso de frases, orações ou palavras. Assim como o significado de um texto é determinado pelo contexto social em que ocorre, também os significados ao nível da lexicogramática são definidos pelo texto em contexto e nunca se desligam destes. Em suma, o modelo de descrição de língua aqui apresentado parte de uma visão

sociocomunicativa e funcional da linguagem, o que é coerente com a perspectiva de que diferentes falantes usam a língua de formas diferentes, de acordo com o contexto em que fazem esse uso, e com a perspectiva de heterogeneidade que apresentámos.

O modelo de intervenção pedagógica, conhecido precisamente como pedagogia de género, é depois materializado num conjunto de estratégias que visam a sua aplicação prática em sala de aula. Cada uma dessas estratégias visa um domínio particular de conhecimento da língua, em linha com a descrição apresentada acerca dos conceitos de género, texto e lexicogramática. A perspectiva de um uso social da língua deve refletir-se no modelo organizacional para o ensino de português a alunos surdos aqui proposto. Esse modelo parte da descrição de vários níveis de desempenho, aos quais correspondem um conjunto de capacidades na utilização da língua. Temos, assim, que a nossa proposta se divide em duas partes: em primeiro lugar, uma descrição da língua tendo em mente a sua dimensão social e, em segundo lugar, a definição de um currículo por níveis comuns de referência. Este segundo passo leva-nos à descrição de competências é à definição dos géneros textuais que os alunos surdos terão de dominar por forma a atingirem os vários objetivos que lhes são propostos, tanto no domínio escolar como em outros domínios da sua vida social.

A parte final da nossa tese é uma descrição dos vários níveis de desempenho, acompanhada da identificação dos vários géneros textuais cujo domínio é necessário para alcançar esses níveis de desempenho. A proposta de descrição dos níveis comuns de referência diz respeito apenas à modalidade escrita da língua, uma vez que se procura posicionar no contexto atual do ensino de surdos no nosso país. A colocação dos alunos surdos nestes níveis, tal como apresentado no estudo de caso, é aferida apenas em relação com as suas competências em termos de compreensão de leitura e de produção escrita. É essa a realidade dos instrumentos de avaliação atuais responsáveis pela aferição do sucesso escolar destes alunos. Acima de tudo, está em causa a distinção clara entre as duas modalidades de uma mesma língua, a oral e a escrita, sendo que pela segunda se define grande parte, senão a totalidade, daquilo que hoje entendemos como as competências dos alunos surdos em matéria de língua portuguesa.

Em suma, a nossa tese divide-se em três capítulos. No primeiro, é apresentada a divisão histórica relativa ao conceito de surdez, a qual é responsável ainda por muitas das escolhas que fazemos hoje. Por outro lado, o debate em torno desta perspectiva foca sobretudo o ensino de línguas, em particular o estatuto que atribuímos às línguas que povoam o ensino de alunos surdos: a língua gestual, a língua oral e a língua escrita.

Fechamos este capítulo com a noção de que, assim como as nossas escolhas sobre como encaramos os alunos surdos devem ter em conta a especificidade que os caracteriza, também as línguas devem ser vistas como heterogéneas e a partir do seu uso em diferentes contextos sociais.

No segundo capítulo, apresentamos um estudo de caso tendo em mente dois objetivos: caracterizar uma amostra de população surda, desse modo mostrando a sua heterogeneidade, e avaliar a sua relação com a língua portuguesa escrita, através da aferição de competências. Para tal, começamos pela caracterização da escola onde decorreu o estudo, considerada um modelo de implementação do ensino bilingue e da educação de surdos em Portugal, seguida da definição e caracterização dos dois principais instrumentos para levantamento de dados. Segue-se uma leitura e análise dos resultados apurados, tendo em mente os vários parâmetros de caracterização pessoal e social, bem como os níveis comuns de referência, definidos pelo QECRL, que caracterizam as competências avaliadas. Os resultados têm ainda em atenção a divisão das competências entre os domínios de compreensão de leitura e de produção escrita, no sentido de identificar quais as competências mais prementes em termos de intervenção pedagógica. Esta análise leva-nos à consideração das dificuldades que os alunos surdos sentem com a língua escrita ao nível do texto, tanto na sua compreensão como, e sobretudo, na sua produção.

Por fim, o terceiro capítulo desta tese apresenta uma proposta de modelo de intervenção pedagógica e de organização curricular que tem em conta a diversidade dos alunos surdos e uma visão do ensino da língua a partir da sua utilização comunicativa em contextos sociais. Em relação ao primeiro aspeto, partimos de uma pedagogia de género, segundo a qual os alunos surdos deverão dominar os mecanismos de construção de textos por forma a serem capazes de atingir os vários propósitos de utilização da língua que lhes são propostos e exigidos, quer em contextos sociais, quer no contexto escolar. O segundo aspeto é proposto sobre a forma de descrição dos vários níveis comuns de referência, acompanhados dos géneros textuais cujo domínio permite o alcance desses mesmos patamares de desempenho e, logo, de uma utilização eficaz da língua. Espera-se que tal permita informar sobretudo aqueles que são mais diretamente responsáveis pela educação linguística dos alunos surdos, ou seja, os seus professores, e que são, em simultâneo, aqueles que mais sentem as dificuldades e necessidades dos seus alunos surdos.



## CAPÍTULO 1

### Surdez e Língua



## 1.1. Introdução

Apresentamos neste capítulo o debate em torno da educação de surdos, em particular a discussão sobre se o aluno surdo deve ser ensinado no âmbito de padrões generalistas, ou se devemos antes considerar uma epistemologia surda, ou seja, uma forma própria de estes alunos aprenderem.

A forma mais evidente de apresentar este debate, o qual se situa na base de muitas das escolhas que ainda hoje fazemos como educadores, é através da clássica divisão entre métodos orais e métodos manuais ou métodos gestuais.

Procuramos assim analisar a dualidade estabelecida entre estes dois modelos, sobretudo no que diz respeito a dois momentos marcantes na história da educação de surdos: o Congresso de Milão de 1880 e a emergência das línguas gestuais e da cultura surda. Este último aspeto levou à implementação de modelos bilingues-biculturais que ainda hoje vigoram em países como Portugal.

Mesmo aceitando o bilinguismo como modelo de organização do ensino e, o que é talvez mais importante, a língua gestual como língua principal no âmbito da educação de surdos, o debate prossegue, em boa medida motivado pelas dificuldades que estes alunos continuam a apresentar no domínio da língua escrita.

Este debate tem-se sobretudo focado nas formas de comunicação dos alunos surdos, mantendo a pertinência da discussão relativa à normatização destes alunos que, julga-se, poderão ter acesso a qualquer conhecimento desde que dominem uma língua gestual. No entanto, ao longo deste capítulo, apresentamos alguns fatores que podem situar-se no centro deste debate: o estatuto realmente atribuído às línguas que estão em causa na educação de surdos, a heterogeneidade destes alunos e a visão comunicativo do uso da língua.

O objetivo é sugerir a noção de que os modelos de bilinguismo que reconhecemos se focaram sobretudo no desenvolvimento da linguagem como processo mental e cognitivo, tomando a língua gestual como língua primeira dos alunos surdos e substituindo a voz pelo gesto, mas não considerando outros fatores essenciais, tanto na descrição dos alunos como das línguas.

## 1.2. A perspetiva sobre a surdez

A discussão em torno da definição de surdez, da condição linguística do indivíduo surdo ou de qual o melhor método para o desenvolvimento da literacia no aluno surdo, é quase tão antiga como a própria história da educação de surdos. Na base deste debate, situa-se uma determinada conceção filosófica acerca do estatuto psicológico destes alunos. Em particular, esta conceção revela-se na resposta à dúvida de saber se existe uma epistemologia surda (Brueggemann, 2004; Paul, 2005), isto é, uma “forma surda de aprender”, ou se, por outro lado, o ensino de surdos deve aproximar-se o mais possível de práticas pedagógicas generalistas (Trezek *et al.*, 2010).

O ponto mais polémico desta discussão diz respeito à aquisição e aprendizagem de uma língua. A linguagem, nas suas formas oral e escrita, desempenha um papel fundamental no ensino, na medida em que se constitui como a mais privilegiada – e muitas vezes única – forma de transmissão de conhecimento (Halliday, 1987). Dado que este aspeto não se alterou muito desde que conhecemos a educação em geral, e a educação de surdos em particular, não espanta que ele se continue a situar no centro do debate. Assim, enquanto educadores, pais ou investigadores, é inevitável que nos deparemos com esta dúvida: ensinamos a criança surda de acordo com a sua especificidade, nomeadamente a sua tendência natural para uma linguagem de cariz visual e gestual? Ou devemos direcionar os nossos esforços para a sua integração na “normalidade”, em concreto desenvolvendo acima de tudo a linguagem oral dominante nessa sociedade?

Historicamente, encontramos as raízes desta diferença de perspetivas na clássica oposição entre oralismo e gestualismo. Em concreto, embora tenham sido muitos os mestres e diversos os métodos mais a favor de uma ou de outra perspetiva, podemos estabelecer como pano de fundo do debate a oposição ocorrida em finais do século XVIII entre a Escola de Leipzig, personificada por Samuel Heinicke, e que ficou também conhecida por Escola Alemã, e a Escola de Paris, cuja figura maior foi Charles Michel de l'Épée (ou Abbé de l'Épée) reconhecida por Escola Francesa. Esta oposição levou a um debate de ideias até então sem paralelo no mundo da educação de surdos. Embora tenham passado mais de duzentos anos sobre essa disputa, muito do que hoje ainda observamos em matéria de argumentos contra ou a favor de uma prática ou método específicos tem a marca, por mais subtil, de uma destas perspetivas. Tendo isto em mente, apresentamos de seguida as principais linhas orientadoras de cada uma destas escolas.



### **A Escola de Leipzig**

Samuel Heinicke, fundador da escola de Leipzig, é muitas vezes referido como o “pai” do oralismo (Hamilton, 2006). No entanto, este título é em grande medida exagerado. O método de Heinicke não se constituiu como uma novidade completa no seu tempo, nem é verdade que a sua posição tenha sido tão ferozmente anti-gestualista quanto muitas vezes é suposto crer (Lane, 1984). Ainda assim, o facto de se ter constituído como opositor de l’Épée e da escola de Paris – numa época que ficou reconhecida como das mais importantes na história da educação de surdos – levou a que o seu nome ficasse associado ao método oral por oposição ao método manual dos gestos metódicos de l’Épée e seus sucessores. Além disso, Heinicke foi influenciado por outros educadores conhecidos pelos seus métodos oralistas, tais como Bulwer (1644; 1648) e Amman (1692), sobretudo este último, o qual marcou as escolhas feitas em matéria de educação de surdos nos países germanófilos.

O trabalho de Heinicke, e de outros que o precederam, deriva da conceção de que apenas por meio da palavra ouvida e, logo, da voz se poderia aceder ao conhecimento. É esta a base do pensamento da escola de Leipzig e que se constitui como a mais relevante para a exposição que aqui trazemos. Esta perspetiva levou a que Heinicke centrasse a sua atenção sobretudo no desenvolvimento da articulação da fala (Prillwitz, 1990). A relação entre a surdez e a mudez era então considerada estreita e indissociável, sendo a mudez vista como uma característica negativa, no sentido em que a sua presença implicava para quem a sofria uma condenação. Essa condenação era não só social, mas também jurídica, na medida que os surdos não possuíam os mesmos direitos legais da maioria da população ouvinte (Plann, 1997). Por outro lado, o domínio da linguagem oral e falada era tido como absolutamente essencial para o desenvolvimento das capacidades intelectuais. Qualquer possibilidade de educação de um aluno surdo dependia deste ser capaz de articular a fala e de a compreender de forma direta. Esta conceção levava então a que todos os esforços do educador de surdos fossem dirigidos à anulação da mudez, ou “desmutização”. O objetivo era assim que o surdo passasse o mais depressa possível a um estado de “normalidade” semelhante ao das pessoas ouvintes, por forma a superar a sua condição. A “recuperação” do surdo para a sociedade, na visão de Heinicke, era sobretudo garantida por meio da linguagem oral, isto, é por meio da voz, a que os surdos estavam vedados e cujo acesso era necessário garantir. O próprio Heinicke terá afirmado que a palavra escrita não poderia ser um

meio de acesso ao pensamento, no sentido em que nem mesmo a escrita poderia substituir a voz. Sem a voz, a criança surda seria apenas uma “máquina de escrever” ou alguém que não tem na mente mais do que uma “sequência de imagens” (Gallaudet, 1868). A voz deveria, pois, preceder a escrita.

É importante ter em conta que esta visão não era nem tão radical nem tão dramática para os surdos como mais tarde veio a ser caracterizada (Carvalho, 2007). É preciso recordar que não existia ainda qualquer conceito de língua gestual, no sentido linguístico e cultural que hoje lhe atribuímos. Por outro lado, outros educadores considerados oralistas utilizavam gestos para representar as letras do alfabeto – uma prática conhecida primeiro por quirologia (Bulwer, 1644) e mais tarde por datilologia (Moser *et al*, 1961) – ou como marcadores morfológicos e sintáticos. Um outro notável opositor de l’Épée, Jacob Rodrigues Pereira, ficou conhecido como o “grande desmutizador” utilizando métodos similares, com privilégio para a educação oral e para a voz, mas utilizando gestos para representar diversos aspetos da língua, tais como os sons, e não apenas as letras, e a própria posição e movimento dos órgãos da fala (Salgueiro, 2010; Amaral & Coutinho, 1996).

Embora com algum paternalismo, esta perspetiva visava um objetivo ambicioso e positivo para o surdo, até então quase sempre visto como alguém ineducável ou a quem estavam negados direitos legais. Em todo o caso, não deixa de ser verdade que na base de todas estas práticas estava a conceção do surdo como alguém que devia ser ensinado a adaptar-se à sociedade dominante, esbatendo o mais possível as suas diferenças, em particular a sua diferença linguística. E esta é uma ideia que, como referido, merece ainda hoje ser considerada como pano de fundo de muitas das escolhas feitas no âmbito da educação de surdos.

Se é certo que, no tempo presente, as sociedades modernas têm por relativamente adquiridas noções como o respeito pela diferença ou a inclusão, já a fronteira que define essa diferença não é tão clara. Podemos, por exemplo, respeitar o indivíduo surdo na sua especificidade, mas vê-lo como alguém, digamos, “deficiente”, ou como alguém com insuficientes capacidades para se colocar de igual para igual com os restantes membros da sociedade. Esta visão, embora aparentemente respeitadora da especificidade do surdo, coloca-o sobre uma perspetiva de normatização, a qual pode redundar em escolhas pedagógicas no sentido de suprir essas “insuficiências” e de o posicionar mais perto da norma.

### **A Escola de Paris**

Do mesmo modo que Heinicke é referido como “pai” do oralismo, Charles Michel de l'Épée, ou Abbé de l'Épée, é ainda hoje tido como o mentor do ensino em língua gestual (Carvalho, 2007). Na verdade, o seu estatuto é o de um quase herói junto de muitos membros de várias comunidades surdas, visto como um defensor dos direitos dos surdos e da sua identidade cultural própria (Lane & Philip, 2006). Uma vez mais, tal como sucedeu com Heinicke, talvez o epíteto seja exagerado. Abbé de l'Épée não foi nem um criador da língua gestual, nem um precursor do bilinguismo. No entanto, o seu mérito maior foi a conceção com que abordou os seus alunos surdos, ao mesmo tempo que a sua abertura à comunicação por gestos estabeleceu as bases para que uma verdadeira língua emergisse e se desenvolvesse.

Assim como Heinicke estava fortemente influenciado pelas características sociais e políticas que o rodeavam, nomeadamente os de uma região que necessitava de uma só língua para se unificar (List *et al*, 1990), também l'Épée se situava historicamente num contexto muito particular. Com efeito, l'Épée desenvolveu o seu trabalho pouco tempo antes da Revolução Francesa, numa época impregnada pelos ideais iluministas, os quais vieram colidir com as tradições de cariz religioso e que estariam na origem da visão do deficiente como um ser amaldiçoado ou como uma punição supersticiosa. Pelo contrário, o iluminismo veiculava utopias de um homem novo, fundado na razão e na ciência (Hankins, 1985). Ainda que l'Épée fosse um homem do clero, este contexto era perfeito para o surgimento de uma nova perspetiva sobre o ensino de alunos surdos. Assim, no meio deste cenário, l'Épée foi pioneiro ao tornar o ensino de surdos verdadeiramente público, fundando o Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris. Mais do que isso, l'Épée foi o primeiro a conceber a possibilidade de que os gestos que os seus alunos utilizavam podiam ser aproveitados no seu próprio ensino. Neste aspeto particular reside a diferença essencial em termos de conceção da psicologia do aluno surdo e que distingue as duas escolas de modo decisivo.

Ao contrário de Heinicke, l'Épée acreditava ser possível ensinar os surdos a “pensar com ordem e a combinar as suas ideias”, sendo a fala o menor dos seus objetivos (l'Épée, 1784). Para tal, l'Épée propunha utilizar gestos de forma metódica de maneira a com eles representar a língua francesa. Ou seja, l'Épée utilizava gestos não no sentido que hoje atribuímos a uma língua gestual, mas com o objetivo de com eles aceder mais facilmente ao pensamento e à língua francesa, em particular à sua gramática. L'Épée reconhecia que os surdos tinham gestos naturais (*signes naturelles*),

mas para que o ensino fosse possível era necessário utilizar uma meta-linguagem, a dos gestos metódicos (*signes méthodiques*). Foi ao ensino por meio destes últimos que l'Épée dedicou a maioria da sua vida e obra.

A sua oposição situava-se inicialmente ao nível do método de Jacob Rodrigues Pereira e a sua datilologia (Salgueiro, 2010). Na opinião de l'Épée, este método podia ensinar os surdos a falar, e mesmo a ler e a escrever, mas tornava-os meros repetidores, cuja fala impressionava mas que eram incapazes de fazerem verdadeiro uso da sua faculdade do pensamento. Por outro lado, l'Épée sustentava que a escrita podia ser uma forma direta de aceder ao conhecimento, sem ser necessário que os alunos dominassem a voz e o discurso oral. Ou seja, a escrita poderia anteceder a voz ou o conhecimento, sendo um meio para chegar a este último.

Em suma, l'Épée, talvez em linha com os ideais da Revolução Francesa, acreditava que os alunos surdos podiam aprender qualquer coisa como qualquer outro aluno ouvinte, desde que vissem respeitada a sua forma natural de ser e comunicar. Esta conceção é ainda hoje importante no âmbito da educação de surdos e dela decorre a necessidade de qualquer educador se colocar a questão de saber se acredita em valores semelhantes. Em concreto, a questão será a de saber se os alunos surdos, a partir do momento em que são ensinados através de uma forma gestual de comunicação, podem e devem ser alvo do mesmo currículo dos alunos ouvintes. Esta questão levanta uma outra, a de saber se os alunos surdos devem ser sujeitos a avaliações com padrões semelhantes ao de qualquer outro aluno, recorrendo ou não aos mesmos instrumentos para levar a cabo essa avaliação.

### **1.3. Do Congresso de Milão de 1880 ao bilinguismo-biculturalismo**

Nos séculos XVIII e XIX, então como hoje, qualquer que fosse o método ou a perspectiva sobre como educar os alunos surdos, todos reclamavam para si o sucesso. Mais do que isso, era então aparentemente tão importante como hoje estabelecer qual o melhor método, numa tentativa mais ou menos velada de eliminar qualquer outro. Ao longo da primeira metade do século XIX, assiste-se a uma cada vez maior divisão entre dois métodos: o método alemão, oralista, baseado em Heinicke e praticado na larga maioria dos países germanófilos, assim como em Itália e Inglaterra e parcialmente em França; e o método combinado, o qual recorria a gestos, naturais e metódicos, e praticado em países como Suécia, Estados Unidos da América e França (Edwards, 2012). O instante na História que melhor ilustra essa divisão é o Congresso de Milão,

ocorrido em 1880. Este é muitas vezes referido como o momento em que a educação de surdos, a sua comunidade e línguas gestuais viram cair sobre si um pano que iniciou uma espécie de idade das trevas para todos os surdos (Lane, 1984; Padden & Humphries, 1990). As razões desta descrição assentam na crença de que o Congresso de Milão se tratou de uma “luta” entre o oralismo e os defensores das línguas gestuais.

Na verdade, a oposição a que se assistiu no Congresso de Milão foi entre o método oral puro – conhecido já então por método alemão – e o método manual combinado, o qual resultava da aplicação de gestos na educação de surdos, uma sequela do método implementado por l'Épée e continuado por Thomas Hopkins Gallaudet e Laurent Clerc (Cleve & Crouch, 1989). A maioria dos delegados que defendiam o método manual – como foi o caso de Edward Miner Gallaudet – sustentavam a aplicação de um método em que os gestos ou precediam ou acompanhavam o desenvolvimento da literacia na linguagem oral, ainda que, na maioria dos casos, só através da leitura e da escrita. Em boa medida, não existia ainda um conceito de língua gestual, como hoje o conhecemos, embora fosse evidente já a presença de gestos como forma de comunicação entre professores e alunos. Mesmo os métodos pedagógicos gestualistas conheciam variações entre a utilização de gestos naturais e gestos metódicos, um ponto em que até os sucessores de l'Épée, como Bébien, discordavam do seu mestre (Lane & Philip, 2006). Ainda assim, é razoável supor que na mistura entre os gestos naturais e os gestos metódicos estaria pelo menos sempre o potencial para o desenvolvimento de uma verdadeira língua gestual e, logo, para uma visão do surdo como alguém com uma identidade linguística própria.

As resoluções do Congresso de Milão estabeleceram o triunfo do método oral puro (Kinsey, 1880). Sobre métodos, o congresso estabeleceu como objetivo precisamente discutir as vantagens do método articulatório (leia-se, oralista) e do método baseado em gestos. No entanto, a discussão em torno das vantagens deveria estabelecer-se tendo em vista o desenvolvimento mental, ainda que sem ignorar o aspeto social. Esta preocupação denotava já uma tendência, que viria a tornar-se mais clara alguns anos depois, já no século XX, de explicar o indivíduo sobretudo a partir do seu desenvolvimento intelectual, e não tanto pelas suas competências sociais (Piaget & Inhelder, 1966). Outros objetivos no âmbito dos métodos passavam por:

- debater em que consistia o método oral “puro” e mostrar a sua diferença relativamente ao método “combinado”;

- definir a fronteira entre gestos metódicos e gestos naturais;
- considerar quando devia a gramática ser utilizada para o ensino da língua
- debater se o ensino da gramática devia ser feito por gestos ou pela articulação da fala.

Um outro objetivo era debater qual seria o método mais eficaz para que o surdo adquirisse “o uso da sua linguagem”. O curioso é que este objetivo parece estabelecer desde logo a existência de uma só língua, a oral, sendo os gestos apenas um meio e não um fim em si mesmos, o que revela a distância relativamente ao conceito de bilinguismo-biculturalismo que haveria de fazer história na segunda metade do século XX.

Das deliberações finais que se seguiram à apresentação e discussão de muitas comunicações apresentadas pelos delegados de diversos países (Rochele, 1880), o Congresso estabeleceu, entre outras coisas, que:

- o método oral devia ser o preferido em detrimento do método dos gestos para a educação e instrução dos “surdos-mudos”;
- o uso simultâneo do discurso oral e de gestos tinha a desvantagem de prejudicar o desenvolvimento do primeiro, da leitura labial e da precisão de raciocínio, pelo que o método oral preferido deveria ser o puro;
- a voz devia preceder a escrita.

Outras resoluções, que haveriam de marcar a organização do ensino de surdos nas décadas seguintes, incluíam a necessidade de as turmas com alunos surdos não poderem nunca incluir mais de dez alunos e a implementação gradual e progressiva do método oral, mantendo que os alunos surdos mais velhos que tivessem sido educados pelo método manual deveriam continuar sob o mesmo método. Esta última deliberação demonstra de algum modo que o Congresso de Milão pode não ter sido o “campo de batalha” que a história veio a estabelecer, já que as decisões tomadas não foram tão absolutamente maniqueístas como é muitas vezes suposto crer.

Em paralelo com estas resoluções encontramos talvez a mais importante deliberação, relativa à universalidade da educação de alunos surdos:

III. The Congress – considering that a great number of the deaf and dumb are not receiving the benefit of instruction, and that this condition is owing to the “impotence” (impotenza) of families and of institutions – recommends: That governments should take the necessary steps that all the deaf and dumb may be educated. (Kinsey, 1880: p.5)

Em suma, a educação de surdos deveria ser pública e universal, um ponto que até então estava longe de estar garantido. Por outro lado, como referido, a instrução deveria ser realizada através de métodos orais puros. Esta última frase resume o essencial da mudança ocorrida com o Congresso de Milão. Mais interessante é verificar que tal conclusão se seguiu talvez não da contraposição de argumentos, numa lógica de resultados como prova, mas sim pelo facto de a maioria dos delegados presentes serem, na prática, já defensores de uma abordagem mais oralista. Ou seja, então como hoje, era premente a necessidade de fazer escolhas com base numa observação mais científica, sendo que essas opções eram, então como hoje, fundamentadas em convicções pessoais e ideológicas. Ainda assim, a conjugação destes fatores acabou por estabelecer que a história do ensino de surdos a partir do início do século XX se escrevesse como uma história de ensino público e geral baseado em métodos de índole oralista, até porque a larga maioria das escolas de surdos na Europa, depois do Congresso de Milão, adotou esta perspectiva. O ensino de surdos acompanhou assim a tendência generalizada na maioria dos estados europeus de tornar o ensino acessível à maioria da população. (Justino, 2010)

Ainda que, depois das resoluções do Congresso de Milão, a maioria das escolas de surdos na Europa, e algumas nos Estados Unidos da América, tenha adotado metodologias baseadas na conceção oralista do ensino de surdos, nem todas implementaram as mesmas práticas. De qualquer modo, o objetivo essencial comum a todas elas era o da primazia do desenvolvimento da língua oral a par com a leitura e a escrita. Mesmo as escolas mais partidárias do método manual consideravam em grande medida que os gestos deveriam ser utilizados como um suporte para a aprendizagem da leitura e da escrita, estabelecendo a língua oral como língua dominante no meio escolar, mesmo que a comunicação por gestos fosse livre entre os alunos. Este foi o paradigma que vigorou durante toda a primeira metade e meados do século XX.

A partir dos anos 60 do mesmo século, porém, assiste-se à emergência de um novo ramo de investigação académica: a linguística das línguas gestuais. Tal deve-se sobretudo a William C. Stokoe (1960), que publicou um artigo no qual sustentava a

possibilidade de a linguagem por gestos utilizada pelos seus alunos na Universidade de Gallaudet se tratar de um língua com as mesmas propriedades fonológicas e morfológicas das línguas orais. Ao analisar a língua gestual americana (ASL) dos seus alunos com uma metodologia linguística rigorosa, Stokoe pode identificar a sua estrutura, ao mesmo tempo que criou um meio de a transcrever e fixar, o que viria a ser fundamental para a estabelecer como objeto de estudo linguístico. Por outro lado, Stokoe argumentou a favor da ideia de arbitrariedade, isto é, a ausência de uma relação necessária entre o significado de uma palavra, ou gesto, e a sua forma, algo considerado fundamental para a definição de uma língua.

O artigo de Stokoe serviu também de gatilho para a emergência de um outro ramo académico: o estudo da cultura surda ou, mais genericamente, os estudos surdos (*deaf studies*) que englobam todas as manifestações dos surdos enquanto comunidade, desde a arte à história (Ladd, 2003; Padden & Humphries, 2005). Estes dois fatores conjugados tornaram-se responsáveis pelo surgimento de uma terceira metodologia: o bilinguismo/biculturalismo. Nele se advoga que o surdo não é surdo, mas sim Surdo, em que a diferença entre minúscula e maiúscula define o indivíduo não como alguém que padece de uma condição, mas como alguém que pertence a uma comunidade cultural e linguística.

Os anos 70 assistiram ao reafirmar das línguas gestuais, com novos estudos sobre outros idiomas de outros países (Kyle & Deuchar, 1981; Oléron, 1978; Bergman, 1979). Em paralelo com este crescimento, começou igualmente a surgir uma contestação cada vez maior aos métodos oralistas, sustentando o seu fracasso e a necessidade de ser dada primazia aos gestos no âmbito da educação de surdos (ver, por exemplo, Conrad, 1979). O conjunto de trabalhos académicos em torno das línguas gestuais tornar-se-ia tão profícuo que é hoje na prática indisputável o estatuto destas como línguas de facto (ver, por exemplo, Klima & Bellugi, 1979; Lucas & Valli, 1992; Kyle & Woll, 1983; Martins *et al.*, 1994; Senghas, 1995; Sutton-Spence & Woll, 1999; Nespor & Sandler, 1999). Ao mesmo tempo, as línguas gestuais foram igualmente consagradas como línguas por direito próprio, sendo reconhecidas na legislação de vários países, assim como na União Europeia (Conselho da Europa, 1988) e nas Nações Unidas (United Nations General Assembly, 1993).

No entanto, tudo isto não foi, e continua a não ser, suficiente para resolver a contenda em torno de como devemos ensinar as crianças surdas. Sabemos hoje que as línguas gestuais são línguas como quaisquer outras, que a sua proficiência e



naturalidade contribuem de modo positivo para o desenvolvimento da criança surda (Courtin, 2000), ao mesmo tempo que não deixa de ser consensual a importância do desenvolvimento da literacia, das competências em leitura e escrita na língua oral dominante.

Por outro lado, muitas vezes a discussão situa-se não nas metodologias, mas na sua aplicação, sustentando-se que o problema está na forma como essas metodologias são aplicadas, e não na sua estrutura teórica. Curioso é observar que, quando tal sucede, os argumentos são semelhantes de parte a parte. Assim aconteceu, no final dos anos 70 e início dos anos 80 do século XX, quando defensores dos métodos oralistas sustentaram que o insucesso residia na aplicação da metodologia e não na metodologia em si (Martins & Amaral, 1986). O mesmo acontece hoje quando defensores do bilinguismo se preocupam mais com questões relacionadas com a aplicação do modelo do que com o próprio modelo (McKee, 2008).

Em paralelo com este debate, são também várias as vozes que sustentam não se tratar de uma questão de resolver qual o método certo ou qual a perspectiva que nos abre o caminho para a solução. Essas vozes situam igualmente parte dos seus argumentos na aplicação dos modelos, e no envolvimento concreto dos profissionais que os desenvolvem, mas focam sobretudo o que pode ser conjugado entre metodologias, procurando estabelecer pontes (ver, por exemplo, Trezek *et al*, 2010 e Spencer & Marschark, 2010). Spencer & Marschark (2010) resumiam o que pode estar em causa quando afirmam que a comparação entre metodologias pode ser falaciosa, sendo que o ensino de surdos pode beneficiar mais com a conjugação de abordagens ou com o conhecimento acerca dos fatores responsáveis pelo sucesso em cada uma delas:

Despite the tendency of many professionals (and parents) to compare one type of approach to deaf and hard-of-hearing children's language development with another, it is clear that no method has succeeded in "leveling the playing field" for deaf and hard-of-hearing children compared to hearing children. Our inability to "prove" a best method can be seen as negative finding but also can be interpreted in a more positive light: Some children have been shown to achieve relatively rapid and high levels of language development in each of the approaches surveyed. (...) Future research might more profitably focus on a wider range of characteristics and experiences that predict success within each approach (or combination of approaches). (Spencer & Marschark, 2010: p.80)

Nesta linha, alguns educadores desenvolveram, durante os anos 70 do século XX, metodologias que procuravam estabelecer pontes entre as duas perspectivas. Tal sucedeu

igualmente como consequência do cada vez mais reconhecido estatuto das línguas gestuais e, logo, da comunicação manual como forma de educar alunos surdos. A mais notável dessas metodologias foi a Comunicação Total (Holcomb, 1970), a qual, na sua versão original, sustentava que uma escola deveria aplicar diferentes modos comunicativos de acordo com as características das crianças surdas e as suas necessidades em contextos comunicacionais distintos (Moores, 2001). No essencial, esta metodologia resultou depois em práticas nas quais gestos eram utilizados em simultâneo com a fala, de modo a que estes acompanhassem, com maior ou menor exatidão, os vários elementos do discurso. Esta estratégia levou a várias formas de comunicação, tais como, em Portugal, o “português gestualizado” (Almeida, 2009), nos Estados Unidos da América a “fala apoiada por gestos” (*Sign Supported Speech*, Johnson *et al*, 1989) e o “inglês exato gestualizado” (*Signed Exact English*, Gustason *et al*, 1980), tido como mais rigoroso que o “inglês gestualizado” (*Signed English*, Bornstein *et al*, 1980). De um modo geral, estas formas de comunicação ficaram também conhecidas como “comunicação simultânea”, ou *SimCom* (Moores, 2001). Na realidade, a sua aplicação não se afastava muito da ideia original de l'Épée, que já referimos, e dos seus gestos metódicos, igualmente utilizados para representar todos os aspetos da língua oral por meio de gestos, sobretudo classes gramaticais como pronomes, preposições e morfemas para marcação de número e conjugação verbal, entre outros.

No entanto, estas metodologias viriam também a ser ferozmente disputadas, em boa medida como consequência da afirmação do bilinguismo-biculturalismo, o qual procurou, durante os anos 80, estabelecer a língua gestual natural das comunidades surdas como a primeira língua de ensino em várias instituições de educação de surdos (Johnson *et al*, 1989). Tal visão necessitou de estabelecer quaisquer sistemas, digamos, “híbridos” como desadequados, pois eram vistos como obstáculos ao pleno desenvolvimento das línguas gestuais, na medida em que acabavam por ou focar o desenvolvimento da oralidade, no caso específico da *SimCom*, ou, no caso da Comunicação Total, por legitimar a aplicação de métodos oralistas a crianças surdas profundas. A principal objeção, porém, residia precisamente no facto de a comunicação pela articulação da fala e dos gestos em simultâneo não deixar que a língua gestual natural emergisse e se expressasse. A objeção é tanto mais pertinente quanto as diferenças ao nível sintático e de modalidade (oral versus visual) levavam a que, na prática, a língua gestual permanecesse “escondida” sob a capa da língua oral.

A opção por programas bilíngues/biculturais, consequência da afirmação das línguas gestuais, num movimento crescente ao longo dos anos 80 e, especialmente, a partir do início dos anos 90, levou em parte à convicção de que os alunos surdos teriam na língua gestual a resposta para todos os seus problemas e dificuldades. Isso mesmo verificou-se em países como a Suécia, pioneiros na implementação de modelos bilíngues/biculturais e no reconhecimento da língua gestual como parte inerente das comunidades surdas. Ao fazer a transição de paradigma, as alterações focaram acima de tudo os aspetos linguísticos, com ênfase na língua gestual, não considerando que nem todas as crianças surdas têm a mesma relação com esta língua. Quando, em 1994, o governo sueco reviu o currículo nacional para alunos surdos, estabeleceu que estes últimos deveriam ser bilíngues, com a instrução na maioria das disciplinas feita em língua gestual sueca (STS), mas com exatamente os mesmos objetivos dos alunos ouvintes (Lissi *et al*, 2012). No entanto, a diversidade desta população, em particular os vários contextos em que é chamada a fazer uso das suas competências comunicativas, leva a que a sua educação linguística seja complexa, já que, nesta comunidade, são poucos os denominadores comuns em termos de exposição e de prática no uso das línguas. No entanto, pode ser o caso que a nossa divisão entre o uso da língua gestual e a língua oral por parte dos alunos surdos não seja homogénea, já que, muitas vezes, os alunos surdos não são todos expostos da mesma forma a uma ou a outra língua. Por outro lado, esta divisão pode ser em larga medida uma ficção, já que os alunos surdos acabam sempre por ser expostos às duas línguas, pelo que importa mais aferir da sua heterogeneidade do que propriamente advogar a favor de uma ou de outra conceção (Hauser e Marschark, 2008).

Apesar de todo o conhecimento que nos é trazido pela história, e de toda a informação disponível, continua a não ser possível mitigar a discussão em torno das melhores opções a respeito do ensino de surdos, ou sobre qual a perspetiva com que os devemos encarar. Em boa medida, o prolongamento da discussão resulta do facto de não se tratar de um debate científico ou empírico, em que argumentos e provas são apresentados, estabelecidos ou refutados, mas de uma disputa em torno de conceções subjetivas acerca do que é a surdez. Por outro lado, uma outra realidade concreta continua a alimentar a refrega: o insucesso dos alunos surdos. Este insucesso foi já alvo de numerosos estudos, tanto no que diz respeito à escrita (ver, por exemplo, Paul, 1998, 2001; Marschark, Lang & Albertini, 2002) como no que diz respeito à leitura (ver, por exemplo, Moores, 2008; Schirmer & McCough, 2005). No entanto, mais do que a

investigação científica, é a própria prática de docentes e educadores que dá conta desta realidade como permanente.

Em qualquer caso, a discussão prevalece sobre o porquê de não termos encontrado ainda uma resposta conclusiva para estes alunos. Perante tudo isto, o campo do ensino de surdos continua confrontado com, pelo menos, duas questões complexas: o que devemos ensinar às crianças surdas?; Como é que as ensinamos?

A heterogeneidade da população escolar surda é evidente para qualquer profissional que trabalhe com estes alunos. Por outro lado, é importante caracterizar uma dada população ou comunidade de alunos surdos dando conta dessa heterogeneidade, seja qual for o ângulo de observação com que contemplemos os principais parâmetros de caracterização. Em particular, a população surda – escolar, mas não só – é heterogénea quanto ao seu estatuto linguístico, nomeadamente a sua primeira ou segunda língua, quanto às metodologias de ensino com as quais contacta ao longo do seu percurso escolar, quanto ao seu ambiente e origem familiar, quer no que diz respeito às condições socioeconómicas e linguísticas do seu agregado familiar imediato – nomeadamente se são filhos de pais surdos ou ouvintes – e ainda quanto a outras condições, patologias ou multideficiências a que possam estar sujeitos, além da própria surdez.

Mais adiante, procuraremos aferir da heterogeneidade que pode caracterizar esta população. Para já, importa considerar que a nossa perspetiva sobre a surdez terá de encarar os alunos surdos na sua especificidade, quer cultural quer linguística quer ainda pessoal. Essa perspetiva, porém, e tendo em conta a heterogeneidade, deve considerar como solução para os problemas de literacia dos alunos surdos uma abordagem que contemple essa mesma diversidade. A solução aqui proposta assentará em dois pilares: a divisão por níveis de proficiência e um foco na especificidade da língua em contextos de escrita, ao invés de insistir na relação – tantas vezes impossível – entre as competências orais e as de expressão escrita.

A história demonstra-nos que a emergência das línguas gestuais, com todos os méritos que trouxe, levou à implementação de um modelo pedagógico e de organização do ensino que sobretudo substituiu a voz pelo gesto. Como veremos de seguida, esta conceção do ensino de alunos surdos deixou intacta a perspetiva de que a aprendizagem da leitura ou da escrita de uma língua é algo que se segue sobretudo da relação direta entre a competência na língua oral, ou gestual, e a competência na língua escrita.

A proposta que aqui trazemos assenta na ideia de que a problemática pode não estar necessariamente na abordagem filosófica que enunciámos, mas sim na ausência de um modelo pedagógico que contemple a especificidade da língua escrita, ao invés de a tratar como uma consequência da língua oral. Esta noção pode ser disputada sobretudo a partir do momento em que consideramos uma distinção entre a língua oral e a língua escrita (Halliday, 1987). Sobretudo, procuramos também situar o debate na questão do paradigma organizacional da educação de surdos, tendo em conta que a conceção que temos acerca destes alunos deve contemplar a sua heterogeneidade.

#### **1.4. O ensino de línguas a alunos surdos**

O quadro teórico que mais influenciou a visão moderna acerca das línguas e o seu papel no ensino de surdos foi o modelo de interdependência linguística, proposto por Cummins (1979; 1981). Este sustenta, no essencial, que, uma vez desenvolvidas competências numa primeira língua (L1), é possível utilizar essas mesmas competências para a aprendizagem de uma segunda língua (L2). Em concreto, a sua proposta assentava na hipótese de que assim como a instrução numa L1 é eficiente na promoção da proficiência nessa L1, a transferência desta proficiência para uma L2 ocorrerá desde que haja uma exposição adequada a essa L2 (tanto na escola como no meio ambiente) e motivação adequada para a aprender.

A validação desta hipótese serviu de base à implementação de modelos bilíngues/biculturais no ensino de surdos, nos quais se sustentava a necessidade de as crianças surdas desenvolverem primeiro que tudo a sua competência em língua gestual, para que depois utilizassem essa competência no desenvolvimento da literacia, baseada na linguagem escrita (Ewoldt, 1996; Lucas & Valli, 1990; Svartholm, 1994). O processo realizar-se-ia num modo definido como de transferência, acabando o aluno surdo por aprender as duas línguas e assim tornar-se bilingue.

A importância da proposta de Cummins refletiu-se sobretudo no papel atribuído às línguas gestuais quanto à sua relevância na educação de surdos. Por outro lado, esta proposta serviu igualmente para redefinir a relação entre a língua gestual e o desenvolvimento da literacia, servindo de argumento contra muitas das teorias até então vigentes e mais baseadas em métodos oralistas. No entanto, é necessário perceber que a ideia de Cummins surgiu num momento e num contexto particulares, em que o ensino baseado nesses métodos oralistas se encontrava sob acusações de insucesso, por vezes fundamentadas em estudos que demonstravam esse mesmo insucesso (Conrad, 1979).

Ao mesmo tempo, era então premente a necessidade de afirmar as línguas gestuais, algo feito em grande medida através da sua promoção em contextos educativos, um processo, como já vimos, iniciado pelas publicações de Stokoe (1960), e deste com Casterline & Croneberg (1965), e também corroborado por outros estudos importantes igualmente no final da década de setenta do século passado, tal como o já referido de Klima e Bellugi (1979). Todos estes estudos, embora não diretamente relacionados com a educação de surdos – o de Stokoe inseria-se na área da linguística e o de Klima & Bellugi na da neurociência – acabaram por ser relevantes para o debate em torno desta educação e das escolhas que daí resultaram.

A hipótese veiculada por Cummins serviu assim sobretudo para afirmar a importância das línguas gestuais, tanto mais quanto a argumentação utilizada reforçava primeiro que tudo, a ideia de que o desenvolvimento destas línguas não era apenas uma questão de literacia ou do seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita. Tratava-se de proporcionar às crianças surdas uma L1, no sentido em que teriam uma ferramenta para desenvolver o pensamento, para a resolução de problemas e para trocarem ideias e fomentarem relações com outros seres humanos. Ou seja, tratava-se de fomentar o desenvolvimento de uma L1 gestual como mecanismo de crescimento pessoal e afirmação de uma identidade. Por esta mesma razão, os programas depois aplicados no âmbito da educação de surdos e baseados nesta perspetiva foram denominados não só de bilingues como também de biculturais, já que mais do que desenvolver uma língua, o que estava em causa era desenvolver uma cultura e uma identidade Surdas (Gibson *et al*, 1997), o termo aqui entendido na sua forma maiúscula por se referir a mais do que uma mera condição.

Do ponto de vista do estatuto linguístico atribuído às línguas, a L1 seria então a língua gestual da comunidade surda, ao passo que a L2 seria a língua da comunidade ouvinte circundante, mas com um foco na literacia, o que é o mesmo que dizer que a instrução e uso da L2 se centraria na leitura e na escrita. A importância da L1 para a aprendizagem da L2 escrita poderia ser formulada nos seguintes termos: a L1 é utilizada para contextos mais alargados do que a aprendizagem da leitura e da escrita. É utilizada para o desenvolvimento conceptual do aluno surdo e para lhes permitir um meio de acesso ao pensamento. Este conhecimento pode ser transferido para a aprendizagem da L2 – desde que feito de forma e com a motivação adequadas – na medida em que, quando o aluno se depara com a escrita da L2, traz consigo esse conhecimento conceptual como forma de compreender essa linguagem. Por outras palavras, perante

um texto escrito numa L2, o aluno utiliza a sua L1, o seu conhecimento conceptual, como ferramenta para o ajudar a descodificar o texto.

O modelo de interdependência linguística é assim um modelo de proficiência comum na base (*CUP – Common Underlying Proficiency*) por oposição a um modelo que sustenta que essa proficiência se encontra separada desde a base (*SUP – Separate Underlying Proficiency*). Este último modelo defende que as duas línguas devem ser vistas separadamente e que não ocorre qualquer processo de transferência entre elas. No entanto, a investigação na área do bilinguismo no caso dos alunos ouvintes parece estabelecer uma relação positiva entre as competências académicas na L1 e na L2 (Genesee *et al*, 2006). Ou seja, quanto mais competente o aluno é na L1, melhor o seu desempenho na L2 e vice-versa.

A proposta de Cummins foi assim mais longe, ao sugerir que o desenvolvimento da L2 contribui também para o desenvolvimento da L1, já que estas não se encontram separadas no mecanismo conceptual do indivíduo. Isto porque ocorre um processo de transferência da proficiência cognitiva e académica entre as duas línguas, uma vez que existe uma base cognitiva comum para as duas línguas, na medida em que existe uma base neurológica que sustenta este processo no indivíduo (ver Mineiro *et al*, 2014). Assim, as competências linguísticas estão, digamos, misturadas a um nível profundo, ainda que a expressão das línguas seja distinta a um nível superficial, por exemplo, em termos morfológicos ou sintáticos. Por outras palavras, as competências linguísticas formam a base para duas pontas diferentes do mesmo iceberg. À superfície, as duas línguas são diferentes e assim nos parecem, mas, em profundidade, elas estão unidas, permitindo assim que o processo de transferência cognitiva e conceptual ocorra entre elas. Esta transferência pode ser de vários tipos:

- conceptual (por exemplo, perceber o conceito de termodinâmica);
- de estratégias metacognitivas e metalinguísticas (por exemplo, estratégias para aquisição de vocabulário relacionado com a área da física);
- de aspetos pragmáticos relativos ao uso da língua (por exemplo, estratégias para a comunicação do significado de termodinâmica em L2 a partir do conhecimento em L1);
- de elementos linguísticos específicos (por exemplo, saber o significado de “dinâmica” na palavra “termodinâmica”);

- de consciência fonológica (saber que a palavra “termodinâmica” é não só composta por duas palavras distintas, mas também que cada uma delas é constituída por sons diferentes). Este último tipo pode contudo ser alvo de debate mais alargado no contexto da educação de surdos.

Foi esta visão que marcou de modo indelével a idealização e aplicação dos modelos bilingues na educação de surdos, deste modo conferindo um estatuto particular à L1 e à L2 neste contexto específico.

Uma boa parte da investigação, assim como das práticas pedagógicas, em torno da literacia dos alunos surdos tem estado focada sobretudo em aspetos que dizem respeito à aquisição, aprendizagem e desenvolvimento da linguagem enquanto processo mental e cognitivo. Assim, o olhar sobre o ensino de línguas a alunos surdos tem incidido sobre o modo como estes aprendem, com particular importância dada à faceta cognitiva e psicológica do aluno surdo (ver Marschark e Hauser, 2008; 2011). Por consequência, uma parte significativa da investigação e da organização do ensino de línguas a alunos surdos tem-se preocupado com aspetos específicos do desempenho linguístico, como sejam a ortografia, o vocabulário, a fonologia, a morfologia, a sintaxe ou ainda a compreensão de texto (Silveira, 1998; Fernandes, 2003; Cárnio, 1995; Almeida, 2000; McAnnaly *et al*, 1999; Schirmer, 2000). Mesmo este último aspeto, que poderia indiciar uma maior atenção sobre características mais gerais do uso da língua, tem sido desenvolvido tendo por alvo principal o papel dos outros fatores referidos, como a sintaxe ou vocabulário, no âmbito da compreensão de textos escritos.

Por outro lado, esta tendência é largamente alimentada por questões em torno da língua utilizada pelos alunos surdos (Lodi, 2005) e pelo debate em torno da noção de uma epistemologia surda, o que implica a noção de uma “forma surda específica de aprender”, e da ideia de que os alunos surdos podem ser ensinados de acordo com práticas generalistas (Trezek *et al*, 2009). Um outro debate que acompanha estas questões parece resultar da assunção de que a língua escrita é genericamente uma representação gráfica da língua oral (Sim-Sim, 2005), partindo do princípio de que a relação entre as duas modalidades é direta, ou mesmo parasítica (Lewis, 1998). Em termos simples, esta assunção implica uma de duas escolhas: ou os alunos surdos têm de falar uma língua oral para aprenderem a ler e a escrever nessa língua, o que de algum modo implica que o conhecimento da língua oral é condição suficiente para a aprendizagem da língua escrita; ou então o aluno surdo tem de aprender as



características específicas da língua escrita, o que na prática implica aprender a língua ao mesmo tempo que se aprende a ler e a escrever nessa língua. No primeiro caso, a escolha pode igualmente servir de base à argumentação a favor do domínio da oralidade como pré-requisito para a aprendizagem da escrita, na medida em que a consciência fonológica que resulta desse domínio se torna o principal suporte da linguagem escrita (Capovilla *et al*, 2004; Paul, 2003), o que continua a ser a prática em muitos contextos de educação de surdos (Alpendre e Azevedo, 2008). Por outro lado, continua também a ser disputada a relação que se estabelece entre a consciência fonológica e, por exemplo, o desempenho das crianças surdas ao nível da leitura (Schirmer e McGough, 2005).

Dados os pressupostos do modelo bilingue atualmente em vigor no nosso país, ou das interpretações que dele decorrem, a aprendizagem destas características resulta do conhecimento de uma língua gestual, conhecimento esse que serve de base à aprendizagem da língua escrita. O papel de uma língua gestual na aprendizagem de uma língua escrita tem sido descrito de várias formas.

Em primeiro lugar, como suporte conceptual a toda a aprendizagem, a partir da implementação de um modelo de ensino bilingue (Amaral, 2002; Amaral e Coutinho, 2002; Mashie, 1995). Neste caso, as questões situam-se em torno do papel da língua gestual como forma de a criança surda compreender o mundo, fornecendo os conceitos que são depois necessários sobretudo para a compreensão de textos escritos, mas também para a sua produção (Almeida, 2009). A língua gestual torna-se assim sobretudo um veículo de acesso à literacia, como modo de conhecimento conceptual do mundo que rodeia o aluno surdo. O que está em causa é acima de tudo saber se a criança surda possui conceitos suficientes que lhe permitam lidar com qualquer tipo de texto (Lourenço, 2005a), o que é disputável dado que as crianças surdas, sobretudo as que são filhas de pais ouvintes, atingem os primeiros anos de escolaridade em condições muito desiguais face aos seus colegas ouvintes, precisamente em matéria de desenvolvimento cognitivo e conceptual (Amaral e Coutinho, 2005). Também neste caso, parece existir a assunção de que basta essa base conceptual para um correto domínio da linguagem escrita, o que pressupõe novamente uma base cognitiva, e não tanto comunicativa, para todo o desempenho linguístico dos alunos surdos.

Dentro deste modelo, e em segundo lugar, uma das práticas mais comuns é aquela que estabelece a língua gestual como base para a aprendizagem da linguagem escrita (Baptista, 2010). Esta última acontece por meio da explicitação de regras, de princípios, de conceitos, ou simplesmente através de transferência entre as línguas (Svartholm,

1998; Rodda e Eleweke, 2000), à imagem do modelo de interdependência linguística de Cummins (1979). Mais especificamente, encontramos muitas vezes estratégias que visam a comparação entre línguas, através de uma análise contrastiva, focando as suas semelhanças ou diferenças também nos vários aspetos específicos da gramática das línguas, um termo cunhado na literatura como “tradução gramatical” (Swanwick, 1998; Knight e Swanwick, 2013). Esta última prática pode igualmente suceder através de “tradução lexical”, em que os alunos produzem textos escritos a partir da compreensão de textos em língua gestual (Quadros e Schmiedt, 2006; Swanwick, 2003).

Quando a base conceptual da língua gestual não acompanha a língua escrita, alguns autores propõe ainda o uso da datilologia como forma de compensar essa ausência (Correia, 2012), sobretudo através de uma exposição precoce que possibilite a aquisição de uma consciência fonológica da língua oral na sua modalidade escrita (Padden, 2006).

Alguns autores, porém, chamam a atenção para as dificuldades de estabelecer relações tão diretas entre as duas línguas, existindo um fosso entre ambas, por questões de interferência, que resultam em erros consequentes do contacto linguístico (Correia, 2012), pela falta de vocabulário em língua gestual, o que impede os alunos surdos de reconhecerem diferenças (Lima, 2006), por desconhecimento acerca de como as utilizar em conjugação de modo eficaz (Musselman, 2000), por não ser claro o conhecimento em língua gestual que pode ser utilizado para a aprendizagem da escrita (Swanwick, 2003) ou ainda porque mesmo a nível neurológico as duas línguas podem não ser processadas do mesmo modo (Mineiro *et al*, 2014). A implementação de modelos bilingues, ainda que descrita como benéfica, não deixa porém também de o ser como por vezes inconsistente, com abordagens que resultam em algumas limitações ao nível do desempenho dos alunos surdos na linguagem escrita (Evans, 2004), em particular por não ter sido capaz de diminuir o fosso entre os alunos surdos e os alunos ouvintes (Rydberg *et al*, 2009). Neste sentido, Mayer e Akamatsu (2003) sugerem que as abordagens pedagógicas dentro de modelos bilingues devem ir além de uma simples categorização de primeira ou segunda língua, sendo mais complexas do que apenas o estabelecimento de pontes entre ambas através de análises contrastivas.

Em terceiro lugar, existem ainda múltiplas outras abordagens que, de algum modo, recorrem à língua gestual, ou pelo menos a formas derivadas desta, ou ainda a uma forma gestual de comunicação, como forma de estabelecer pontes para a linguagem escrita. É o caso do *Signwriting* (Stumpf, 2005), um sistema que procura representar a

língua gestual em código escrito, na suposição de que os alunos surdos, tal como os ouvintes, devem aprender a ler e a escrever na sua primeira língua, estabelecendo relações fonológicas entre gesto e palavra escrita. Outras abordagens incluem estratégias visuais de representação da linguagem escrita, tais como a *Visual Phonics* (Trezek *et al*, 2007) e o *Cued Speech* (La Sasso *et al*, 2003), ou ainda a conjugação de diversas fontes, como a articulação, a leitura labial, a datilologia e a escrita (Leybaert, 1993; Mayer & Moskos, 1998).

O contexto de ensino bilingue em que nos situamos acaba por resultar, pragmaticamente, numa abordagem ao ensino da língua portuguesa escrita focada na forma, em que a língua gestual portuguesa desempenha o papel crucial de veículo de comunicação para o desenvolvimento desse processo. Por outro lado, a convicção generalizada parece ser a de que o grande debate se deve situar ao nível da língua utilizada para instrução, com a balança a pender mais para o lado da língua gestual. Assim, os alunos surdos acabam por utilizar uma língua para aprender outra, mas com o foco a incidir sobre a forma e a estrutura e não tanto no eventual *output* comunicativo. Em termos simples, o aluno surdo reconhece os múltiplos aspetos que compõem a língua escrita através das suas competências em língua gestual.

Embora seja, no mínimo, complexo questionar a relação entre as competências em língua oral e o desempenho na língua escrita, na medida em que os alunos ouvintes podem de facto utilizar esta relação como base de aprendizagem da segunda, ela não é por si só condição suficiente para tornar efetiva essa aprendizagem. Pelo menos, a relação que se estabelece entre as duas modalidades não é tão direta quanto muitas vezes é suposto crer. De outro modo, seria também, no mínimo, complexo explicar o desempenho da generalidade dos alunos ouvintes portugueses na sua língua materna. Ainda que possamos igualmente questionar, ou mesmo assumir, que nem todos os alunos possuem o mesmo grau de competência em matéria de oralidade, o certo é que subsistem ainda muitos problemas ao nível do desempenho dos alunos ouvintes em língua portuguesa escrita (OCDE, 2012), o que é porventura condição suficiente para sustentar que a competência na língua oral não é sinónimo de competência em língua escrita. A relação entre a língua oral e a língua escrita não é, pois, parasítica, no sentido em que se tratam de duas modalidades distintas, com características diferentes.

Por outro lado, é igualmente certo que nem todos os alunos surdos chegam à escola com o mesmo nível de competência em língua gestual, ou que atinjam o mesmo desempenho nesta língua ao longo do seu percurso escolar, ou ainda que estabeleçam

com esta sempre uma relação de primeira língua. Este fator é extremamente importante, qualquer que seja a nossa perspetiva. Em particular, se os alunos surdos não possuem um conhecimento suficientemente consolidado em língua gestual, podem estar perante dificuldades quer ao nível da comparação entre línguas quer ao nível do conhecimento conceptual da língua como veículo de transmissão de conhecimento.

É importante referir, porém, que tal não significa o descurar dos aspetos comunicativos de uso da língua. Na verdade, a preocupação comunicativa tem desde há muito sido alvo de atenção no âmbito da investigação e da prática pedagógica com alunos surdos. No entanto, esta abordagem comunicativa tem favorecido sobretudo a perspetiva de imersão natural (Lewis, 1998), motivada por teorias pedagógicas como as de Freire (1994; 2005), em que se sustenta que o aluno aprende a língua naturalmente através de um contacto repetido e diversificado com a língua-alvo. No caso dos alunos surdos, e sempre no âmbito de um modelo de ensino bilingue, isto significa que estes aprendem a ler e a escrever tanto melhor quanto maior for a sua experiência com a leitura e com a escrita na língua-alvo. Ou seja, o aluno lê melhor se ler mais e escreve melhor se escrever mais, sobretudo se esta prática for acompanhada por um contacto com diversos tipos de texto. Ao contactar com formas autênticas de língua, o aluno surdo ganha competências de modo natural, às quais depois recorre para utilizar a língua para fins comunicativos. Ao longo do processo, pode ser dada atenção a aspetos formais, mas tendo em mente sobretudo o desenvolvimento cognitivo do aluno surdo, e não tanto a forma como a língua se organiza para esses fins comunicativos.

Esta visão quantitativa do ensino está bem presente no nosso contexto educativo quanto verificamos, por exemplo, que muitas vezes a solução proposta para o fraco desempenho dos alunos surdos, não só em língua portuguesa como também noutras disciplinas, é um maior número de horas de apoio extraordinário nessas disciplinas. Esta tendência não é, aliás, exclusiva do ensino de surdos, como é exemplo a recente alteração do número de horas semanais dedicadas às disciplinas de Português e Matemática nos vários ciclos de escolaridade (Decreto Lei nº94/2011), uma medida destinada a melhorar o desempenho dos alunos nestas disciplinas.

Uma visão qualitativa que importa ter em mente, acima de tudo, é a noção de que os alunos surdos podem de facto melhorar o seu desempenho ao nível da escrita se diretamente instruídos para esse efeito, ao mesmo tempo que desenvolvem aspetos comunicativos de uso da língua. Na verdade, quando olhamos as práticas concretas dos docentes de alunos surdos, verificamos precisamente serem muitas das acima descritas

as mais frequentes, como sejam o caso da comparação entre a LGP e o português, o recurso a imagens, ou a utilização da LGP como suporte conceptual para a aprendizagem do português escrito (Ferreira, 2012). Schirmer e Williams (2003) descrevem como melhores práticas para o ensino da leitura a crianças surdas a leitura interativa, o *signwriting*, a leitura extensiva e a interação social à volta de atividades de literacia. Pires (2009) sustenta a produção escrita em interação entre professores e alunos, numa perspetiva de sociointeracionismo à volta da aprendizagem da linguagem escrita. A escrita interativa é igualmente referida por Giddens (2009), realçando a exploração de tópicos relevantes para os alunos. Nesta perspetiva, os alunos constroem a escrita por si próprios, sendo o professor um mediador do processo (Askew & Fountas, 1998). Na mesma linha, encontramos a escrita partilhada, em que os alunos interagem também na construção do texto, mas em que é o professor que escreve o texto como forma de orientação dos alunos (Tompkins, 2014). O mais curioso no estudo de Giddens é o facto de ter sido levado a cabo numa escola de metodologias audio-orais, o que parece indiciar precisamente que a estratégia pedagógica se sobrepõe à forma de comunicação e ao debate sobre abordagens oralistas ou bilingues.

Os alunos surdos beneficiam do desenvolvimento de tarefas comunicativas e de atividades que relacionem a língua-alvo com o contexto do mundo real, situado além do foco sobre formas específicas ou mesmo do próprio contexto de sala de aula. No fundo, os alunos surdos, tal como os alunos ouvintes, beneficiam do estabelecimento de relações da sua produção escrita com objetivos concretos que se situem além do âmbito escolar (Albertini e Schley, 2003). Em particular, o foco no significado, em modelos interativos sociolinguísticos que não se detenham apenas na descodificação de palavras e frases, foi já descrito como eficaz com alunos surdos (Lewis, 1998; Alpendre e Azevedo, 2008; Brokop e Persall, 2009), mesmo quando existe igualmente um foco na forma (Livingston, 2010).

A importância de estar atento à comunicação e à transmissão de significados contrapõe-se, em certa medida, à questão de focar em demasia o erro ou as insuficiências dos alunos surdos. Albertini e Schley (2003) referem que a mudança de aspetos relacionados com a forma são sempre resistentes à mudança, mesmo quando os alunos surdos escrevem com objetivo e com foco no significado. O desempenho gramatical e lexical só pode ser melhorado através de instrução direta, mas tendo em mente que a mudança ocorre ao longo de um grande período de tempo, e em programas em que os alunos são incentivados a escrever muito. Os autores referem a importância

de motivar os alunos a escrever a partir da sua experiência pessoal e em vários géneros textuais, como modo de promover o desenvolvimento da organização do discurso e da fluência. Os géneros textuais, por outro lado, devem ser familiares para os alunos, e enfatizar a comunicação, a auto-expressão e a imaginação. Em suma, estes autores sustentam que as abordagens ao ensino de línguas a alunos surdos beneficia de abordagens mais alargadas e com uma visão funcional da língua e não tão focadas em competências estruturais específicas.

Pereira e Karnopp (2003) notam um foco excessivo nos aspetos sintáticos nas abordagens ao ensino de língua a alunos surdos, com destaque para a frase descontextualizada e para a ordem dos elementos, com evidência para o erro e naquilo que os alunos surdos eventualmente não conseguem fazer. Os autores referem, porém, que os alunos surdos, a seu ver à imagem dos alunos ouvintes, aprendem sintaxe sobretudo através da interação social e linguística (Kretschmer e Kretschmer, 1986), o que torna necessárias competências extralinguísticas para a compreensão de textos. Os autores referem ainda o estudo de Friães (1999) que procurou mostrar que os alunos surdos são capazes de compreenderem um texto, mesmo sem compreenderem muitas das palavras nesse texto.

Também Schirmer (2000) nota que a ênfase do ensino de línguas a alunos surdos foi colocada durante demasiado tempo nas regras da escrita, mas numa perspetiva de total ausência do erro (McAnnaly *et al*, 1998). Schirmer identifica várias características de programas de ensino da escrita cuja implementação foi reportada como bem sucedida, desde os primeiros ciclos de escolaridade até ao ensino secundário. Algumas dessas características são precisamente a interação entre alunos e professor, bem como a livre escolha de tópicos e um foco nas ideias e no significado antes da atenção à mecânica da estrutura e da sintaxe da língua. Sobretudo porque, como refere a autora, o foco excessivo no erro e na sintaxe acaba por ter efeitos profundos no desempenho do aluno surdo, levando a que este encare a escrita como uma atividade negativa ou mesmo inútil.

### **1.5. Análise aos conceitos de língua nos documentos orientadores do ensino de surdos em Portugal**

Como referimos, o modelo de interdependência linguística influenciou a implementação de modelos de ensino bilingue na educação de surdos. Em concreto, assistimos ao longo dos anos 80 ao desenvolvimento destes programas em países como a

Suécia e a Dinamarca, tendo por fundamento a ideia de que os alunos surdos atingiriam o pleno bilinguismo desde que desenvolvessem a sua L1 gestual como base para a aquisição de literacia na L2 escrita (Mahshie, 1995). No caso específico da Suécia, depois do reconhecimento da língua gestual sueca, em 1981, e da introdução de um currículo nacional bilingue nas escolas de surdos, em 1983, o sistema educativo acabou por estabelecer, já em 1994, que todos os alunos surdos deveriam ser bilingues, sendo capazes de compreender e utilizar tanto a língua gestual sueca como o sueco escrito, ao mesmo tempo que teriam de atingir objetivos semelhantes aos dos alunos ouvintes em todas as outras disciplinas do currículo (Lissi *et al*, 2012).

O conhecimento da realidade sueca tem relevância, na medida em que é conhecida a sua longa influência no contexto da educação de surdos em Portugal (Carvalho, 2007). O reconhecimento da língua gestual portuguesa, porém, chegaria um pouco mais tarde, em 1997, com a revisão constitucional que estabeleceu que esta seria a língua à qual, por direito, os surdos deveriam ter acesso na sua educação em Portugal (artº74, §2, alínea h). Embora esta fosse uma reivindicação da comunidade surda muitos anos antes, ao mesmo tempo que publicações como a de Amaral *et al* (1994) tinham já chamado a atenção para a importância deste reconhecimento, é a partir deste momento que podemos situar o início da implementação do ensino bilingue em Portugal. No entanto, só dez anos mais tarde, surgiria o primeiro currículo nacional de língua gestual portuguesa (Carmo *et al*, 2007). Dois outros documentos lhe seguiram que foram fundamentais para a implementação do bilinguismo em Portugal: o decreto lei 3/2008 (Diário da República, 1ª série, nº4 de 7 de janeiro), que regulamentou o ensino de surdos à escala nacional, e o programa de português como L2 para alunos surdos (Baptista *et al*, 2011). Embora possamos considerar que existe, e talvez exista sempre, alguma distância entre os ideais da teoria e as realidades da prática, estes três documentos são cruciais para entender o estatuto da língua gestual portuguesa e do português no âmbito da educação de surdos em Portugal, afinal o contexto em que se situa o presente trabalho. Uma vez que o decreto lei 3/2008, como referido, regulamenta todo o ensino de surdos, é por este documento que iniciamos a nossa análise. De notar, porém, que não é nossa pretensão qualquer análise exaustiva aos documentos na sua totalidade, mas sim aferir e apresentar o conceito de língua neles presente, bem como o estatuto que lhes é atribuído.

### **O decreto-lei 3/2008**

Focado no seu objetivo de regular o ensino de alunos com necessidades educativas especiais, entre os quais se incluem os alunos surdos, o decreto-lei 3/2008 estabelece logo no início o seu objetivo inicial e que gira em torno de dois conceitos fundamentais: a inclusão e a igualdade de oportunidades.

A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades(...) (artº 1º, §2)

Ao longo do referido decreto, está presente a ideia de que os alunos com necessidades educativas especiais, entre os quais os alunos surdos, merecem igualdade no tratamento e atenção específica no que diz respeito à sua educação. Por outro lado, essa igualdade não pode deixar de considerar precisamente a heterogeneidade que pode caracterizar esta população:

As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas. (artº 2º, §4)

No caso concreto dos alunos surdos, o decreto lei 3/2008 cria as “escolas de referência”, uma denominação que passa a incluir todas as escolas do Ministério da Educação identificadas como escolas capacitadas para o ensino de surdos. Mais importante, porém, é a definição do tipo de ensino que tais escolas devem ministrar:

(...) são criadas por despacho ministerial:

- a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos (artº 4º, §2)

Deste modo, o decreto-lei 3/2008, no que diz respeito aos alunos surdos, parte de dois princípios cruciais: a igualdade e a educação bilingue. Por outras palavras, o que estes princípios deixam antever é uma outra ideia, precisamente em linha com os modelos bilingues aplicados em países como a Suécia e referidos no ponto anterior, de que as duas línguas envolvidas no modelo bilingue são iguais. Ou seja, para que o aluno surdo tenha pleno acesso à educação e à sociedade em geral, deve ver a sua especificidade linguística reconhecida, a língua gestual, mas deve igualmente almejar ao



domínio completo da língua portuguesa. No fundo, o objetivo do modelo bilingue é a total proficiência em ambas as línguas. No entanto, um pouco mais à frente, o estatuto das duas línguas é separado e clarificado:

Os docentes surdos de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos. (artº 23º, §19)

Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos. (artº 23º, §20)

Na prática, esta separação coloca a dúvida de saber de que modo deve ser feita mais tarde a avaliação dos alunos surdos, em particular no que diz respeito à língua portuguesa. Esta é definida como segunda língua, mas o objetivo e o âmbito do ensino de surdos advogam uma igualdade que, na realidade, implica que os alunos surdos atinjam nela uma proficiência semelhante à que têm na sua primeira língua. Parece-nos que, em linha com a hipótese da interdependência linguística já aqui referida, a ideia é a de que uma coisa levará inevitavelmente à outra, ou seja, mesmo que definamos o português como segunda língua, o seu domínio resulta do domínio natural da LGP e vice-versa. Quanto à avaliação, o decreto-lei 3/2008 informa-nos que esta deve sofrer adequações, mas estas adequações são definidas apenas com carácter geral, sem referência concreta a quais são e, sobretudo, que implicações têm ao nível linguístico, ainda que deixe em aberto a possibilidade de diferenciação.

As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma. (artº 20º, §1)

### **O programa curricular de língua gestual portuguesa**

Embora existam, na prática, dois programas curriculares de língua gestual portuguesa, considera-se para a presente análise apenas o que diz respeito à educação pré-escolar e ensino básico (Carmo *et al*, 2007), em detrimento daquele que se ocupa do ensino secundário (Martins *et al*, 2008). Tal sucede porque, além de ter sido homologado em primeiro lugar pelo Ministério da Educação, o programa para o ensino básico define os vários princípios gerais que estão igualmente presentes no programa do

ensino secundário, considerando-se assim desnecessária uma análise distinta de cada um dos programas.

A LGP é normalmente associada aos conceitos de língua natural, língua materna ou primeira língua. A par com estes conceitos, estão também as noções de identidade e de cultura. Tal é visível no programa curricular para a disciplina de língua gestual portuguesa, no qual se dá conta do estatuto da LGP como primeira e natural língua da comunidade surda, associada, uma vez mais, à igualdade de oportunidades, mas também à identidade e à cultura:

O programa curricular da disciplina de Língua Gestual Portuguesa (LGP) surge com o principal propósito de pôr em prática os princípios legais que defendem a sua utilização para a igualdade de oportunidades, no acesso à educação.

Esta língua deve ser reconhecida e dignificada pelo seu real estatuto, enquanto primeira língua da comunidade surda, sendo, doravante, e por direito, utilizada no ensino dos alunos Surdos. Entende-se por Surdo (com letra maiúscula) todo o indivíduo que, por não ouvir, é plenamente visual, acedendo por isso, naturalmente à língua gestual da respectiva comunidade, construindo assim uma Identidade cultural própria. (Carmo *et al*, 2007: p.5)

A base da definição do programa curricular de LGP é estabelecida depois ao nível legal, a partir de documentos importantes, tais como o documento A2 – 302/87 das Nações Unidas e a Resolução sobre as Línguas Gestuais do Parlamento Europeu, além da Declaração de Salamanca de 1994 e da própria Constituição da República Portuguesa. Em todos estes documentos é inequivocamente estabelecida a importância das línguas gestuais. No entanto, apenas as próprias autoras do programa curricular de LGP sustentam que a língua gestual, e a língua gestual portuguesa em particular, é a língua materno-natural das crianças surdas. O facto de englobar no mesmo estatuto os conceitos de materna e de natural não será inocente, uma vez que, parece-nos, revela alguma consciência de que a LGP não é a língua materna de todas as crianças surdas.

Na verdade, sabe-se que a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes (Mitchell & Karchmer, 2004; Amaral & Coutinho, 2005), não desenvolvendo com a língua gestual uma relação que possa ser paralela àquela que uma criança ouvinte com pais ouvintes estabelece com a sua língua verbal. Talvez por esta razão surja aqui associado o conceito de natural. A ideia é que, ainda que a criança surda não aprenda a língua gestual desde o berço, quando a aprende esta torna-se, de facto, na sua primeira língua. A criança surda acaba assim por fazer uma escolha por uma determinada língua, tomando-a como sua, ainda que não seja a língua que utiliza na sua comunicação direta

com os seus progenitores. Mais interessante ainda é a definição da população alvo do programa curricular de LGP, segundo a qual todas as crianças surdas estão sob a sua alçada, independentemente da sua heterogeneidade.

O programa curricular da disciplina de Língua Gestual Portuguesa destina-se a todas as crianças Surdas, independentemente do tipo e grau de surdez, da idade em que a adquirem (se numa fase anterior, simultânea ou posterior à aquisição da linguagem) e da potencialidade para a reabilitação audio-oral. (Carmo *et al*, 2007: p.6)

A LGP fica assim estabelecida como língua primeira das crianças surdas, quer seja ou não a sua língua materna. Por outro lado, o programa curricular de LGP não deixa de reconhecer a heterogeneidade da população a que se dirige:

Assim, o programa curricular deve adaptar-se a todas as crianças Surdas, tendo em conta a sua heterogeneidade, tanto em relação à idade de acesso ao ensino bilingue, como ao conjunto de competências comunicativas com que a ele acedem.

(...)

No conjunto das crianças Surdas incluem-se os alunos surdos com necessidades especiais, tais como:

- Os que não tiveram oportunidade de aceder à Língua Gestual Portuguesa no período normal para a aquisição da linguagem, ou que perderam a audição após a aquisição da língua oral, acabam por contactar tardiamente com a LGP e por isso variam no domínio da língua, entre o desconhecimento total e um domínio insuficiente (...)  
(Carmo *et al*, 2007: p.7)

Ou seja, depois da desigualdade de oportunidades, e de tratamento, a que a maioria das crianças surdas esteve exposta durante anos sem acesso pleno à língua gestual portuguesa, o estabelecimento da igualdade acaba por implicar que todas, apesar das suas diferenças, deverão tratar a LGP como língua primeira, seja ou não materna ou natural. Talvez por esta razão, o programa orienta a docência da LGP para profissionais que tenham a LGP como língua materna. Em todo o caso, refere-se que este docente deve adaptar a sua prática e o próprio currículo às “necessidades, capacidades, conhecimento e experiências dos seus alunos” (p.7).

Em linha com o que até aqui vimos, a LGP é tida não só como veículo de expressão linguística, mas igualmente, e sobretudo, cultural. Este aspeto é importante porque parece estar na base precisamente da igualdade relativa ao estatuto da LGP

como língua primeira. A noção parece ser a de que, à imagem do que acontece com o português, só um conjunto de falantes que tenham a LGP como L1 pode constituir-se como uma comunidade cultural e linguística. Mais do que o princípio da igualdade, o que aparenta estar em causa é o princípio da unidade. Essa unidade é visível através de uma língua e reconhecida pela expressão de uma cultura:

É importante salvaguardar que qualquer língua está impreterivelmente ligada a uma cultura e que por esse motivo não seria possível tratar a língua gestual sem abordar a Cultura Surda com especial atenção. A Cultura Surda manifesta-se em toda a envolvência da língua gestual (...) (Carmo *et al*, 2007: p.9)

É esta noção de identidade, de cultura e de unidade que ajuda a explicar a estreita relação entre a língua gestual e o ensino de surdos, uma vez que foi quase sempre o ensino que serviu de mote à agregação de vários indivíduos surdos num mesmo espaço, fator que naturalmente potenciou o desenvolvimento desta língua.

Conscientes das idiossincracias existentes no universo das comunidades surdas, as autoras apresentam também definições relativas aos conceitos de língua. A primeira língua, ou L1, “é aquela que se adquire plenamente em primeiro lugar” (p.11). Mais do que isso, é a língua na qual o falante tem mais competência e da qual faz uso espontâneo. A língua materna é também aquela que é adquirida em primeiro lugar, mas no caso das crianças surdas, não no seio da família, mas no da comunidade surda. Ainda assim, a língua materna “pode ser o mesmo que primeira língua ou L1” (p.12). A língua nativa é “aquela que identifica o indivíduo com uma cultura e uma comunidade, podendo esta corresponder a uma nação, um povo ou uma região” (p.12). A língua natural é a que se desenvolve de modo espontâneo no seio de uma comunidade. Para os surdos, “é aquela que se adquire facilmente, de forma espontânea, sem esforço” (p.12). Tudo somado, parece-nos que o estatuto da língua gestual corresponde ao de uma língua primeira, materna, natural e nativa, a que corresponde uma língua adquirida em primeiro lugar, no seio da comunidade surda, da qual se faz uso espontâneo, ao mesmo tempo que se adquire sem esforço e identifica o surdo com uma comunidade cultural e com uma identidade. Talvez porque a heterogeneidade é reconhecida se procure englobar tanta diversidade debaixo do estatuto de uma só língua.

Finalmente, e o que é mais importante para o presente trabalho, a atribuição deste estatuto à LGP implica uma definição diferente para a língua segunda, igualmente referido no programa curricular de língua gestual portuguesa. Segundo este, a língua

segunda, ou L2, “é aquela que se aprende de forma sistematizada, sobre uma outra língua já adquirida, e que não se domina tão bem quanto a primeira língua” (p.12). Esta definição é reveladora de dois equívocos presentes na educação de surdos em geral e que importa considerar. Em primeiro lugar, a ideia de que se aprende uma segunda língua sobre uma primeira não é linear. A aquisição ou aprendizagem de crianças bilíngues pode ocorrer com o desenvolvimento de duas línguas em simultâneo, sem que uma tenha necessariamente de preceder a outra (Döpke, 2000; Meisel, 2001). Em segundo lugar, e o que é mais importante, é que a noção de que a segunda língua é algo que não se domina tão bem como a primeira, por mais verdadeira que possa ser, coloca desafios ao bilinguismo, na medida em que o objetivo deste, como vimos, é que a criança atinja o mesmo grau de proficiência nas duas línguas. Pelo menos, se tomarmos o bilinguismo tal como é entendido no contexto da educação de surdos, uma vez que outras formas de bilinguismo sustentam que as duas línguas não têm necessariamente de ter um estatuto semelhante (Lanza, 2007). Por outro lado, estas outras formas de bilinguismo deixam em aberto a possibilidade de existirem graus diversos de competência relativamente às línguas em causa. Por razões históricas e sociais, parecemos, porém, que falar em bilinguismo no contexto da educação de surdos é tomar como ponto assente que a criança surda deve atingir graus semelhantes de competência nas duas línguas, a verbal e a gestual, uma vez que ambas possuem, por regra, estatuto semelhante.

Esta é uma questão crucial, já que temos de decidir que bilinguismo queremos, em particular o estatuto que atribuímos à segunda língua. As crianças surdas devem dominar o português no mesmo patamar em que dominam a LGP, tal como afirmado pelo decreto lei 3/2008?; ou devem, e podem, ver o seu domínio reconhecido dentro dos limites de uma segunda língua? Julgamos que, em parte, este equívoco reside no facto de, mesmo considerando o português como uma segunda língua, o patamar de avaliação e, portanto, o objetivo a atingir ser o de uma primeira língua. O mesmo é dizer que os alunos surdos podem aprender o português como uma segunda língua, mas na verdade medimos o seu sucesso pelo nível de competências de uma primeira língua. Mais adiante, analisaremos com maior detalhe as questões relativas à avaliação e medição de competências.

### **O programa de português L2 para alunos surdos**

O programa de português como segunda língua para alunos surdos (Baptista *et al*, 2011), recentemente homologado e ainda a dar os primeiros passos na sua implementação, merece igual atenção na identificação do estatuto linguístico atribuído a esta língua. O próprio título do programa, também em linha com o decreto-lei 3/2008, parece definir claramente esse estatuto. No entanto, os pressupostos essenciais, apresentados no início do documento, reconhecem desde logo o modelo bilingue, no qual se enquadra, e que se baseia num estatuto semelhante para a LGP e para o português, ainda que apenas na sua forma escrita. Quase poderíamos dizer que estamos perante uma contradição com o programa curricular de LGP, atrás analisado, que, recordemos, afirma que a segunda língua não pode ser dominada com a mesma competência com que se domina a primeira:

Reconhece-se o modelo de educação bilingue com base na equidade entre a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e a Língua Portuguesa (LP) escrita, e na afirmação do grupo minoritário, pressupondo também um modelo bicultural. (Baptista *et al*, 2011: p.4)

Por outro lado, o português enquanto L2, neste contexto, não pode receber o mesmo tratamento de qualquer outra segunda língua:

O Português L2 para alunos surdos não pode ser encarado como uma língua estrangeira, mas como uma língua específica para alunos surdos. (Baptista *et al*, 2011:p.4)

Como definir, então, essa especificidade, que torna uma segunda língua numa língua cujo grau de proficiência deve ser equitativo ao da primeira língua?

Desde logo, a especificidade diz respeito à idade de aprendizagem. As crianças surdas devem aprender em primeiro lugar, e o mais cedo possível na sua infância, a LGP como sua língua materna/primeira. A aprendizagem da linguagem escrita, à semelhança do que acontece com as crianças ouvintes, é feita a partir do início da escolarização. Portanto, em condições normais, a aprendizagem da língua escrita ocorre depois da aquisição da língua oral. No caso das crianças surdas, é o mesmo que dizer que a LGP deve anteceder o português. No entanto, o objetivo é que atinjam o mesmo grau de proficiência em ambas as línguas. Apesar de começarem em idades diferentes, o

resultado final deverá ser relativamente o mesmo. A forma de atingir esta meta passa então pelo processo de transferência, baseado no modelo de interdependência linguística de Cummins (1979), que atrás analisámos, entre as duas línguas, num quadro de bilinguismo que os autores do programa chamam de “sucessivo” (p.7).

A ideia é a de que a língua portuguesa escrita segue a LGP, quase como se a primeira fosse uma consequência natural da competência na primeira. Mais, tal deve ser feito “associando as formas escritas da LP aos sinais da LGP” (p.7). Como seria de esperar, sabemos hoje que a aprendizagem de uma não prejudica a aprendizagem da outra, mas na afirmação de que a língua portuguesa está em sequência com a LGP está contida a noção de que, desde que saiba LGP, o aluno surdo poderá aprender português escrito, o que não é o mesmo que dizer que o aluno surdo precisa da LGP para aprender português. Parece-nos existirem aqui igualmente dois equívocos. O primeiro é o de que a LGP substitui, ou ocupa o lugar, do português oral, quando na verdade se tratam de duas línguas muito distintas sob os mais variados aspetos, de entre os quais a modalidade (visuo-espacial versus áudio-acústico) é apenas um deles. O segundo equívoco é o de que existe uma relação direta entre a competência em oralidade e a competência em escrita, como se as duas formas de expressão se tratassem na verdade de uma e a mesma coisa, sem considerar sequer que falamos de duas modalidades semióticas distintas e, logo, de línguas diferentes. De qualquer modo, parece assim estabelecida a suposição de que, uma vez competente em LGP, a criança surda atingirá, mais tarde ou mais cedo, o nível de competência em português escrito semelhante ao da sua provável língua primeira.

Talvez por esta última razão, são referidos, como documentos base na orientação do programa de português L2 para surdos, os programas de português como L1. Também as competências são definidas com base nos mesmos, nas áreas da leitura, escrita e conhecimento da língua, ainda que, por razões mais ou menos óbvias, não se inclua a competência da oralidade. No entanto, as competências específicas são definidas com base em domínios temáticos, de modo a aproximar os programas de uma metodologia próxima da das línguas estrangeiras. Estes domínios são: o público, o privado, o educativo e o profissional. Em suma, a conceção de língua segunda parece incluir, em termos de competência, o conceito de língua primeira e, em termos de metodologia, o conceito de língua estrangeira. É porventura nesta amálgama que se situa a especificidade da língua portuguesa para o aluno surdo.

## 1.6. O problema dos parâmetros de avaliação

Do que atrás ficou dito, podemos inferir que a LGP e o português não encontram uma definição exata perante a realidade linguística das crianças surdas, pelo menos no âmbito educacional. Esta indefinição resulta em boa medida de dois fatores: a heterogeneidade dos alunos surdos e a abrangência dos conceitos de língua, sobretudo os de língua materna e língua segunda. De seguida, procuraremos apresentar uma alternativa às conceções até aqui apresentadas e que podem ajudar-nos a contemplar o aluno surdo de uma forma mais próxima da sua especificidade, a qual acaba por ser não apenas uma, mas várias especificidades. Esta alternativa inclui uma visão diferente em relação ao que significa ser falante de língua materna ou de língua não-materna, bem como a noção de que não se é competente numa só língua, mas sim multi-competente em várias línguas.

As nossas conceções acerca do que é um falante nativo de uma língua, ou um falante de língua materna, e o que é um falante não-nativo podem ser desafiadas sobretudo a partir do campo das competências linguísticas. Llurda (2009) coloca-nos perante a possibilidade de o falante nativo estar sobrevalorizado e de o seu estatuto ter de necessariamente ser repensado, à luz de estudos publicados na área da linguística aplicada (Davies, 2003; Piller, 2002). Esse estatuto resulta de uma dicotomia entre falantes nativos e falantes não-nativos, em que a visão prevalecente é a de que ser um falante nativo é uma característica positiva, ao passo que ser falante não-nativo é uma característica negativa (Matsuda, 2003). Llurda cita ainda estudos como os de Long (1983) e Pica (1988) nos quais essa dicotomia é estabelecida de forma clara.

A questão tem pertinência no âmbito da educação de surdos porque nele também encontramos uma divisão semelhante. Em concreto, a maioria dos estudos que abordam as competências dos alunos surdos numa dada língua, ainda que foquem apenas a leitura e a escrita, fazem-no quase sempre estabelecendo como termo de comparação os alunos ouvintes (Paul, 1998, 2001; Marschark, Lang & Albertini, 2002; Schirmer & McCough, 2005), os quais, por regra, têm a língua verbal como língua materna. Por mais lacunas que esses alunos ouvintes possam ter, a comparação acaba por, na prática, ser muito semelhante àquela estabelecida entre falantes não-nativos e falantes nativos, com ênfase nas competências tidas pelos segundos, mas que estão em falta nos primeiros. Esta abordagem pode ter como consequência uma visão do aluno surdo como alguém com tendência a mostrar dificuldades inultrapassáveis, uma vez que não chega nunca a obter



o mesmo estatuto linguístico de um falante nativo ouvinte. A definição deste parâmetro de avaliação pode muitas vezes revelar-se desajustada, na medida em que o aluno surdo não consegue depois corresponder ao que lhe é exigido, deste modo ficando para trás no seu percurso académico, com o insucesso a tornar-se o padrão a par com metas impossíveis de alcançar.

No entanto, estudos como os que atrás referimos a propósito do desempenho escolar dos alunos surdos parecem ignorar variáveis determinantes, como sejam precisamente os instrumentos e os critérios definidos para a avaliação de competências. No essencial, esta abordagem resulta da mesma visão sobre a dicotomia positiva/negativa existente no debate sobre competências de falantes e de falantes não nativos. Se avaliarmos os alunos surdos tendo em perspetiva o patamar da competência em língua materna, de tal modo que este se constitua como principal objetivo a atingir, naturalmente que a tarefa se tornará mais complexa no que diz respeito à aferição de competências dos alunos surdos numa dada língua. Menos frequentes são os estudos que comparem os alunos surdos com outros falantes de uma língua não-materna. Os que o fazem, fazem-no tendo em mente o tipo de erros comuns entre os dois grupos, erros esses que acabam por ser encarados de modo diferente, embora estejam também indexados às competências em língua materna (Svartholm, 1998; Silva, 2004). Ainda assim, estes estudos apontam semelhanças que ajudam a sustentar a noção de que o aluno surdo é um falante não nativo, ou de língua não materna, pelo que a sua relação com a língua escrita deve ser considerada na perspetiva de uma segunda língua de facto.

A questão, mais do que situar-se no plano académico ou científico, diz respeito a aspetos de natureza social. O facto de um falante ser visto ou não como nativo e, logo, como mais competente, depende da sua aceitação como tal por um número significativo de elementos de uma dada comunidade linguística (Davies, 2003). A visão que o indivíduo tem de si próprio na sua relação com a comunidade é outro fator que influencia a definição de falante nativo (Liu, 1999; Brutt-Griffler & Samimy, 2001). No caso dos alunos surdos, este aspeto ganha especial preponderância, na medida em que não é claro qual de duas características é mais relevante na visão social acerca do surdo e na própria visão do surdo acerca de si mesmo: a especificidade da sua condição (leia-se, a surdez), ou as suas propriedades linguísticas (leia-se, a língua gestual). Tendencialmente, arriscamo-nos a dizer que a visão que mais prevalece é a primeira, ainda que a segunda possa ser considerada como relativamente aceite. Assim, o surdo fala uma língua, gestual, a qual está estabelecida em vários documentos legais

orientadores que reconhecem o seu estatuto como primeira língua. No entanto, o surdo não é, nem pode ser, visto como um estrangeiro, como alguém que está de fora da sua comunidade social mais abrangente. Fazê-lo seria, na prática, o mesmo que afirmar o contrário da inclusão, um aspeto tão caro e importante no discurso acerca da educação de surdos. Por outras palavras, os surdos não podem deixar de ser portugueses e cidadãos de plenos direitos por falarem uma língua gestual. Ou seja, o surdo é visto e potencialmente reconhecido pelos outros membros da comunidade como um falante de língua materna, mas que, na realidade, não o é.

Por outro lado, ainda que os próprios surdos encarem o português como uma segunda língua, a sua condição no sistema de ensino é sempre “insuficiente”, para utilizar um termo comum na avaliação escolar. A situação do aluno surdo é assim a de ficar irremediavelmente preso entre duas condições que lhe são ambas desfavoráveis: ou fala uma língua diferente, e é semelhante a um não-nativo e, logo, a sua competência acaba sempre por ser associada à negatividade de não possuir as competências de língua materna; ou é encarado como membro da comunidade, de plenos direitos, mas que não domina os aspetos linguísticos dessa mesma comunidade, ficando assim em eterna posição de desvantagem. Em qualquer caso, a comparação com os alunos ouvintes acaba por ser uma realidade, o que acentua a estigmatização do aluno surdo como alguém que, mais tarde ou mais cedo, não será capaz de cumprir as aspirações regulares de sucesso que devem ser contempladas ao longo do percurso educativo.

Uma abordagem mais positiva será aquela que contemple o aluno surdo a partir do ponto de vista da sua própria experiência e da sua proficiência linguística, ao invés de ser focada em propriedades ou características específicas que definam falante nativo ou falante não-nativo, como se fossem dois pólos, um positivo e outro negativo. Os próprios professores têm tendência a considerar o falante nativo como superior relativamente ao falante não-nativo (Llurda & Huguet, 2003; Jenkins, 2007). Mais curioso ainda é o facto de a percepção de que o falante ideal é o falante nativo ser uma noção que vigora sobretudo em países maioritariamente monolíngues – como é o caso de Portugal – nos quais o bilinguismo é muitas vezes visto como um acaso, algo fortuito e esporádico, em vez de uma realidade permanente (Llurda, 2009).

A visão que aqui procuramos adotar é pois a de que não existe uma competência positiva (a do falante nativo) a que todos devem almejar. Ao invés existem várias competências, sendo que o falante, e o aluno surdo em particular, se situa relativamente a essas competências de modo diverso e de acordo com a sua própria experiência

peçoal. O conceito-chave é assim o de multicompetência, sendo que o aluno surdo não é alguém que está sempre a falhar e a ficar para trás na sua comparação com falantes nativos, mas alguém que utiliza a linguagem dentro da sua própria especificidade. Ao mesmo tempo, o aluno surdo deve ser encarado nessa especificidade como alguém com uma relação própria com a língua e que se situa num determinado nível de proficiência.

A definição de multicompetência linguística parte de uma distinção: a de que o falante não é alguém que está apenas a aprender uma língua, mas igualmente usa essa língua em diversos contextos que requerem competências diferentes, ao mesmo tempo que faz uso dessas competências em graus de exigência distintos (Cook, 2009). O conceito-chave aqui é então não o de aprendente (*L2 learner*), mas o de utilizador (*L2 user*).

Quando encaramos o falante como alguém multicompetente relativamente ao uso dessa língua, a noção essencial é apenas uma: mudança. A perspetiva é a de que nenhum de nós possui uma competência fixa numa língua, evoluindo ou mesmo perdendo capacidades no uso dessa língua. No caso do bilinguismo das crianças surdas, a nossa visão é contínua, ao invés de considerar um conjunto de competências que o aluno tem de, impreterivelmente, atingir. Essas competências estão, por regra, ligadas a uma noção de excelência que, por sua vez, está associada a uma visão de primeira língua. O aluno surdo evolui e muda não só na sua aprendizagem do português, mas igualmente na sua competência em LGP. O seu percurso é feito de mudança também na relação que estabelece entre as duas línguas. Deste modo, a avaliação de competências tem de ser feita necessariamente por níveis, ao invés de considerar uma meta, a qual, pelas suas condições específicas, o aluno surdo tem muitas dificuldades em atingir. A esta perspetiva não é alheia uma visão positiva daquilo que o aluno surdo consegue fazer, por oposição a uma visão, digamos, menos positiva sobre aquilo que o aluno surdo não consegue alcançar.

Por outro lado, a justificação desta perspetiva surge a partir da visão de que os falantes de uma língua, e os de uma segunda língua em particular, são muito heterogéneos. Essa heterogeneidade deriva dos diferentes usos da língua de acordo com objetivos distintos. Cook (2009) apresenta-nos uma hierarquia de grupos de falantes que utilizam uma língua. O autor define esses grupos a partir da proposta de De Swaan (2001), mas acrescentando outros grupos não inicialmente contemplados. A princípio, tais grupos são definidos em relação a quatro conjuntos de línguas, igualmente

hierarquizados, os quais se definem a partir de diferentes critérios geográficos e funcionais.

A hierarquia das línguas define-se em quatro níveis. O primeiro nível diz respeito às línguas locais, ou periféricas, as quais são a maioria das línguas no mundo. Estas são as línguas utilizadas por uma dada comunidade num dado espaço circunscrito. Este espaço não corresponde necessariamente a um país apenas. Pode ser, por exemplo, o gaélico na Escócia, ou o curdo, língua falada por uma comunidade existente em três países diferentes (Turquia, Iraque e Irão). A língua gestual portuguesa cai dentro desta categoria, uma vez que é uma língua falada por uma comunidade específica, a comunidade surda, dentro do território português. O segundo nível diz respeito às línguas centrais. Estas são utilizadas dentro de uma dada área geográfica, mas por diferentes grupos sociais e linguísticos. Por regra, a utilização destas línguas é feita para efeitos de governo ou de educação, como é o caso do inglês na Índia, em que quase todos os falantes falam uma outra língua, mas utilizam o inglês para várias funções quotidianas. O terceiro nível diz respeito às línguas supercentrais, as quais são utilizadas além de quaisquer barreiras geográficas para cumprir variadas funções. É o caso do português, falado em todos os continentes e utilizado, por exemplo, em conferências da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Dentro desta categoria, cai também a chamada International Sign Language (ISL), também denominada de International Sign Pidgin (McKee & Napier, 2002), falada por surdos de todo o mundo em encontros internacionais, tais como o Congresso Mundial das Federações de Surdos. O quarto e último nível inclui na verdade apenas uma língua, o inglês, considerado língua hipercentral, na medida em que é utilizado para comunicação sobretudo como língua franca por falantes não-nativos em todo o mundo para os mais variados objetivos.

Tendo em mente os níveis de categorização das línguas, também os falantes podem ser divididos em grupos de acordo com a sua relação com essas línguas e com a sua utilização. O primeiro grupo inclui todos os falantes nativos que utilizam a sua primeira língua dentro do seu espaço geográfico. Por exemplo, os portugueses residentes em Lisboa podem realizar todas as tarefas de que necessitam no quotidiano utilizando apenas o português. No entanto, o espaço geográfico não tem de necessariamente corresponder à língua oficial de um país. Por exemplo, os habitantes hispânicos residentes em Miami podem facilmente utilizar apenas o espanhol no dia-a-dia, sem nunca necessitarem do inglês. Estes falantes nunca vêem o seu sucesso no uso

da língua questionado, uma vez que a sua utilização da língua é bem sucedida por natureza. No entanto, se optarmos por incluir neste grupo os surdos, argumentando que devem ser bilingues e atingir o mesmo nível de proficiência em português que têm em língua gestual portuguesa, o sucesso não só pode ser questionado, como também pode ficar comprometido.

O segundo grupo de falantes inclui aqueles que têm uma primeira língua, mas necessitam de utilizar uma segunda língua para interagir com a comunidade à sua volta. Essa língua é, por regra, central ou supercentral. Por exemplo, os imigrantes ucranianos ou chineses, residentes em Portugal, que têm de aprender e utilizar o português para realizar as mais diversas tarefas no quotidiano. Além disto, estes falantes têm também de utilizar o português como L2 para aspetos institucionais, tais como o acesso à educação ou como ferramenta relacionada com tarefas ligadas ao governo ou aos direitos civis. Para estes falantes, o domínio da L2 é essencial como modo de integração e funcionamento na sociedade. Outro aspeto interessante é que o uso continuado da L2 pode também influenciar a L1, como sucede por exemplo com os filhos de imigrantes. O caso dos surdos é revelador da pertença a este grupo. Se considerarmos que falam LGP como L1, então a nossa visão da sua utilização do português deve estar mais próxima da definição encontrada neste grupo e, logo, o seu desempenho deve ser comparado com outros falantes de L2 e não, como é típico, com os ouvintes falantes de português como L1. Por outro lado, a pertença dos surdos a este grupo só não é questionável se tiverem a LGP como L1. Tendo-a, os pontos em comum são vários, como o demonstra o facto de também uma língua gestual LGP poder ser afetada pela presença da língua oral (Battison, 1978; Nascimento, 2010).

O terceiro grupo de falantes inclui os que utilizam uma L2 além de fronteiras territoriais ou linguísticas para realizar tarefas específicas. Essa L2 é, tipicamente, uma língua supercentral. Por exemplo, o caso do suaíli, falado por milhares de falantes nativos na Tanzânia, mas igualmente utilizado por milhões de africanos em vários países deste continente (Gordon, 2005). Este grupo pode assim incluir falantes nativos e falantes não-nativos, uma vez que ambos os tipos – como no caso do suaíli – utilizam a mesma língua para as mesmas funções. A este grupo podem também corresponder falantes que utilizam uma L2 num dado contexto específico para que possa realizar uma dada tarefa. É o caso de professores portugueses ouvintes proficientes em LGP que utilizam esta língua no seu dia-a-dia no ensino de alunos surdos, ou para comunicação

no espaço escolar, quer com os seus alunos, quer com os seus colegas ou outros profissionais.

O quarto grupo inclui falantes que utilizam uma língua hipercentral, sem quaisquer limites geográficos e para as mais variadas funções. Por definição, a referência para este grupo é o inglês como língua franca (ELF) (Seidlhofer, 2004). O facto de existirem falantes nativos de inglês é praticamente irrelevante para o uso da língua, podendo mesmo constituir-se como uma desvantagem, já que a língua nativa pode estar afastada da língua franca, dificultando a comunicação com falantes nativos de outra L1 (House, 2003). No caso dos alunos surdos, esta realidade apenas justifica a necessidade destes aprenderem também o inglês ao longo do seu percurso escolar.

A estes quatro grupos, definidos por De Swaan (2001), Cook (2009) acrescenta mais dois: um quinto grupo, no qual se incluem falantes que pertencem a uma dada comunidade por razões históricas, mas são nativos de uma outra língua falada por uma outra comunidade. É o caso dos descendentes de imigrantes de terceira ou quarta geração, já nascidos, por exemplo, em Portugal, e que se dedicam a aprender a língua falada pela geração que lhes deu origem, a sua língua de herança. Finalmente, um sexto grupo inclui os falantes de uma L2 para comunicação com membros de uma família, tais como esposos ou irmãos. É nesta categoria que se incluem os pais ouvintes de crianças surdas que aprendem mais tarde a L2 por forma a poderem comunicar com estas. O facto de as crianças surdas poderem, ao longo da sua infância e juventude, comunicar de modo direto com os seus pais e familiares é naturalmente importante, contribuindo para evitar uma sensação de exclusão dentro do próprio seio familiar. Por outro lado, sucede também com frequência que crianças surdas aprendem o português, sobretudo oralizado, precisamente por assim comunicarem com os seus familiares, sendo este um aspeto que contribui para a competência na língua. Incluem-se também aqui, muitas vezes, as crianças ouvintes filhas de pais surdos, denominadas de CODA (*Child of a Deaf Adult*), que utilizam uma língua gestual desde cedo para comunicar com estes últimos (Singleton & Tittle, 2000). Neste caso, porém, a língua gestual é quase sempre uma outra L1, contribuindo para um bilinguismo efetivo.

Em suma, existem muitos grupos diferentes de utilizadores de uma L2, sendo que a diferença se situa no patamar das funções e dos objetivos para que a língua é utilizada. Estas diferenças devem ser consideradas no âmbito do ensino das línguas. Em concreto, tais diferenças não podem ser ignoradas no âmbito da população escolar surda, uma comunidade já de si heterogénea e cuja classificação no uso das línguas deve ser feita

tendo em conta essa mesma heterogeneidade. Mais do que isso, é importante ter em mente que os alunos surdos, ainda que sendo um grupo específico e com características singulares, se enquadram em definições relativas ao uso de uma L2 mais próximas de outros falantes de L2. É sobretudo por esta razão que os alunos surdos não podem ser comparados de forma ligeira com alunos ouvintes, em particular quando falamos de desempenho linguístico.

### **1.7. Síntese**

O debate histórico a propósito da perspectiva com que o aluno surdo é encarado na sua educação é visível na oposição entre a chamada escola alemã, a qual adotava uma perspectiva mais centrada no ensino da fala e aquela que ficou conhecida como escola francesa, cujos métodos passavam pela utilização de gestos como forma de representar a língua verbal. A oposição entre estas perspectivas não foi tão maniqueísta quanto é muitas vezes suposto crer, mas ela reflete uma noção que ainda hoje é relevante no âmbito da educação de alunos surdos e que diz respeito ao reconhecimento ou não de uma epistemologia surda.

O debate teve, porventura, expressão máxima no Congresso de Milão de 1880, o qual haveria de estabelecer a universalidade da educação de surdos, embora sob a prevalência do método oral puro, que vigorou de um modo geral na educação de surdos até meados do século XX. No entanto, a partir dos anos 60 desse século, assistiu-se à emergência das línguas gestuais e da cultura surda, dois novos campos de estudo que levaram ao surgimento daquela que é hoje a ideologia pedagógica vigente: o bilinguismo-biculturalismo.

Todas estas mudanças não mitigaram o debate. Durante uma boa parte do século passado, assistiu-se inclusivamente à implementação de métodos combinados, com modelos de comunicação com suporte na fala e em gestos em simultâneo. Estas práticas, porém, foram também disputadas, sobretudo já nos anos 80, pelos defensores das línguas gestuais como forma natural do aluno surdo comunicar e aprender.

Na prática, porém, manteve-se a ideia de que a base da aprendizagem da língua escrita é a língua oral, com substituição apenas desta última por uma língua gestual. A noção de que a língua gestual é a base direta para a aprendizagem da língua escrita, ou sua condição suficiente, encontra reflexo no quadro teórico que mais influenciou o ensino de surdos nas últimas duas décadas: o bilinguismo de Cummins. A ideia essencial deste modelo é a de que existe uma proficiência comum ao nível cognitivo

reponsável pelo cruzamento de competências entre duas ou mais línguas. Como consequência, o ensino de línguas a alunos surdos continuou a estar focado sobretudo no desenvolvimento da língua como processo mental e cognitivo.

No entanto, a relação direta entre as duas línguas tem sido também alvo de alguma disputa, em parte devido ao estatuto que lhes é atribuído. De um modo geral, o objetivo máximo do bilinguismo é que os alunos atinjam o mesmo nível de proficiência em ambas as línguas. No caso dos alunos surdos, isto significa que devem ter a mesma proficiência em língua gestual e na língua verbal na sua modalidade escrita. Esta perspetiva é depois responsável por alguns problemas que surgem ao nível dos parâmetros com que os alunos surdos são avaliados na sua segunda língua. Podemos sumariar esta problemática do seguinte modo: o foco na forma de comunicação e no bilinguismo como processo mental e cognitivo leva à assunção de que aos alunos surdos “basta” saber falar uma língua gestual para desenvolver o domínio da escrita, o que leva a que sejam avaliados na sua segunda língua da mesma forma que os alunos ouvintes são avaliados na sua primeira, a partir da conceção de que a língua oral é a base de toda a aprendizagem da língua escrita.

A relação entre a língua gestual e a língua escrita tem sido também alvo de alguma disputa, sobretudo a partir da noção de que os alunos surdos não são todos iguais. Ao mesmo tempo, estes alunos apresentam relações muito diversas com ambas as línguas, nem sempre as tratando como L1 ou L2 do mesmo modo. Assim, o que pode estar em causa nas abordagens bilíngues pode não ser apenas a forma de comunicação, mas o próprio modelo de intervenção pedagógica. Este deve ser tal que considere os alunos na sua heterogeneidade e, ao mesmo tempo, que procure tratar a língua escrita como uma entidade independente da língua oral.

Por regra, esta abordagem reflete-se num menor foco nos aspetos cognitivos e mais nos aspetos comunicativos associados ao uso da linguagem em contextos reais. Assim, a utilização da noção de utilizador da língua, em contraste com o conceito de aprendente, visa essa perspetiva comunicativa. O conceito é o de multicompetência linguística, em linha com a ideia de que as línguas são também heterogéneas relativamente aos contextos em que são utilizadas e de que cada falante faz usos diferentes através de competências diferentes de acordo com esses contextos. Assim, tanto os alunos surdos como os usos de língua são heterogéneos, pelo que o ensino dos primeiros não deve estar subjugado à ideia de que o “bom aluno” é aquele cujas competências são semelhantes às de um falante nativo ideal.



A heterogeneidade dos alunos surdos e a diversidade das suas relações com a língua escrita, visível nas suas diferentes competências, são o alvo do estudo de caso apresentado no próximo capítulo.



## CAPÍTULO 2

Estudo de caso:

Os alunos surdos e o seu desempenho em língua portuguesa escrita num  
contexto de ensino bilingue



## 2.1. Introdução

Apresentamos neste capítulo um estudo de caso em que é caracterizada uma amostra de população escolar surda, situada nos primeiro, segundo e terceiro ciclos de escolaridade do ensino básico (1º, 2º e 3º CEB), e aferidas as suas competências em matéria de língua portuguesa escrita. A amostra de população selecionada considerou cinquenta e três (53) alunos surdos, matriculados entre o terceiro (3º) e o nono (9º) ano de escolaridade, que frequentavam uma escola considerada como modelo de implementação do ensino bilingue em Portugal.

O estudo apresentado visa, através da leitura e análise de um conjunto de parâmetros, aferir duas questões essenciais: a heterogeneidade dos alunos surdos e a diversidade que se situa no campo das competências que os alunos têm nessas línguas, sobretudo a língua portuguesa na sua modalidade escrita.

Dois documentos servem de base a essa caracterização e avaliação: os Programas Educativos Individuais (PEI), definidos a partir do decreto lei 3/2008, e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) (Conselho da Europa, 2001). Não caberia no âmbito desta tese uma análise completa de ambos os documentos, pelo que se referem apenas os aspetos considerados relevantes para o estudo. Em concreto, eles são: os parâmetros de caracterização pessoal, social e linguística dos alunos surdos e os níveis comuns de referência.

Consideramos ainda uma terceira questão: como se posicionam os alunos surdos em matéria de competências em português escrito dentro de um modelo de ensino bilingue? Por esta razão, escolhemos uma escola considerada como referência da implementação deste modelo pedagógico.

Assim, para além das duas questões referidas, o estudo inclui ainda dois outros aspetos: a caracterização da escola onde este se realizou, e cujos traços justificam a sua escolha, e a aferição de competências por domínios de compreensão de leitura, produção escrita e, no caso dos alunos do 3º CEB, gramática da língua. Tal destina-se, no essencial, a aferir qual ou quais os domínios em que os alunos surdos apresentam mais ou menos problemas de desempenho, no sentido de definir um modelo pedagógico que possa atender às necessidades destes alunos.

O estudo está assim dividido em quatro pontos essenciais: caracterização da escola, caracterização da amostra, níveis comuns de referência e análise detalhada do desempenho dos alunos.

Dado que a amostra de população se dividiu entre alunos matriculados nos dois últimos anos do 1º CEB e alunos dos 2º e 3º CEB, foram utilizados na prática três testes de diagnóstico diferentes, embora os realizados pelos alunos do 1º e 2º CEB tenham sido semelhantes em muitos aspetos. Os testes de diagnóstico utilizados para a aferição de competências em língua escrita, e cuja caracterização apresentamos também neste capítulo, resultaram de algumas adaptações aos testes de Português como Língua Não Materna homologados pelo Ministério da Educação.

Os resultados apurados demonstram, no essencial, que os alunos surdos, mesmo inseridos num contexto de ensino bilingue, em que a língua gestual portuguesa tem um papel reconhecido, se colocam sobretudo nos primeiros níveis da escala. No entanto, a forma diversificada como o fazem demonstra igualmente a heterogeneidade das suas relações com a língua escrita. A análise detalhada sobre o seu desempenho indica que é no âmbito da compreensão e produção de textos escritos que se situam as suas principais dificuldades.

## **2.2. Caracterização do espaço: escola modelo de ensino bilingue**

A escolha da amostra de população e a sua caracterização, bem como o levantamento dos dados referentes aos testes de diagnóstico para níveis comuns de referência foi feita no Centro de Educação e Desenvolvimento (CED) Jacob Rodrigues Pereira. Esta instituição é uma das várias que compõem a Casa Pia de Lisboa, uma instituição de orientação não só educativa, mas igualmente de resposta social e profissional. A Casa Pia de Lisboa, fundada em 1780, surgiu sobretudo com o propósito de dar resposta a problemas sociais decorrentes da época, tais como o abandono, a orfandade, a mendicidade ou o desemprego que então flagelavam as classes sociais mais desfavorecidas, em particular as suas crianças e jovens (Carneiro *et al.*, 2005). Na sua concepção, a Casa Pia de Lisboa estava assim orientada para providenciar abrigo e educação àqueles que tinham mais dificuldade em encontrar o seu lugar dentro da sociedade vigente. Dada esta vocação, não surpreende que o ensino de surdos tivesse acabado por cair sob a sua alçada, uma vez que, como vimos, só no século XX os surdos veriam reconhecidos os seus direitos plenos como indivíduos e como comunidade. Embora nem sempre o ensino de surdos tenha estado integrado na Casa Pia de Lisboa, sendo que a história revela um percurso com avanços e recuos nessa integração, o certo é que foi nesta instituição que aquele conheceu o seu pleno desenvolvimento, constituindo-se a Casa Pia de Lisboa como pioneira nesta matéria.

De forma consensual, assinala-se o início concreto da educação de surdos em Portugal em 1823, aquando da presença no nosso país do professor sueco Per Aaron Borg, o qual ficou encarregue de gerir uma escola de surdos, precisamente na Casa Pia de Lisboa (Alves, 2013). Esta escola foi encerrada alguns anos mais tarde e demoraria pouco mais de meio século até que a educação de surdos voltasse a ser integrada na mesma instituição. A partir do início do século XX não é mais possível dissociar a educação de surdos e a Casa Pia de Lisboa. Embora a atribuição do nome Jacob Rodrigues Pereira só tenha acontecido mais tarde, primeiro como Instituto Jacob Rodrigues Pereira, e depois, já no século XXI, como Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira, podemos com segurança afirmar que a educação de surdos no seio desta instituição subsiste já para além da idade de um século.

O CED Jacob Rodrigues Pereira é assim comumente considerado uma instituição de referência no ensino de surdos em Portugal. Tal classificação reside no seu papel histórico nesta educação, mas igualmente no seu estatuto no seio da comunidade surda e da comunidade educativa que a rodeia. Um exemplo disso mesmo é a sua importante intervenção no sentido do reconhecimento da LGP como uma língua natural e de estatuto linguístico próprio. Embora, como vimos, já desde os anos 60 do século XX, esse estatuto tivesse vindo a ser gradualmente reconhecido, a partir do trabalho de Stokoe (1960), só na década de 90 do século passado surgiria em Portugal a primeira publicação incontornável sobre o estudo linguístico da LGP, com a edição da obra *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*, de Amaral *et al* (1994). Dois dos autores dessa obra, Maria Augusta Amaral e Amândio Coutinho, desempenhariam funções de direção e de gestão do então Instituto Jacob Rodrigues Pereira entre os anos 90 do século passado e meados da primeira década do século XXI, período principal que abrange o reconhecimento constitucional da LGP e a implementação do ensino bilingue no nosso país.

Todos os factos até agora apresentados atestam a relevância desta escola no momento de escolher uma população de alunos surdos para aferição de competências em matéria de língua portuguesa escrita. No entanto, mais do que a história, talvez o fator de maior relevância se situe no número de alunos e profissionais surdos, além de profissionais especializados, que ali desenvolvem a sua atividade. Dentro do CED Jacob Rodrigues Pereira, consideram-se como indivíduos surdos todos os que registam alguma

condição de surdez, independentemente do seu grau ou natureza, bem como aqueles que recorrem a um implante coclear.

Existiam, à data do levantamento dos dados, alunos surdos desde o nível pré-escolar até ao ensino secundário. Estes alunos estavam integrados em três tipos de ensino: regular, especializado e cursos de educação e formação. Em concreto, o ensino regular estendia-se desde o 1º CEB até ao final do 3º CEB, enquanto o ensino especializado, de carácter artístico, incluía todo o ensino secundário. Já os cursos de educação e formação destinavam-se a oferecer aos alunos uma formação profissional de carácter específico na área da construção e engenharia civil. O quadro 1 apresenta os números relativos à população discente no ano letivo em que foi feita a maior parte do levantamento dos dados (2010/2011), bem como a sua distribuição pelos vários ciclos de ensino, o número de alunos surdos em cada um desses ciclos e ainda a percentagem destes últimos em relação à população discente total. Os ciclos de ensino considerados são: a creche, o pré-escolar, os 1, 2º, e 3º CEB, os cursos de educação e formação (CEF) e o ensino secundário. A zona cinzenta do quadro identifica os ciclos em que foram seleccionados os alunos para a amostra do estudo. O total de alunos foi de 53, ou seja, todos os alunos dos 2º e 3º CEB, mais 10 do 1º CEB, já que foram excluídos os alunos matriculados nos 1º e 2º anos deste ciclo.

<b>Ciclo de ensino</b>	<b>Total de alunos</b>	<b>Surdos</b>	<b>% surdos</b>
Creche	10	10	100%
Pré-escolar	46	18	39%
1º CEB	59	23	39%
2º CEB	40	21	53%
3º CEB	26	22	85%
CEF	33	4	12%
Secundário	35	18	51%
<b>Total</b>	<b>249</b>	<b>116</b>	<b>47%</b>

Quadro 1 – População discente e sua distribuição

Uma leitura do quadro acima informa-nos de que a população de alunos surdos representava então quase metade da população total de alunos da escola, o que evidencia a relevância da escolha desta instituição. Em termos gerais, o 1º CEB era o ciclo de ensino responsável pela maior fatia da população discente total, à qual se



somava ainda a população de alunos no ciclo pré-escolar. Juntos, estes dois ciclos de ensino representavam mais de 40% da população total. No entanto, em termos de percentagem de alunos surdos, observa-se que era ao nível da creche que esta se revelava mais significativa, já que nele todos os alunos eram surdos.

Dados os obstáculos inerentes à realização de um estudo sobre literacia tanto na creche como no pré-escolar, em que seria de assumir que os alunos não saberiam ainda ler, apenas a partir do 1º CEB os alunos se tornavam elegíveis para o processo de aferição dos níveis comuns de referência. Excluindo então os dois primeiros ciclos de ensino, é de notar que os três ciclos de ensino básico comportavam cerca de 65% da população discente total, e cerca de 75% da população discente surda. Ou seja, em matéria de alunos surdos, os três ciclos de escolaridade do ensino básico comportavam três quartos da população discente com esta característica. Assim, foi nestes três ciclos que incidiu a seleção da amostra para o presente estudo. Por outro lado, é igualmente de referir que a maioria dos alunos surdos matriculados num destes ciclos tinha de realizar testes de diagnóstico de língua portuguesa escrita por razões relacionadas quer com a organização da escola, quer ainda com a implementação de projetos relativos ao desenvolvimento da literacia em língua portuguesa escrita (Barros, 2013), o que naturalmente facilitava o levantamento de dados. Em suma, se considerarmos apenas o total de alunos surdos nos três ciclos do ensino básico (66 alunos), a amostra de população selecionada (53 alunos) representava 80% do total da população com esta característica. Por outro lado, como veremos adiante, as características dos testes aplicados indicavam a sua aplicação com alunos a partir do 3º ano de escolaridade, o que levou à exclusão dos alunos nos dois primeiros anos do 1º CEB. Este facto explica a impossibilidade de incluir na amostra todos os alunos que compunham os três ciclos referidos. Já os alunos no ensino secundário não foram incluídos por a sua carga horária ser já bastante preenchida, fruto do carácter especializante do curso então em vigor, o que impossibilitou a aplicação dos testes de diagnóstico para aferição dos níveis comuns de referência.

Em matéria de organização escolar, é de notar que, na altura, a maioria dos alunos surdos encontrava-se integrada em turmas com alunos ouvintes, mas o seu ensino era organizado de forma específica. Em concreto, os alunos surdos beneficiavam de aulas separados dos seus colegas ouvintes em várias disciplinas de componente geral, tais como o Português, o Inglês, a Matemática e a História, entre outras, por forma a permitir um ensino veiculado em LGP e direcionado às necessidades concretas destes

alunos. No entanto, em alguns ciclos de ensino, a percentagem de alunos surdos era tão elevada que seria mais correto afirmar que os alunos ouvintes encontravam-se integrados em turmas de alunos surdos. Os casos mais notórios eram os 2º e 3º CEB, bem como o ensino secundário. Nestes ciclos de ensino, a maioria da população era surda, sendo que o 3º CEB registava mesmo uma percentagem muito elevada de alunos surdos. Os casos da creche e dos cursos de educação e formação situam-se nos dois extremos por razões distintas. Enquanto a creche estava então vocacionada apenas para alunos surdos, inclusive com protocolos estabelecidos com instituições de saúde em matéria de intervenção precoce, os cursos de educação e formação destinavam-se a dar resposta a jovens em situação de exclusão e não a alunos surdos, em concordância com a vocação geral da instituição de acolhimento, ou seja, a Casa Pia de Lisboa.

Uma parte crucial da comunidade educativa são os profissionais que exercem a sua atividade com em torno desta comunidade discente. Considerando a organização dos recursos humanos, estes profissionais distribuíam-se em cinco categorias: docentes, formadores de LGP, técnicos superiores, assistentes técnicos e assistentes operacionais.

Relativamente aos docentes, podemos ainda subcategorizá-los em docentes com contrato de trabalho por tempo indeterminado (CTTI) e docentes com contrato de trabalho a termo certo (CTTC). Esta categorização é relevante, uma vez que o primeiro grupo constitui-se como estável na organização da escola e, na maior parte dos casos, no acompanhamento dos alunos ao longo de vários anos letivos. O segundo grupo é genericamente mais volátil, ainda que alguns docentes consigam permanecer na escola ao longo de mais do que um ano letivo. Assim, considera-se que quanto maior for o número de docentes no primeiro grupo, maior será a estabilidade organizativa dos recursos docentes.

Os formadores de LGP constituíam-se como uma categoria profissional à parte, dado que, à data, não existia, como não existe ainda, um grupo disciplinar para a LGP, sendo que a larga maioria dos profissionais neste grupo não possuía então qualificação académica ao nível da licenciatura. Ainda assim, estes profissionais eram genericamente vistos como docentes, quer pelos outros docentes, quer, sobretudo, pelos alunos, dado que lecionavam uma disciplina de importância inquestionável no currículo destes últimos.

Os técnicos superiores incluíam assistentes sociais, psicólogas, terapeutas de fala, intérpretes de LGP, terapeutas ocupacionais, audiologistas e outros técnicos na área da educação. Tratavam-se, portanto, de técnicos com formação académica superior ao

nível da licenciatura. Os assistentes técnicos incluíam os recursos humanos afetos aos serviços administrativos, enquanto os assistentes operacionais incluíam os auxiliares de ação educativa e o pessoal de cozinha, entre outros.

O quadro 2 apresenta a distribuição dos vários profissionais pelas diferentes categorias, bem como o número de profissionais surdos em cada uma delas, incluindo a percentagem deste último grupo face à população total.

<b>Categoria Profissional</b>	<b>Total</b>	<b>Surdos</b>	<b>% surdos</b>
Docentes CTTI	51	3	6%
Docentes CTTC	32	1	3%
Formadores de LGP	9	9	100%
Técnicos superiores	21	0	0%
Assistentes técnicos	5	0	0%
Assistentes operacionais	23	5	22%
<b>Total</b>	<b>141</b>	<b>18</b>	<b>12,8%</b>

Quadro 2 – Categorias profissionais e sua distribuição

Verificamos assim que a incidência de profissionais surdos era, apesar da população discente surda, minoritária. No entanto, é igualmente de notar a importância de todos os formadores de LGP serem surdos, um aspeto que, recorde-se, não é tido como certo na realidade educativa do nosso país. Esta incidência de profissionais surdos neste grupo é relevante dada a necessidade da presença de adultos surdos que se possam constituir como modelos linguísticos e sociais para a população mais jovem. Por outro lado, a baixa, ou mesmo nula, incidência em vários grupos profissionais pode ser apenas um reflexo das dificuldades que ainda hoje a população surda sente no acesso ao ensino superior.

Face à percentagem alta de alunos surdos e a baixa percentagem de profissionais surdos, o aspeto que acaba por se constituir como mais relevante para a formação destes alunos é, além dos formadores de LGP, os docentes especializados em ensino de surdos ao nível da pós-graduação académica, incluindo mestrados e doutoramentos. Regra geral, estes docentes possuem igualmente formação específica ao nível da LGP, além de formação qualificada em matéria de ensino de alunos surdos. Dado o número total de docentes, verificou-se que cerca de vinte e três possuíam esta especialização, a que corresponde uma percentagem de 28% face ao total. Por outro lado, é de referir que

todos estes docentes estavam integrados na categoria CTTI, representando aí 45% do total de docentes nesta categoria, o que revela maior estabilidade do corpo docente no campo do ensino de surdos. Por outro lado, também a maioria do corpo docente tinha contrato de trabalho por tempo indeterminado, o que de algum modo garantia continuidade na organização pedagógica da escola.

Outros fatores não quantificáveis assumem-se ainda como relevantes na caracterização da escola e da comunidade educativa:

- i) as famílias dos alunos surdos. Ainda que existissem poucos casos de alunos surdos filhos de pais surdos, estando a maioria integrada em famílias de ouvintes, a realidade contemplava muitos casos de familiares com alguma formação em LGP;
- ii) os profissionais com formação em LGP. No que diz respeito aos docentes com contrato de trabalho a termo certo, é relevante notar que, embora não tenha sido possível apurar números exatos, uma boa parte destes possuía alguma espécie de formação certificada em LGP. Também outros profissionais nas várias categorias, sendo ouvintes e não tendo qualificação académica específica, possuíam algum tipo de formação certificada em LGP, uma vez que este tipo de formação ocorreu por diversas ocasiões ao longo de vários anos letivos na história recente do CED.
- iii) a realização nas suas instalações de congressos nacionais e internacionais relacionados com a surdez;
- iv) a existência de um departamento de educação especial;
- v) a presença de um departamento de investigação, dedicado à medição de resultados, aferição de métodos, desenvolvimento de projetos e criação de materiais, todos no âmbito da educação de alunos surdos nas várias áreas disciplinares;
- vi) a promoção de atividades e projetos ligados à cultura e comunidade surdas, como é caso de documentários, programas de televisão e filmes.

Em suma, a escola onde foi desenvolvido o estudo aqui apresentado tem carácter de relevância inquestionável, quando pensamos em educação de surdos. De forma consensual, esta escola é aceite e referida comumente como uma “escola de surdos”, o

que resulta não só da sua história, mas igualmente do seu peso no seio da comunidade surda, quer em termos educativos quer em termos sociais.

### **2.3. Caracterização da amostra: parâmetros pessoais, sociais e linguísticos**

Como referido, o estudo aqui apresentado abrange uma amostra de população de alunos surdos numa escola considerada como modelo de ensino bilingue. A aplicação dos testes de diagnóstico para aferição níveis comuns de referência teve lugar nos 1º, 2º e 3º CEB, englobando a generalidade dos alunos surdos entre o terceiro e o nono ano de escolaridade.

Esta apresentação tem por base a noção de que as variáveis, num caso de estudo em educação, são sempre muito diversas, podendo constituir-se como fatores influenciáveis dos resultados (Stake, 1995). No caso presente, porém, essa diversidade constitui-se não como um fator de eventual enviesamento, mas sim como um ponto crucial da própria natureza do caso em análise. Por outras palavras, a divisão dos alunos por níveis de proficiência linguística, bem como a atenção dada às competências específicas de cada um desses alunos, são uma resposta à heterogeneidade, sendo por esta que se justifica tal divisão. Deste modo, é importante considerarmos de que modo se compõe a heterogeneidade dos alunos surdos aqui em causa e que fatores se constituem como mais relevantes na caracterização dessa população. Por outro lado, tal caracterização pode igualmente permitir aferir em que aspetos a população de alunos surdos se constitui de forma homogénea, isto é, ver que pontos comuns existem entre os vários alunos surdos aqui alvo de análise. Por fim, a caracterização dos alunos surdos pode ser de extrema importância como fator de resposta pedagógica, dado que, a partir do momento que se conhecem as especificidades de cada aluno, mais informada será a prática com esses mesmos alunos.

A caracterização da população de alunos surdos aqui em análise foi feita a partir dos Programas Educativos Individuais (PEI), obrigatórios para todos os alunos surdos desde a publicação do decreto-lei 3/2008 (artºs 8º a 13º). Estes documentos visam elaborar um plano de resposta às necessidades educativas especiais dos alunos surdos e são constituídos por vários campos, desde a informação pessoal e escolar do aluno até às adequações específicas de cada disciplina em que este esteja matriculado. Os PEI são elaborados em concreto pelo departamento de educação especial, constituído na íntegra por profissionais especializados em educação de surdos, em conjunto com o diretor da turma em que o aluno está inserido e com a aprovação do seu encarregado de educação.

No caso específico da escola aqui em causa, este programa é ainda elaborado com a ajuda dos vários docentes que acompanham o aluno surdo, os quais fornecem informação sobre as adequações feitas ao currículo e ao processo de avaliação. Os PEI são ainda analisados e validados na Comissão Pedagógica Permanente, órgão máximo de gestão da escola. Tal como previsto no decreto-lei 3/2008, os PEI são organizados de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS & DGS, 2003). A sua elaboração é feita em modelo próprio aprovado pela escola e incluem informação diversa sobre o aluno. Essa informação é organizada em vários campos e parâmetros que a seguir se enumeram:

- informação pessoal, como o nome, data de nascimento e morada, entre outras;
- informação escolar, tais como o nível de ensino que frequenta, o ano e a turma;
- a história escolar e pessoal, onde se inclui:
  - o resumo da sua história escolar, i.e. as escolas que frequentou e o tipo de educação de que beneficiou;
  - outros antecedentes, em particular o contexto socioeconómico do seu agregado familiar;
  - o diagnóstico médico, sobretudo o tipo de surdez, funções auditivas, idade de surdez ou a idade de colocação de próteses auditivas;
  - outros antecedentes de saúde, onde podem ser incluídas outras condições ou deficiências;
- perfil de funcionalidade do aluno, nomeadamente:
  - funções e estruturas do corpo, como sejam as funções mentais e as funções sensoriais e de dor, destacando-se deficiências ou compromissos. As funções mentais incluem funções como a atenção e a memória, enquanto as sensoriais e de dor dizem respeito à surdez e ao seu grau ou tipo;
  - atividade e participação, a qual diz respeito a:
    - aprendizagem e aplicação de conhecimentos, tais como a compreensão de linguagem escrita, a produção escrita ou ainda o processo de cálculo;
    - tarefas e exigências gerais, que incluem informação sobre a gestão de comportamento;
    - comunicação, nomeadamente a compreensão de linguagem oral verbal e gestual, bem como a produção de mensagens usando estas duas, sendo a descrição feita ao nível de dificuldades ligeiras, moderadas ou graves;

- fatores ambientais, onde se inclui informação sobre produtos e tecnologias, como o recurso a próteses auditivas ou implantes cocleares; os apoios e relacionamentos, quer com a família, quer com pessoas em posição de autoridade, quer ainda com colegas. Todos estes classificadores são descritos como facilitadores ou barreiras, numa escala de ligeiro a grave;
- adequações no processo de ensino e de aprendizagem. Este capítulo informa acerca das medidas educativas a implementar, tais como o apoio pedagógico personalizado; as adequações curriculares individuais; as adequações no processo de avaliação; o currículo específico individual, se for o caso; e outros apoios, tais como a terapia da fala ou a psicoterapia.

São ainda expostas nos PEI informações acerca do desenvolvimento das medidas a implementar em cada disciplina, as quais se complementam com as planificações curriculares e onde se podem encontrar dados acerca dos conteúdos da disciplina, estratégias a implementar, recursos humanos e materiais, além das já referidas adequações ao processo de avaliação.

Por fim, os PEI contêm: o horário das atividades letivas do aluno, o Plano Individual de Transição (decreto-lei 3/2008, artº 14º), caso exista; a identificação dos responsáveis por respostas educativas específicas; e as datas de implementação, avaliação, elaboração e avaliação do PEI, bem como a identificação dos responsáveis por estes processos.

Dada a extensão da informação disponível, a caracterização dos alunos surdos com base nos PEI obrigou a uma seleção de parâmetros considerados mais relevantes. Essa seleção foi feita de acordo com as questões apresentadas no capítulo anterior e que se situam no eixo central desta tese. Por forma a tornar a caracterização mais legível, apresentam-se de seguida esses parâmetros em lista:

1. ciclo de escolaridade;
2. ano de escolaridade;
3. média de idade;
4. ingresso tardio no 1º CEB;
5. país de origem (Portugal, Comunidade dos países de língua portuguesa (CPLP) ou outro);

6. tipo de surdez (bilateral ou parcial, profunda ou severa);
7. grau de surdez (entre 1 e 3);
8. momento de surdez (idade em que o aluno ficou surdo);
9. uso de produtos e tecnologias (próteses auditivas ou implantes cocleares);
10. diagnóstico de outras condições;
11. contexto socioeconómico (alto, médio ou baixo);
12. envolvente familiar (familiares ouvintes, surdos ou ambos);
13. dificuldades de comunicação em LGP (ligeiras, moderadas ou graves);
14. dificuldades de comunicação em português oral (ligeiras, moderadas ou graves).

De seguida, apresentamos os resultados relativos a cada parâmetro, para uma caracterização o mais completa possível da amostra de população considerada.

#### **Parâmetro 1: ciclo de escolaridade**

A caracterização deste parâmetro é relevante não só para conhecer a representatividade de cada ciclo face ao total da amostra, como também porque os testes de diagnóstico foram realizados por ciclos de escolaridade. Assim, por cada ciclo de escolaridade, o número de alunos aí incluído corresponde ao número de alunos que realizaram cada um dos três testes. O gráfico abaixo apresenta essa distribuição:

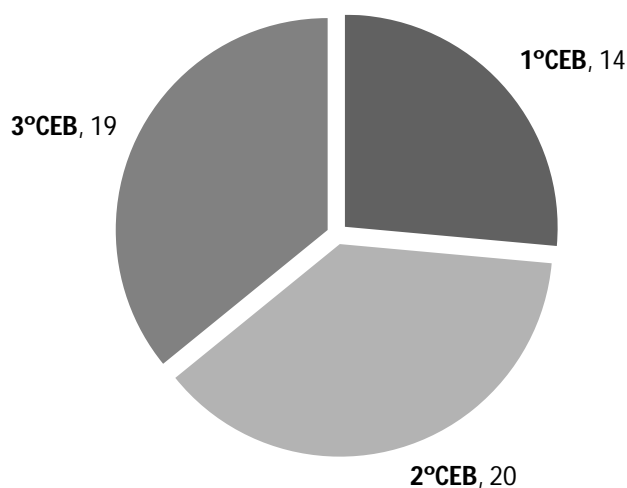


Gráfico 1 – distribuição dos alunos por ciclo de escolaridade



É assim visível que a distribuição dos alunos foi feita de forma relativamente homogénea, com ligeira superioridade para o 2º CEB, que se constituiu como o grupo mais representativo da amostra.

### Parâmetro 2: ano de escolaridade

O gráfico abaixo apresenta a distribuição dos alunos pelos vários anos escolares, por forma a caracterizar de forma mais específica os ciclos considerados. Recorde-se que o 3º e o 4º anos se incluem no 1º CEB, o 5º e o 6º no 2º CEB, e o 7º, 8º e 9º no 3º CEB:

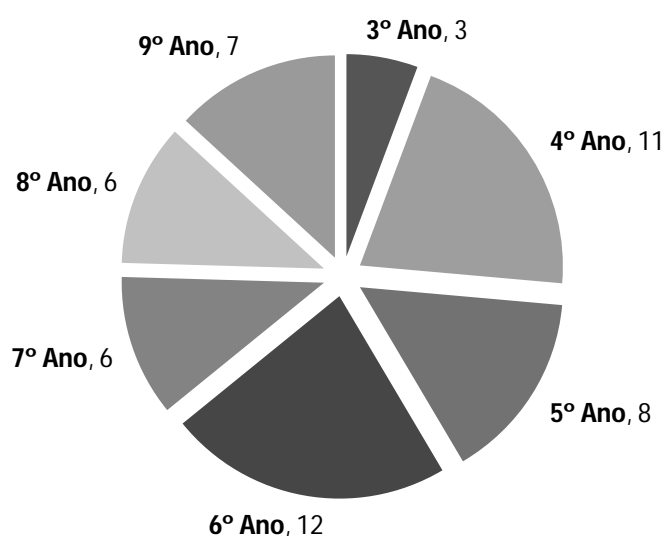


Gráfico 2 – distribuição dos alunos por ano de escolaridade

A distribuição dos alunos por ano de escolaridade não é tão homogénea como por ciclo. Os 4º e 6º anos constituem-se como os grupos mais representativos, enquanto o 3º ano apresenta um grupo reduzido de alunos. Já a distribuição no 3º ciclo é muito homogénea, com praticamente o mesmo número de alunos em todos os anos.

### Parâmetro 3: média de idades

O quadro 3 apresenta as médias de idade em cada um dos anos escolares, bem como a média geral da amostra.

<b>Ano escolar</b>	<b>Média de idade</b>
3º	8,3
4º	12,2
5º	12,6
6º	15,0
7º	14,8
8º	15,0
9º	16,1
<b>Média geral</b>	<b>13,8</b>

Quadro 3 – média de idades por ano escolar

Uma leitura do quadro acima indica-nos desde logo um dado fundamental: a média de idades dos alunos surdos é superior à expectável para os alunos com um percurso regular. Um dos casos mais notáveis é a disparidade existente entre os 3º e 4º anos, com uma diferença de quase quatro anos. Por outro lado, é também curioso que a média de idades no 6º ano seja ligeiramente superior à verificada no 7º e igual à verificada no 8º.

A média de idades em cada ano está genericamente acima daquilo que seria considerado um percurso regular, com exceção para o 3º ano. A média de idades em cada ano escolar, ou ciclo de escolaridade, pode ser atribuída a dois fatores que, acima de quaisquer outros, caracterizam o percurso escolar da maioria dos alunos surdos: o número de retenções e o ingresso tardio no 1º ano do 1º CEB.

O primeiro deve-se a várias razões, a que não são alheios os critérios de avaliação, os objetivos estabelecidos e outros, como o estatuto de facto da LGP e do português escrito, que podem, como referimos, evidenciar sobretudo as dificuldades dos alunos surdos e aquilo que “não conseguem” fazer. Este parâmetro será analisado aquando da apresentação dos resultados relativos ao desempenho dos alunos. Já o segundo deve-se a outros dois fatores que afetam este tipo de população: a retenção logo no nível pré-escolar e a falta de informação ou de meios por parte das famílias que acompanham estes alunos. Com efeito, muitas vezes, os alunos surdos são oriundos de contextos em que o diagnóstico da surdez ou a informação sobre como agir chega relativamente tarde. A este fator não é alheio um outro, que analisaremos a seguir, e que diz respeito ao país de origem de uma boa parte desta população.

#### **Parâmetro 4: ingresso tardio no 1º CEB**

O gráfico abaixo apresenta a distribuição dos alunos face ao seu ingresso tardio no 1º ano do 1º CEB, considerando-se que tal aconteceu quando os alunos o fizeram já depois dos sete anos de idade:



Gráfico 3 – distribuição dos alunos por ingresso tardio no 1º CEB

Observa-se que a amostra praticamente fica dividida ao meio, com quase metade dos alunos surdos a registarem um ingresso tardio no 1º CEB. Como referimos acima, este aspeto está porventura relacionado com a origem dos alunos, mas também com questões relacionados com o diagnóstico de surdez.

#### **Parâmetro 5: país de origem**

Relativamente à origem dos alunos, são identificados três grupos: Portugal; qualquer país pertencente à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em que se incluem, excluindo Portugal, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, embora não se registem quaisquer casos de alunos surdos oriundos deste último; e outros países que não tenham como língua oficial o português. Este fator pode ter relevância uma vez que ele fornece indicações sobre qual a língua familiar, ou aquela que rodeou o aluno desde a infância, mesmo mantendo intacto o estatuto da LGP como língua natural destes alunos. O gráfico abaixo apresenta a distribuição dos alunos por este parâmetro:

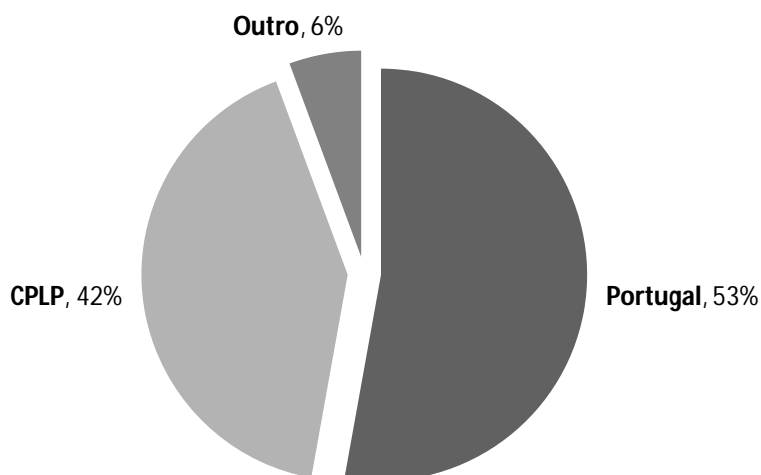


Gráfico 4 – distribuição dos alunos por país de origem

Sem surpresa, Portugal é o país mais representado. No entanto, a percentagem de alunos oriundos de um dos outros países de expressão oficial portuguesa é significativo. Este fator resulta das próprias condicionantes do contexto da escola e da instituição maior em que se insere. O CED Jacob Rodrigues Pereira tem protocolos estabelecidos com outras instituições hospitalares e de apoio à surdez, sobretudo na comunidade dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), o que se traduz numa grande incidência de alunos oriundos destes países. Já os alunos com origem noutro país cuja expressão oficial não é o português, a sua percentagem é pouco representativa.

#### **Parâmetro 6: tipo de surdez**

Os Programas Educativos Individuais consideram três tipos de surdez: parcial, bilateral severa e bilateral profunda. A par destas, temos ainda a surdez bilateral profunda e severa, nos casos em que os alunos apresentem tipos de surdez diferentes em cada um dos ouvidos. O gráfico seguinte apresenta-nos a distribuição dos alunos face a este parâmetro.

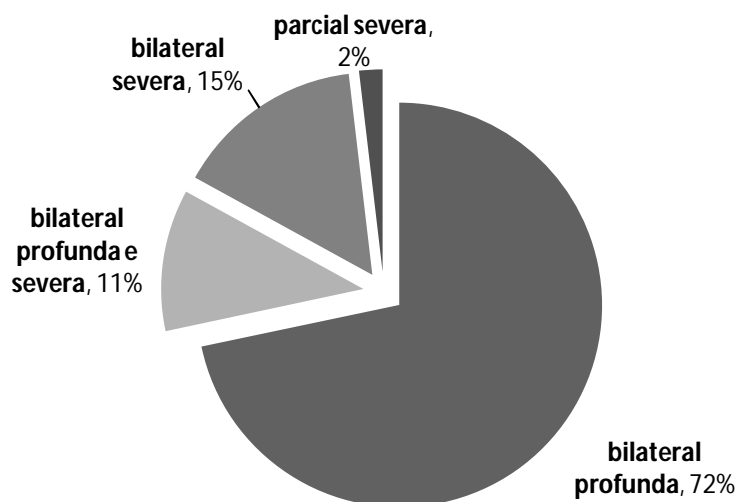


Gráfico 5 – distribuição dos alunos por tipo de surdez

O grupo mais representativo é aquele que inclui os alunos com surdez de tipo bilateral profunda. A surdez parcial é muito pouco representativa, enquanto os outros dois grupos se apresentam com baixas percentagens. Assim, verificamos que a larga maioria dos alunos selecionados para esta amostra apresenta surdez bilateral profunda, pelo que a população é relativamente homogênea no que diz respeito a este parâmetro. De qualquer modo, é importante ter em conta que pouco menos de um terço dos alunos, cerca de 28%, está diagnosticado com outro tipo de surdez que não a bilateral profunda, o que é representativo.

#### **Parâmetro 7: grau de surdez**

São considerados nos PEI três graus de surdez, entre 1 e 3. Os alunos distribuem-se por cerca de cinco grupos de grau de surdez possíveis, uma vez que é por vezes o caso que um aluno possa ter diferentes graus de surdez em cada um dos ouvidos. O gráfico seguinte apresenta-nos a distribuição dos alunos no âmbito deste parâmetro:

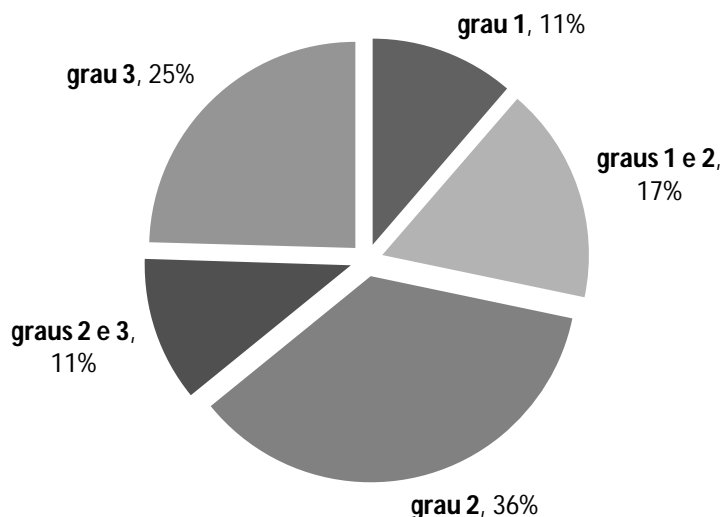


Gráfico 6 – distribuição dos alunos por grau de surdez

Verifica-se uma distribuição muito heterogênea pelos vários grupos, sendo mais representativos os grupos relativos aos dois graus de surdez mais altos, ou seja, o grau 2 e o grau 3.

#### **Parâmetro 8: momento de surdez**

Um outro aspeto que se constitui como relevante na caracterização de uma população com estas características é o momento em que ocorreu a surdez. Este fator pode ter influência decisiva no desenvolvimento linguístico da criança surda, sobretudo no que diz respeito à aquisição de uma primeira ou de uma segunda língua (Mayberry e Lock, 2003).

Naturalmente, quanto mais tarde a criança ensurdecer, se estiver inserida numa comunidade ouvinte, maior será a probabilidade de ter a língua oral como sua primeira língua. Este aspeto pode ter alguma influência mais tarde na aprendizagem da língua escrita, pelo menos se assumirmos a presença de uma consciência fonológica dessa mesma língua escrita como um potencial facilitador dessa aprendizagem (Capovilla *et al*, 2004).

Da leitura dos PEI, identificámos três intervalos principais para a ocorrência do momento de surdez: entre 0 e 1 ano de idade, em que a surdez ocorreu à nascença ou ainda numa fase pré-linguística do desenvolvimento da criança; entre os 2 e os 5 anos de idade, em que, por regra, a surdez ocorreu ainda antes da criança iniciar o seu percurso escolar no 1º ano do 1º CEB; e depois dos 6 anos de idade, numa idade em que

a criança terá já adquirido uma primeira língua e iniciado o seu percurso escolar regular. O gráfico abaixo apresenta-nos os resultados apurados:

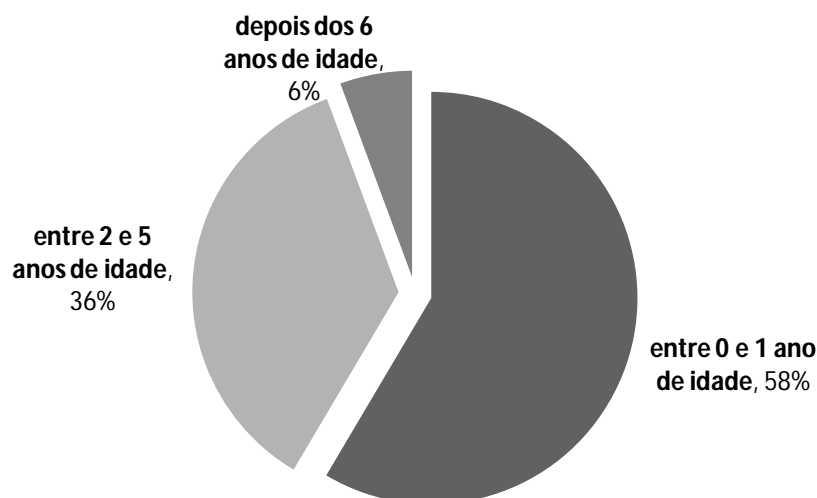


Gráfico 7 – distribuição dos alunos por momento de surdez

Observamos assim que mais de metade dos alunos nesta população são surdos desde nascença ou ficaram surdos durante o primeiro ano de vida. Apenas um grupo muito restrito, cerca de 6%, ficaram surdos depois dos 6 anos, numa idade em que supostamente já estariam a ingressar no 1º ano do 1º CEB. Verifica-se, portanto, que existe heterogeneidade dos alunos face ao momento de surdez, sobretudo quando este é considerado entre os 0 e os 5 anos de idade.

### **Parâmetro 9: uso de produtos e tecnologias**

O uso de produtos e tecnologias encontra-se descrito nos PEI como o recurso a próteses auditivas ou a implantes cocleares. As próteses são um produto já há muito disponível no âmbito da surdez, mas os implantes cocleares revestem-se no presente de uma relevância especial, uma vez que são vulgarmente considerados como a tecnologia de ponta emergente no campo da surdez. A discussão em torno dos seus benefícios ou das melhores metodologias para abordar o ensino dos alunos com esta tecnologia disponível é extensa e complexa, sendo ainda um assunto sensível no seio das próprias comunidades surdas (Hyde & Power, 2006). Não iremos, porém, abordar neste trabalho a problemática em seu torno. No entanto, a sua relevância no contexto de educação de surdos hoje é inquestionável, pelo que importa saber qual a sua incidência na população aqui analisada. O gráfico abaixo apresenta a distribuição do uso de próteses auditivas e implantes cocleares na amostra de população considerada.

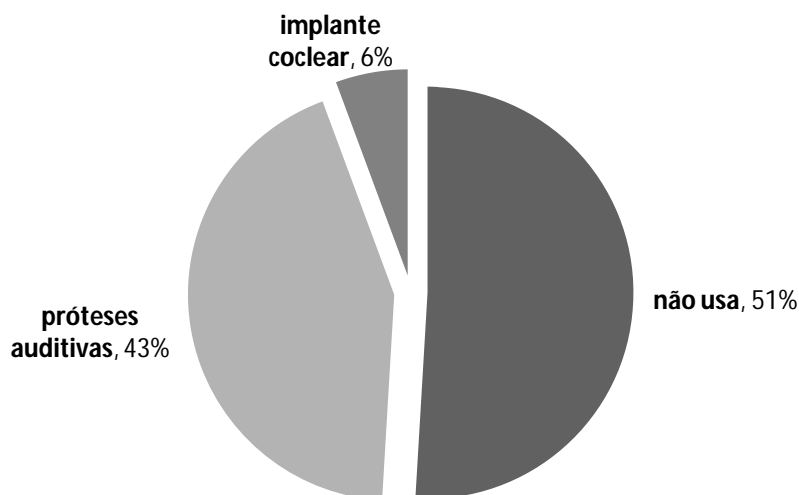


Gráfico 8 – distribuição dos alunos por uso de produtos e tecnologias

No âmbito da amostra considerada, verifica-se que metade dos alunos não recorre sequer a qualquer tipo de produto ou tecnologia no seu quotidiano. Os que recorrem situam-se na sua larga maioria no grupo das próteses auditivas, sendo muito poucos os que dispõem de implante coclear. Estes dados indicam, sobretudo, que, apesar do debate premente, os implantes cocleares não são ainda, ou pelo menos não o eram à data de levantamento dos dados, uma realidade muito significativa no contexto da educação de surdos. Uma leitura alternativa pode ser que os pais e encarregados de educação de alunos surdos com implante coclear optam por não matricular os seus educandos numa escola onde a LGP tem um papel vincado na educação destes alunos. Por outro lado, a distribuição dos alunos é heterogénea se considerarmos apenas o uso de próteses auditivas, uma vez que este constitui um grupo significativo face ao total da amostra.

### **Parâmetro 10: diagnóstico de outras condições**

A par com a surdez, os PEI fornecem informação acerca de outras condições que os alunos surdos possam ter, também descritas muitas vezes como “multideficiências” ou “outras patologias”. Estas condições são normalmente de ordem clínica, tais como, por exemplo, epilepsia, dificuldades psicomotoras, incapacidade visual, entre muitas outras. Por outro lado, são também muitas vezes descritas dificuldades cognitivas, as quais podem resultar de atrasos linguísticos ou de outras circunstâncias que tenham rodeado o aluno em determinado ponto da sua vida. Esta é uma realidade que pode influenciar decisivamente o percurso escolar dos alunos surdos, pelo que é relevante que



a sua caracterização tenha em conta este parâmetro. Dada a diversidade de condições identificadas, considera-se na leitura dos dados apenas o facto de os alunos terem ou não outras condições, sem que se pormenorize a sua natureza. O gráfico abaixo apresenta a informação apurada:

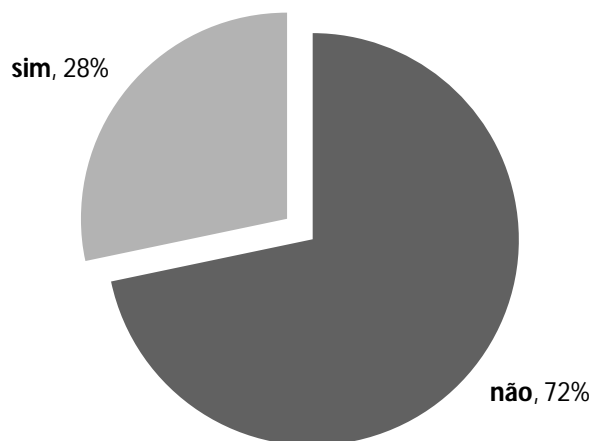


Gráfico 9 – distribuição dos alunos por diagnóstico de outras condições

Observamos assim que quase um terço dos alunos surdos no total da amostra sofrem de outras condições para além da surdez. Os resultados são aliás semelhantes aos que havíamos verificado relativamente ao tipo de surdez, embora não caiba no âmbito desta tese uma eventual relação entre os dois parâmetros. Dados os eventuais efeitos que este diagnóstico possa ter no desempenho escolar dos alunos, com repercussões ao nível da aquisição da linguagem (Ewing & Jones, 2003), a percentagem de alunos que, digamos, não são “apenas” surdos é um fator a ter em conta.

### **Parâmetro 11: contexto socioeconómico**

Embora tenha de ser considerado em conjunto com outros fatores, a influência do contexto socioeconómico no desempenho escolar e académico é um aspeto a ter em conta na caracterização de uma população escolar (ver Sirin, 2005). Os alunos surdos, naturalmente, não serão exceção. Os PEI incluem informação relativa a este parâmetro, definindo-o em três categorias: alto, médio e baixo. O gráfico seguinte apresenta a distribuição dos alunos de acordo com os dados apurados:

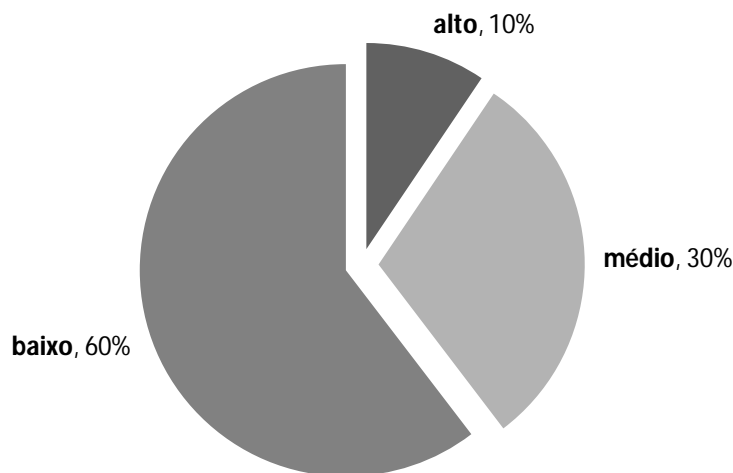


Gráfico 10 – distribuição dos alunos por contexto socioeconómico

Dadas as características da instituição em que foi realizado o estudo, não surpreende que o estrato socioeconómico mais representado seja o baixo. De qualquer modo, o número de alunos posicionados num estrato médio ou alto é também significativo, pelo que este também se constitui como um parâmetro revelador da heterogeneidade desta população.

### **Parâmetro 12: envolvente familiar**

Mais do que a origem dos alunos, um fator que se pode constituir como muito relevante no desenvolvimento linguístico das crianças surdas é a envolvente comunicativa familiar. Em concreto, é importante saber se as crianças surdas são filhas de pais ouvintes ou se, por outro lado, têm a surdez por norma no seu ambiente familiar.

Este fator pode ser importante, uma vez que, por regra, estas últimas têm uma relação com a LGP distinta da dos seus pares, já que é muito provável que o facto de um aluno surdo ter pais surdos o ponha em contacto com a LGP desde muito cedo. Este fator pode ter também relevância nos conceitos de primeira língua, língua materna ou língua natural, os quais são importantes em muitas das decisões pedagógicas que tomamos em torno da educação de surdos, mas cuja definição, no contexto educativo em que nos situamos, não é muitas vezes clara. O gráfico abaixo apresenta a distribuição dos alunos no que diz respeito à sua envolvente familiar, i.e. se têm pais ouvintes ou surdos. De notar que, para que um aluno fosse considerado no segundo grupo, bastou que um dos progenitores fosse surdo:

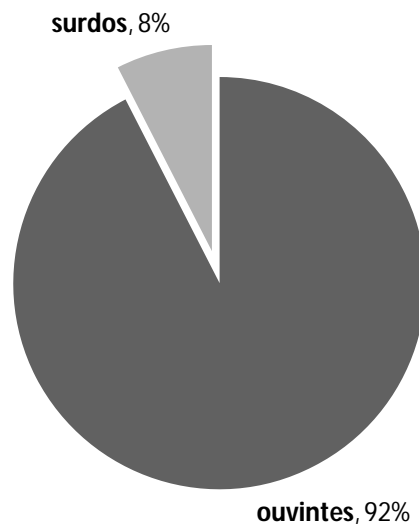


Gráfico 11 – distribuição dos alunos por envolvente familiar

Do quadro acima, uma leitura é evidente acima de qualquer outra: a larga maioria dos alunos surdos é oriunda de famílias com progenitores ouvintes. Qual a influência deste fator no desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças surdas tem sido objeto de grande debate. De qualquer modo, muitos serão os fatores que se conjugarão com este, tais como o envolvimento das famílias no processo de desenvolvimento e de educação das suas crianças, ou, sobretudo, qual a língua falada em casa, isto é, a possibilidade de os progenitores desenvolverem uma língua gestual como forma de comunicarem diretamente com os seus educandos. De qualquer modo, este não se constitui como um parâmetro revelador de heterogeneidade entre a população considerada.

### **Parâmetro 13: dificuldades de comunicação em LGP**

O estatuto da língua portuguesa escrita, em particular a sua condição de primeira ou segunda língua dos alunos surdos, está intrinsecamente ligado ao papel que a LGP desempenha na vida destes mesmos alunos. Por regra, entende-se o contexto do ensino bilingue para surdos como um ambiente em que os alunos surdos falam uma primeira língua gestual, assumida como sua língua natural, enquanto a língua escrita toma para si um papel sobretudo de língua de alfabetização, entendida portanto como a segunda língua dos alunos surdos, mas essencial para um bem sucedido desempenho escolar. Neste contexto, como tivemos já oportunidade de apresentar, o ensino bilingue, tal como entendido a partir da hipótese de interdependência linguística (Cummins, 1979),

necessita que a língua gestual dos alunos surdos esteja consolidada, por forma a facilmente estabelecer pontes com a língua escrita. Na verdade, esta consolidação é em grande medida tomada como ponto de partida para todo o processo de ensino, em particular aquele que diz respeito à literacia escrita dos alunos surdos.

Os PEI apresentam informação relativa às competências comunicativas dos alunos surdos em LGP. Tal descrição parte do ponto de vista de que essas competências são importantes na caracterização do aluno, sobretudo no que diz respeito às adequações curriculares necessárias. Não é claro, pela leitura dos PEI, quais os critérios utilizados nesta avaliação. No entanto, é sabido que as dificuldades em LGP são diagnosticadas a partir da avaliação feita pelos próprios docentes de LGP. Ainda assim, será útil conhecer estes dados, uma vez que eles nos poderão elucidar relativamente ao estatuto que esta língua tem de facto na vida dos alunos surdos.

Uma leitura dos PEI permitiu a identificação de três tipos de descrição relativamente às dificuldades de comunicação em LGP: nenhuma ou ligeiras; moderadas; e graves. O quadro abaixo apresenta a distribuição dos alunos surdos por estes três níveis de dificuldade, sendo que o grupo com dificuldades ligeiras inclui também os alunos que não tinham qualquer dificuldade.

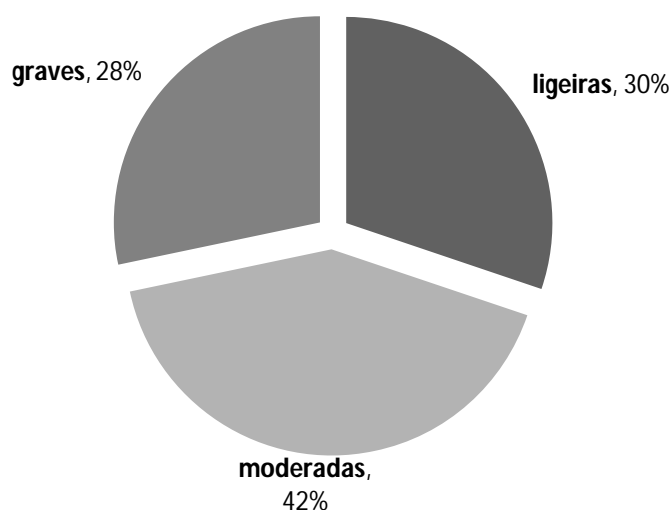


Gráfico 12 – distribuição dos alunos por dificuldades em LGP

Uma leitura dos dados apresentados indica um fator crucial para o entendimento do real estatuto da LGP: a maioria dos alunos surdos apresenta dificuldades moderadas naquela que é supostamente a sua língua primeira. Por outro lado, a percentagem daqueles que apresentam dificuldades graves é quase idêntica àqueles identificados com

nenhumas ou ligeiras dificuldades. Se somássemos as dificuldades moderadas com as graves, obteríamos uma percentagem de 70% face ao total da amostra, ou seja, mais de dois terços dos alunos surdos aqui representados.

Este fator é ainda mais relevante se tivermos em conta tudo o que atrás dissemos acerca do contexto da escola onde estes alunos estão matriculados e o seu papel na comunidade surda e na história dessa mesma comunidade. Uma suposição, arriscada, mas porventura certa, será a de que os alunos surdos noutros contextos que não o desta escola estarão numa situação ainda mais complexa face à LGP, uma vez que não dispõem dos mesmos recursos, pelo menos em matéria de indivíduos surdos, jovens ou adultos. Este facto, por si, obrigaria pelo menos a uma maior reflexão em torno do contexto em que implementamos o ensino bilingue, sendo que mais investigação é necessária para apurar os efeitos desta realidade sobre essa mesma implementação, sobretudo no que diz respeito aos conteúdos programáticos e critérios de avaliação que rodeiam esta língua.

#### **Parâmetro 14: dificuldades de comunicação em português oral**

No âmbito de um modelo bilingue, a comunicação oral tem sido, ainda que de um modo algo subentendido, considerada como pouco relevante, ou mesmo desnecessária, num quadro em que, por razões históricas e políticas, o desenvolvimento da oralidade tem estado arredado do ensino destes alunos. A substituição da oralidade pelo gesto está diretamente relacionada com a questão do estatuto das línguas. Assim, é importante saber quais as competências que os alunos surdos têm relativamente ao português oral, uma vez que este fator poderá ter influência nas definições que fazemos acerca de qual é a primeira ou a segunda língua destes alunos. Por outro lado, uma eventual heterogeneidade face a este parâmetro tem de ter necessária influência sobre a forma como o ensino destas línguas se organiza.

Tal como o caso da LGP, também as dificuldades em português oral estão descritas nos PEI na escala entre nenhuma ou ligeiras e graves. O gráfico abaixo apresenta a distribuição dos alunos por estes patamares de dificuldade:

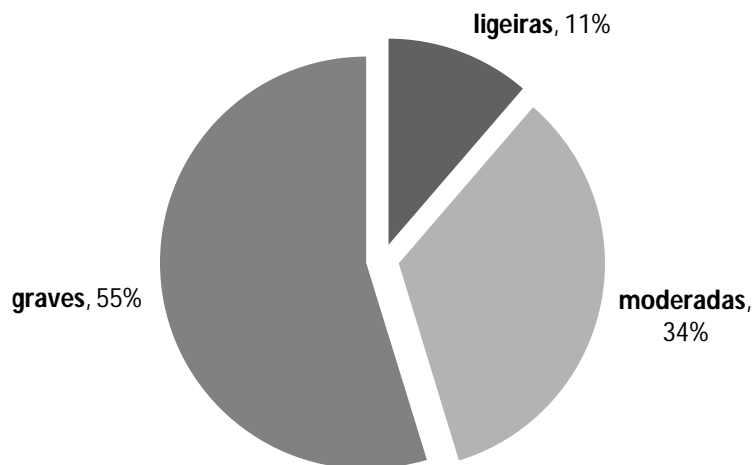


Gráfico 13 – distribuição dos alunos por dificuldades em português oral

Verificamos que, como esperado, a maioria dos alunos surdos apresenta dificuldades graves de comunicação em português oral. No entanto, é visível um número igualmente representativo de alunos que apresenta dificuldades moderadas, enquanto alguns alunos apresentam apenas dificuldades ligeiras. Qual a relação que estes dois últimos grupos estabelecem com o português, e também com a LGP, é um tópico que importará investigar no futuro. De qualquer modo, os resultados demonstram alguma heterogeneidade. Não sendo dado adquirido que todos os alunos surdos tenham necessariamente uma relação de segunda língua com o português, pelo menos na sua modalidade oral, esse acaba por ser o caso pelo menos para a maioria.

Em suma, observámos que alguns parâmetros se constituem como caracterizadores de uma heterogeneidade entre a amostra de população de alunos surdos considerada. Esses parâmetros são: o ingresso tardio no 1º CEB; o país de origem; o grau de surdez; o momento de surdez; o uso de produtos e tecnologias; e as dificuldades em LGP. Dois parâmetros que indicam alguma heterogeneidade, embora não tão notória são: o contexto socioeconómico e as dificuldades em português oral. Relativamente a este último parâmetro, é facto digno de nota que as dificuldades em LGP sejam um fator de maior heterogeneidade que as dificuldades em português oral, sobretudo quando as primeiras são um fator crucial num modelo bilingue para a educação de alunos surdos.

#### **2.4. Diagnóstico de competências: níveis comuns de referência**

A noção de níveis comuns de referência, presente no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), enquadra-se numa perspetiva mais comunicativa, ao mesmo tempo que tem em conta uma abordagem baseada em tarefas, uma vez que considera sobretudo aquilo que os utilizadores/aprendentes são capazes de fazer através do uso da língua. Esta perspetiva é, por sua vez, coerente com a visão de que a língua serve sobretudo para “fazer coisas”, no sentido em que a usamos em contextos socioculturais, interagindo com outros, tendo em vista múltiplos objetivos (Nunan, 2004). Os níveis comuns de referência podem assim ser considerados como uma forma de descrever o processo pelo qual os alunos se vão apropriando da língua, em relação direta com o seu uso. Mais do que simples descritores de conteúdos linguísticos, os níveis comuns de referência são linhas de orientação que permitem organizar o ensino da língua tendo em mente objetivos comunicativos, respeitando em simultâneo o grau de competência dos alunos, o que está em linha com uma noção mais positiva da aprendizagem.

A organização do ensino de línguas estrangeiras ou de segundas línguas por níveis de proficiência é uma ideia hoje em dia comum, sobretudo no âmbito do espaço europeu, fruto precisamente da ampla divulgação do QECRL (ver Morrow, 2004). A sua estrutura e formato é igualmente visível em documentos oficiais que regulam o ensino destas línguas, como é o caso das recentes metas curriculares de aprendizagem para disciplinas como o Inglês ou o Espanhol (Despacho nº17169/2011 e Despacho nº10874/2012).

Apesar desta ampla divulgação e aceitação, não se conhecem casos de aplicação deste modelo ao ensino de surdos. Ainda que, como é o caso do Programa de Português L2 para alunos surdos, se possa considerar, pelo menos em parte, o ensino de uma língua escrita a alunos surdos como um processo semelhante ao de uma segunda língua ou língua estrangeira, a verdade é que este discurso não tem sido acompanhado por práticas concretas nesse sentido. Como vimos, os estudos que analisam ou medem as competências dos alunos surdos são, regra geral, feitos tendo em mente a comparação destes últimos com alunos ouvintes. Esta abordagem coloca no horizonte o espectro do falante nativo e, logo, de primeira língua. Por outro lado, a própria noção de bilinguismo presente no ensino de surdos acaba por sustentar uma mistura entre duas línguas – a gestual e a verbal escrita – sem que fique claramente dimensionado o estatuto de uma e de outra.

A organização do ensino por níveis comuns de referência, no caso concreto do ensino de surdos, assume-se como relevante sobretudo porque permite considerar a heterogeneidade destes alunos na sua relação com a língua. Fatores sociais, como, por exemplo, o facto de serem ou não filhos de pais surdos, ou o estatuto socioeconómico da família, podem influenciar a relação e o modo de encarar a língua por parte do aluno surdo (Reed *et al*, 2008). Nesta diversidade de relações encontra-se igualmente o estatuto dado à língua gestual e à língua verbal escrita, sendo que a fronteira entre a L1 e a L2 nem sempre é estabelecida de forma tão clara e inequívoca como é, por vezes, suposto crer (Swanwick, 2003; Ferreira, 2012). Esta afirmação é tanto mais relevante quanto é sabido que os alunos surdos chegam à escola com percursos distintos, não só em termos escolares, como também pessoais, familiares e linguísticos (Amaral e Coutinho, 2005). Isto mesmo foi visível na caracterização da população alvo do estudo de caso aqui apresentado.

A diversidade dos alunos surdos é notória também no seu percurso escolar. Essa diversidade pode conduzir a níveis de proficiência linguística distintos, ainda que os alunos surdos se encontrem em anos escolares semelhantes. Por outro lado, a realidade presente na avaliação escolar estabelece padrões de exigência que redundam quase sempre em momentos de avaliação formal, destinados a aferir as competências dos alunos, tanto surdos como ouvintes, em diferentes ciclos escolares. Um bom exemplo disto mesmo são os exames finais obrigatórios no final dos 4º, 6º e 9º anos, aos quais correspondem o término dos 1º, 2º e 3º CEB. O mesmo sucede com os exames nacionais no final do ensino secundário. Ainda que, por enquanto, os alunos surdos beneficiem de algumas condições especiais na realização destes momentos de avaliação – como sejam os exames a nível de escola ou a presença de um intérprete de LGP em sala de aula – o certo é que estes não deixam de lhes estar sujeitos, tendo em conta parâmetros de avaliação próximos dos alunos ouvintes. Por esta razão, a organização do ensino de uma língua – no caso, o português – por níveis comuns de referência pode ser útil, precisamente porque pode permitir a definição de objetivos gerais e específicos a partir daquilo que os alunos surdos conseguem fazer. Por consequência, é possível que o processo se torne mais claro e objetivo e, logo, torne mais eficaz a preparação para esses momentos de avaliação. Ao mesmo tempo, a avaliação a partir de níveis comuns de referência possibilita estabelecer uma transversalidade de parâmetros nessa avaliação que se pode constituir como uma resposta aos diferentes percursos educativos dos alunos surdos. Esta transversalidade passa por estabelecer parâmetros concretos que não



dependam da orientação educativa ou da prática pedagógica de cada escola ou mesmo de cada docente.

Dentro da lógica do QECRL, os níveis comuns de referência, ainda que vistos como uma escala de competências, não devem ser encarados de forma vertical. Esta afirmação faz igual sentido no caso dos alunos surdos. Uma perspectiva vertical encara o desempenho dos alunos apenas como um conjunto linear de competências. Numa perspectiva comunicativa, baseada em tarefas e em atos comunicativos, tal não é suficiente. É necessário acrescentar-lhe uma dimensão horizontal que englobe precisamente as diferentes tarefas e atividades que o aluno surdo tem de realizar e para as quais necessita de utilizar a língua. Por outras palavras, é necessário que a escala de níveis seja vista tendo em conta os diferentes contextos e domínios socioculturais em que o aluno surdo desenvolve a sua atividade linguística. Esta variedade resulta em usos distintos da língua, aos quais correspondem atos comunicativos igualmente distintos. As tarefas, por sua vez, requerem múltiplos atos comunicativos em que estão em jogo diferentes competências. É esta diversidade que deve ser considerada na estrutura da escala de níveis comuns de referência. Por outro lado, tal diversidade pode resultar em transições desiguais entre os próprios níveis, uma vez que estes não têm necessariamente de ser equidistantes. Ou seja, um aluno pode, por exemplo, demorar mais tempo a transitar entre o nível A1 e A2 do que entre os níveis A2 e B1.

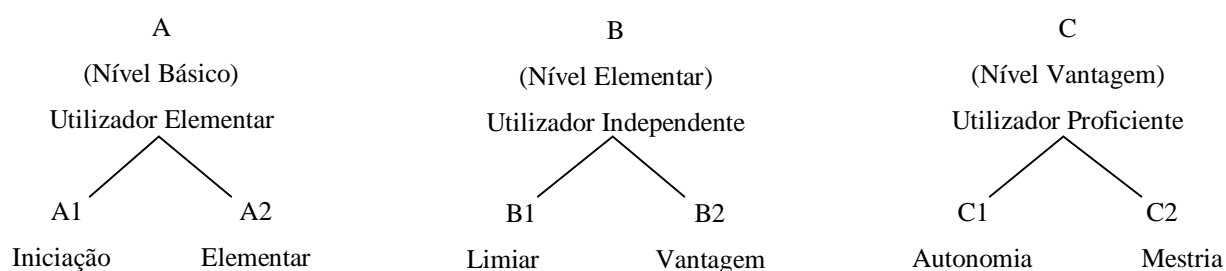
De acordo com o QECRL, a elaboração e definição dos níveis comuns de referência foi feita a partir de critérios intuitivos, qualitativos e quantitativos. Na fase intuitiva, o conteúdo das escalas foi revisto e analisado por um conjunto de especialistas, da qual resultou a formulação de novos descritores para cada um dos níveis. Depois, na fase qualitativa, estes conteúdos foram submetidos a apreciação de um conjunto de professores com o propósito de avaliar a qualidade das descrições em cada nível. Por último, na fase quantitativa, foram estabelecidos em escala as melhores descrições para cada um dos níveis.

Além destes critérios generalistas para descrição, um documento específico foi utilizado na conceção dos níveis comuns de referência: o projeto “*Can Do*” da Association of Language Testers in Europe (ALTE, 2002). Este projeto partiu de dois princípios considerados fundamentais e que estão, a nosso ver, em concordância com a perspectiva aqui sustentada para a aprendizagem e uso da língua, em particular as noções de tarefas e de atos comunicativos. O primeiro desses princípios é precisamente o facto de focar a aprendizagem da língua a partir da sua utilização prática para fins específicos.

A semântica associada ao termo “*can do*” leva-nos ao conceito de alguém que é capaz de fazer algo, para tal utilizando a língua. Está assim introduzida uma filosofia pragmática, sociolinguística e funcional na perspetiva da língua, da sua aprendizagem e do seu uso. Ao mesmo tempo, esta filosofia possibilita uma organização do ensino a partir dos conceitos de tarefa e de ato comunicativo.

O segundo princípio, que é consequência direta do primeiro, é a conceção do utilizador da língua como alguém que é capaz de fazer algo, o que necessariamente implica uma visão positiva desse mesmo alguém. Ou seja, a descrição do nível de competências é feita com o foco principal sobre aquilo que alguém pode e consegue fazer, ao invés de focar as suas eventuais dificuldades ou insuficiências. Esta é uma visão não só relevante mas urgente no contexto da educação de surdos.

A elaboração dos níveis comuns de referência foi feita a partir da divisão clássica de três níveis de proficiência: Básico, Elementar e Vantagem. Cada um destes três níveis foi contudo subdividido a partir da proposta de Trim (1978), na qual se contemplam seis níveis gerais: Iniciação, Elementar, Limiar, Vantagem, Autonomia e Mestria. Na ótica do utilizador foram ainda definidos três tipos de competência geral: Elementar, Independente e Proficiente, aos quais correspondem os três níveis de proficiência clássicos. Esquemáticamente, o QECRL apresenta-nos a divisão dos níveis em árvore, à qual acrescentamos aqui a nomenclatura dos três níveis tradicionais:



Cada um destes níveis inclui uma descrição global de competências, bem como descritores de desempenho nos domínios da compreensão oral, interação oral, compreensão de leitura e produção escrita (ver anexo A).

No âmbito da aferição de competências dos alunos surdos, foram considerados apenas os níveis situados entre os níveis A1 e B2, bem como a inclusão de um nível intermédio adicional, entre os níveis A2 e B1, o nível A2+. A inclusão de níveis está prevista dada a flexibilidade apresentada pelo próprio QECRL:

É sempre subjetivo estabelecer fronteiras entre níveis. Algumas instituições preferem níveis mais amplos, outras mais estreitos. A vantagem de uma abordagem em árvore é que um conjunto comum de níveis e/ou descritores pode ser dividido, nos níveis locais praticados, em diferentes pontos, por diferentes utilizadores, de forma a satisfazer necessidades locais e, contudo, manter uma relação com o sistema comum. Esta estrutura permite que se façam subdivisões sem perder de vista o objetivo principal estabelecido. Com um esquema flexível (...) as instituições podem desenvolver os ramos que considerem relevantes até ao grau de especificação desejado, de forma a organizarem os níveis utilizados pelo seu sistema em termos do QEER. (Conselho da Europa, 2001: p.60)

Temos assim a possibilidade de estabelecer uma escala com mais níveis que os previstos originalmente. No entanto, dada a natureza dos testes de diagnóstico aplicados para a aferição desses níveis de competência, considerámos uma escala de cinco níveis apenas até ao nível B2. Os níveis considerados foram assim: A1, A2, A2+, B1 e B2.

## **2.5. Caracterização dos testes de diagnóstico**

O instrumento de avaliação dos alunos relativo às suas competências deveria estar reconhecido em termos científicos e pedagógicos e ter indicações claras e objetivas sobre os critérios de avaliação. Por outro lado, o ponto de partida conceptual acerca da educação dos alunos surdos sustentava-se num modelo de bilinguismo, segundo o qual a maioria dos alunos surdos não tem o português como primeira língua. Os dados aqui apresentados resultam da aplicação dos testes de português como língua não materna, reconhecidos e homologados pelo Ministério da Educação (Mateus, 2009). Este instrumento de avaliação continha precisamente indicações claras e homogéneas relativamente aos critérios de avaliação e, logo, constituía-se como fonte fidedigna do real nível de competência dos alunos surdos em português escrito.

A escolha destes testes resultou também de três fatores essenciais, aos quais correspondem os momentos em que os vários alunos realizaram os mesmos:

- em primeiro lugar, porque estes eram já utilizados no seio do departamento de educação especial da própria escola, como instrumento auxiliar da elaboração dos Programas Educativos Individuais, os quais, como vimos, incluem uma parte destinada à avaliação em língua portuguesa;
- em segundo lugar, porque a escola a eles recorreu aquando da implementação de um projeto piloto de organização do ensino de português precisamente por níveis comuns de referência;

- em terceiro lugar, porque estes mesmos testes foram utilizados aquando do desenvolvimento de um outro projeto da escola, no qual se procedeu à criação de um observatório para a literacia dos alunos surdos e para a, então recente, implementação do novo programa de Português L2 para alunos surdos.

Como referido em documento orientador do Ministério da Educação (Perdigão, 2005), estes testes tinham por fundamento os protocolos entre o próprio Ministério da Educação, a Universidade de Lisboa, o Ministério dos Negócios Estrangeiros e o Instituto Camões, nos quais se reconheceu um sistema de avaliação e certificação do português como língua estrangeira (SACPLE). Embora a afirmação de que os alunos surdos possam ter o português como uma língua semelhante a uma língua estrangeira possa ser audaciosa, a aplicação destes testes, e seus resultados, poderia pelo menos informar sobre se o estatuto do português escrito para os alunos surdos deve ser estabelecido no mesmo patamar em que são estabelecidas outras línguas que não sejam maternas para os alunos em geral. Não se tratava assim de aplicar um instrumento de avaliação eventualmente desadequado, mas sim de demonstrar a adequação do instrumento de avaliação precisamente através da sua aplicação.

A introdução geral ao documento dos testes de diagnóstico refere que a avaliação deveria ser levada a cabo, sempre que possível, pelo professor titular da turma, no caso do 1º CEB, e pelo professor da disciplina de Português, nos restantes ciclos. No caso do presente estudo, nem sempre tal foi possível. Os testes foram aplicados, em alguns casos, pelo departamento de educação especial e, noutros, por outros professores de Português que não eram titulares da disciplina com os alunos. Em qualquer dos casos, porém, é crucial referir que foram dadas instruções muito específicas para que os docentes não utilizassem a LGP para auxiliar os alunos na compreensão das questões. Este aspeto é importante, dado que em qualquer caso o objetivo passava por aferir as reais competências dos alunos em português escrito. O auxílio da LGP, nalgumas situações, poderia enviesar decisivamente essa aferição, sobretudo ao nível da compreensão de leitura. Apesar de estarmos cientes de que tal contraria em parte as próprias recomendações dos vários documentos orientadores do ensino e avaliação de alunos surdos homologados pelo Ministério da Educação, é nossa convicção que esta separação é crucial para o estatuto de ambas as línguas. Tratar o português escrito como uma extensão da LGP, ou vice-versa, traduz-se, por regra, no não reconhecimento

completo do estatuto linguístico de cada uma destas línguas, com particular prejuízo para a própria LGP. Assim, os alunos surdos foram em grande medida deixados por sua conta na realização dos testes de diagnóstico, o que permitiu, parece-nos, uma aferição mais real das suas competências em português escrito.

Na introdução geral aos testes, é referido um conjunto de objetivos gerais e específicos que importa enumerar, na medida em que eles demonstram a sua adequação à realidade dos alunos surdos. Esses objetivos são:

- avaliar os conhecimentos de português que possuem os alunos a fim de os posicionar num dos seguintes três níveis de proficiência linguística: inicial, intermédio e avançado. Cada um destes níveis pode então ser subdividido e encontrar correspondência direta com os níveis comuns de referência do QECRL já apresentados;
- obter informações que permitam desenvolver formas diferenciadas de atuação pedagógica e didática no ensino do português e no ensino em geral, de acordo com os resultados do diagnóstico. É assim visível a conceptualização que está na génese da elaboração dos testes e que se adequa de forma direta à heterogeneidade dos alunos surdos.

Quanto aos objetivos específicos, os testes foram delineados para avaliar os seguintes aspetos de conhecimento do português:

- o domínio de vocabulário básico e do vocabulário escolar próprio do nível de ensino em que o aluno esteja inserido;
- o domínio de diferentes áreas de gramática;
- a capacidade de adequação pragmática dos alunos a diversas situações de comunicação, o que realça a vocação comunicativa que subjaz este tipo de avaliação e que se enquadra na visão de língua até aqui apresentada.

Dado que os testes se destinaram a ser aplicados a todos os ciclos de ensino, tendo em conta as várias faixas etárias dos alunos, foram originalmente elaborados três testes de acordo com três grupos de anos de escolaridade:

- 1º e 2º anos do 1º CEB;
- 3º a 6º anos dos 1º e 2º CEB;
- 7º a 12º anos, o que abrange o 3º CEB e o ensino secundário.

Os testes aqui analisados enquadram-se nos dois últimos grupos, dado que todos os alunos se situam entre o terceiro e o nono anos de escolaridade. Por outro lado, os testes dos primeiro e segundo anos destinavam-se sobretudo a efetuar uma avaliação das competências ao nível da comunicação oral, pelo que a sua aplicação a alunos surdos era, no essencial, desadequada. Por outro lado, os testes foram alvos de algumas adaptações, apresentadas mais adiante.

Em relação à caracterização geral dos testes, estes foram originalmente concebidos em dois grandes grupos de atividades: compreensão, produção e interação oral; e compreensão e produção escrita. No caso dos alunos surdos, e dado o contexto escolar em que se situavam, apenas foram aplicadas as atividades referentes ao segundo grupo. Nenhuma alteração importante decorreu desta opção em termos de avaliação, dado que, como referido no documento orientador, as duas partes do teste tinham sistemas de avaliação independentes, admitindo-se que os alunos pudessem ter diferentes níveis de proficiência linguística nas modalidades oral e escrita. Os testes foram assim pensados para avaliar dois domínios distintos de utilização da língua, sendo as duas partes autónomas e pensadas para serem aplicadas em momentos distintos. Esta autonomia foi também responsável pela escolha destes testes já que permitiu a aferição das competências dos alunos surdos no campo exclusivo do português escrito.

As várias atividades que compunham o teste estavam organizadas de acordo com a seguinte estrutura: objetivo; descrição da atividade; instruções para a realização da atividade; material para a realização da atividade; instruções para o preenchimento das folhas de registo; folhas de registo; e avaliação.

O tempo previsto para aplicação dos testes era o seguinte: noventa minutos, para os alunos do 3º ao 6º anos, e cento e vinte minutos para os alunos do 3º CEB. Estava igualmente previsto um tempo específico para cada atividade do teste. No entanto, apesar do tempo integral ter sido respeitado, a gestão do tempo para cada atividade foi mais flexível, podendo os alunos demorar mais ou menos tempo do que o previsto em cada um delas. De seguida, é apresentada uma caracterização das várias atividades que compunham os testes dos alunos dos 1º e 2º CEB, seguida de uma caracterização do teste aplicado aos alunos do 3º CEB.

### **Testes de diagnóstico para alunos dos 1º e 2º CEB**

Os testes aplicados a estes alunos era constituído por seis atividades (ver anexos B e C). Estas implicavam a concretização de um ou mais exercícios destinados a avaliar a compreensão ou produção escrita. As atividades organizavam-se do seguinte modo:

- Atividade 1: leitura de palavras isoladas;
- Atividade 2: nomeação escrita com recurso a imagens;
- Atividade 3: compreensão de instruções escritas;
- Atividade 4: legendagem de imagens,
- Atividade 5: compreensão de uma narrativa escrita;
- Atividade 6: elaboração de uma narrativa escrita.

Como veremos adiante, no caso do teste para alunos do 2º CEB, a atividade 4 desdobrava-se em dois exercícios, um no âmbito da compreensão de leitura e outro relativo à produção escrita. De resto, as atividades 1, 3 e 5 diziam respeito à compreensão de leitura, enquanto as atividades 2, 4 e 6 versavam sobre a produção escrita. Para cada atividade, existiam critérios de classificação e avaliação que importa explicitar, a par com os objetivos e uma descrição daquilo que era pedido aos alunos em concreto.

- **Atividade 1: leitura de palavras isoladas**

Os objetivos gerais para esta atividade eram testar a competência dos alunos em matéria de leitura de palavras e de conhecimento da ortografia do português. No documento original, as instruções para a realização desta atividade incluíam a apresentação de cartões com palavras e imagens. Os alunos deveria ler os cartões em voz alta e depois colocá-los junto das imagens correspondentes. No entanto, dado que o teste foi aplicado num único momento, optou-se por apresentar uma folha com todas as palavras em lista e outra folha com todas as imagens, solicitando depois aos alunos que apenas copiassem a palavra junto da imagem correspondente.

Foi introduzida uma alteração que distinguiu o teste do 1º CEB daquele aplicado no 2º CEB. Assumiu-se, com base na experiência dos próprios docentes titulares de turma, que os alunos do 1º CEB, dispendo do mesmo tempo, realizariam um teste um

pouco mais pequeno, dadas as diferenças em termos de concentração na tarefa em causa. No caso desta atividade, as alterações passaram apenas pelo número de imagens a nomear. Assim, enquanto os alunos do 2º CEB realizaram a atividade tal como previsto no documento original, os alunos do 1º CEB realizaram a atividade que estava inicialmente incluída no teste para os alunos dos 1º e 2º anos, cuja extensão era um pouco mais curta. Deste modo, os alunos do 2º CEB tiveram de nomear nove imagens, enquanto os do 1º tiveram de o fazer com oito imagens. No essencial, porém, o teor da atividade manteve-se o mesmo.

Quanto aos critérios de avaliação e classificação, foi seguido o modelo das folhas de registo dos documentos originais. Nestas, o professor corretor deveria indicar se o aluno havia ou não realizado a atividade e, caso não a tivesse, a razão para tal. Embora, tal estivesse indicado, não foram naturalmente considerados aspetos relativos a problemas de leitura em voz alta ou pronúncia, mas apenas se o aluno havia escrito a palavra junto da imagem correspondente. Por cada resposta correta, foi atribuído um ponto, pelo que a atividade tinha um total de oito pontos para os alunos do 1º CEB, e nove pontos para os alunos do 2º CEB.

- **Atividade 2: nomeação escrita com recurso a imagens**

Nesta atividade, era solicitado aos alunos que nomeassem, pela escrita, um conjunto de imagens. Também aqui existiram alterações ao documento original e diferenças entre os dois testes aplicados em cada ciclo.

Os objetivos gerais da atividade passavam por testar a competência dos alunos em matéria de escrita de palavras e conhecimento da ortografia do português. Ao contrário do sugerido no documento original, não foi pedido aos alunos que lessem as palavras em voz alta. Foi apresentada uma folha com imagens com um espaço em cada uma para que o aluno escrevesse a palavra correspondente. A principal diferença para a atividade anterior residia no facto de o aluno ter de produzir a palavra em vez de a copiar. Por esta razão, a atividade foi incluída no âmbito da produção escrita.

Como referido, foram introduzidas alterações entre os testes. Os alunos do 1º CEB ciclo tinham de nomear dez imagens, enquanto os do 2º CEB tinham de o fazer com dezasseis imagens. Nas folhas de registo, o professor corretor colocou o número de palavras corretamente escritas. Note-se que existia alguma flexibilidade na consideração de respostas corretas. Por exemplo, numa imagem de um coração, foi aceite que o aluno escrevesse a palavra “coração”, mas também palavras como “amor” ou “paixão”. O



professor corretor poderia também considerar como corretas respostas com ligeiros desvios ortográficos, como, por exemplo, “leao” em vez de “leão”. No caso do teste do 1º CEB, foi atribuído um ponto por cada palavra corretamente escrita, num total de dez pontos, enquanto no teste do 2º CEB foi atribuído meio ponto por cada palavra, num total de oito pontos.

- **Atividade 3: compreensão de instruções escritas**

O objetivo desta atividade era testar a competência dos alunos quanto à compreensão de instruções escritas que podemos encontrar em manuais escolares, tanto no 1º como no 2º CEB. Embora os alunos tivessem de responder a questões, o objetivo não passava por aferir qualquer produção escrita, mas sim a compreensão das instruções escritas, através da sua execução.

De acordo com o documento original, a escolha das instruções decorreu do levantamento de verbos que ocorrem com frequência em instruções de manuais escolares do 3º ao 6º ano. Exemplos são termos como “desenha”, “copia”, ou “completa”. A atividade subdividia-se em oito instruções, tendo sido retiradas as instruções “lê em voz alta” e “diz”. No teste dos alunos do primeiro ciclo, apenas foram incluídas cinco instruções.

Nas folhas de registo, o professor corretor registou quais as instruções que cada aluno realizou corretamente. No teste do 2º CEB, foram atribuídos dois pontos por cada instrução, num total de dezasseis pontos para o total de atividade. No teste do 1º CEB, foram atribuídos três pontos por cada instrução, num total de quinze pontos. Deste modo, a classificação para o total de atividade manteve-se próxima da prevista no documento original, apesar das alterações.

- **Atividade 4: legendagem de imagens**

Para os alunos do 2º CEB, a concretização desta atividade dividia-se em duas partes, uma de aferição da compreensão de leitura, outra de produção escrita. Os objetivos gerais passavam por testar precisamente a compreensão e a produção de frases simples em português, em ambos os casos sobre atividades quotidianas. Na primeira parte da atividade, foram apresentadas aos alunos quatro frases com a descrição de quatro imagens. Os alunos tiveram então de copiar cada uma das frases junto da imagem correspondente. Na segunda parte, foram apresentadas mais quatro imagens, tendo os alunos de as descrever, mas através da sua própria produção escrita.

Os alunos do 1º CEB apenas tiveram de realizar a segunda parte da atividade, testando apenas a produção escrita. Nas folhas de registo, o professor corretor indicou, na primeira parte da atividade, o número de correspondências corretas entre legendas e imagens, tendo atribuído um ponto por cada, para um total de quatro pontos. Na segunda parte da atividade, foi registado o total de imagens legendadas, o total de legendas em que o aluno construiu frases e o total de legendas com frases gramaticalmente adequadas. Em cada um destes parâmetros, foi atribuído um ponto por cada resposta correta. Assim, para os alunos do 1º CEB, a atividade tinha um total de doze pontos, enquanto para os alunos do 2º CEB, o total era de dezasseis pontos.

- **Atividade 5: compreensão de uma narrativa escrita**

O objetivo desta atividade era testar as competências dos alunos sobre uma narrativa escrita em português. Após lerem um texto narrativo ficcional do género história, os alunos tinham de responder a doze questões sobre esse mesmo texto. De entre estas, dez eram de resposta através de escolha múltipla, enquanto duas implicavam copiar frases do texto. Em qualquer caso, evitava-se assim que as respostas às questões pudessem sofrer qualquer interferência em termos de produção escrita. Por outro lado, este tipo de texto e de atividade é muito comum no contexto escolar, ainda que nem sempre nestes moldes, já que, por vezes, as perguntas de interpretação implicam respostas escritas em que a aferição do desempenho é avaliada precisamente em conjunto com aspetos de produção escrita.

Quanto às questões, estas tinham, de acordo com o documento original, uma complexidade crescente. Na folha de registo, o professor corretor indicou se o aluno realizou ou não a atividade e o total de perguntas corretamente respondidas. Por cada resposta correta, foram atribuídos dois pontos, num total de vinte e quatro pontos para a atividade completa.

- **Atividade 6: elaboração de uma narrativa escrita**

Nesta atividade, o objetivo era testar as competências dos alunos em matéria de produção de um texto narrativo em português. Também neste caso, estávamos perante uma atividade muito comum no contexto escolar. A elaboração de uma narrativa deveria ser feita a partir de um estímulo visual, composto por seis imagens organizadas em sequência de forma a representar uma história.

Na avaliação da atividade, foi considerado um conjunto de parâmetros. A folha de registo estava organizada tendo em conta quatro partes: características essenciais do texto narrativo, coesão textual, construção frásica e vocabulário. Quanto às características do texto, a avaliação incluía a construção do tempo e do espaço da história, bem como a referência aos vários eventos retratados nas imagens. A coesão textual dizia respeito aos mecanismos de coesão referencial, coesão temporal e coesão interfrásica. Cada um destes mecanismos era avaliado aferindo a utilização, respetivamente, de substituições nominais e pronominais, a articulação dos diferentes tempos verbais ao longo do texto, e o uso de conectores entre as frases. No capítulo da construção de frases, a avaliação dizia respeito à concordância entre os diferentes elementos constituintes da frase e ao uso, por exemplo, de artigos e preposições. No âmbito do vocabulário, o que estava em causa na avaliação era se o aluno dispunha de vocabulário para identificar as entidades da história e os eventos ilustrados. Em cada parâmetro, o professor corretor registou se o aluno realizava o processo em causa ou não, através dos classificadores “sempre” ou “sim”, “às vezes” ou “a maior parte”, e “não” ou “nunca”. Por cada registo “sim” ou “sempre”, foram atribuídos três pontos, por cada registo “às vezes” ou “a maior parte”, foram atribuídos um vírgula cinco pontos. O total da atividade era assim de vinte e sete pontos.

Caracterizadas as atividades, os quadros seguintes apresentam as cotações máximas atribuídas nos testes do 1º e do 2º CEB, bem como a soma de pontos para cada uma das competências gerais de leitura e escrita.

	Leitura			Escrita		
<b>Atividade</b>	<b>1.</b>	<b>3.</b>	<b>5.</b>	<b>2.</b>	<b>4.</b>	<b>6.</b>
Pontuação	12	15	24	10	12	27
Total	51			49		

Quadro 4 – cotação das atividades do teste de diagnóstico do 1ºCEB

	Leitura				Escrita		
<b>Atividade</b>	<b>1.</b>	<b>3.</b>	<b>4.1.</b>	<b>5.</b>	<b>2.</b>	<b>4.2.</b>	<b>6.</b>
Pontuação	9	16	4	24	8	12	27
Total	53				47		

Quadro 5 – cotação das atividades do teste de diagnóstico do 2ºCEB

### **Teste de diagnóstico para alunos do 3º CEB**

O teste aplicado aos alunos do 3º CEB para aferição de competências foi essencialmente o mesmo previsto no documento original, com alterações muito ligeiras (ver anexo D). No total, o teste compreendia cinco atividades. A principal novidade em relação aos testes para os alunos dos 1º e 2º CEB era a introdução de uma atividade para aferição de competências em matéria de gramática. A estrutura do teste estava assim mais próxima daquela que normalmente encontramos nos instrumentos de avaliação neste ciclo de ensino, em que, por regra, os testes incluem um grupo de compreensão de leitura, um de funcionamento da língua e outro de produção escrita. As atividades estavam organizadas do seguinte modo:

- Atividade 1: compreensão de informação escolar;
- Atividade 2: compreensão de pequenos textos narrativos;
- Atividade 3: compreensão de um texto informativo;
- Atividade 4: gramática;
- Atividade 5: elaboração de uma carta informal.

De seguida, caracteriza-se cada uma destas atividades e respetivos critérios de classificação e avaliação.

- **Atividade 1: compreensão de uma informação escolar**

Para a realização desta atividade, os alunos tinham de ler uma informação escolar sobre a cantina e a ementa semanal, seguida de várias afirmações que tinham de classificar como verdadeiras ou falsas. O tipo de texto estava assim ligado à realidade escolar e dizia respeito a uma situação quotidiana com que os alunos têm de lidar com frequência.

Na folha de registo, além da informação sobre se o aluno realizou ou não a atividade, foi indicado o número de afirmações corretamente classificadas. Por cada afirmação correta, foi atribuído um ponto, para um total de onze pontos no conjunto da atividade a que correspondiam outras tantas afirmações.

- **Atividade 2: compreensão de pequenos textos narrativos**

Nesta atividade, foi pedido aos alunos que lessem um conjunto de cinco pequenos textos. Cada um dos textos era um relato pessoal em que cinco personagens descreviam a sua experiência com os seus animais de estimação. Os alunos tinham depois de responder a quinze questões, em que lhes era solicitado apenas que escrevessem o nome das personagens. Quanto aos textos, o documento original refere que foram retirados do sítio animalia.pt e que sofreram algumas adaptações. No essencial, os textos continham uma linguagem simples e uma dimensão aproximada de cem palavras.

Quanto à avaliação, a cada resposta correta foi atribuído um ponto, com um total de quinze pontos para o conjunto da atividade.

- **Atividade 3: compreensão de um texto informativo**

Para realizar esta atividade, os alunos tinham de ler um texto informativo, retirado de um conhecido jornal diário português. O texto versava sobre uma descoberta científica e, de acordo com o documento original, havia sofrido ligeiras adaptações, tendo pouco menos que quinhentas palavras. A linguagem científica remetia também para outras áreas disciplinares que compõem o currículo escolar. Seguiam-se treze perguntas de interpretação, todas com três possibilidades de resposta, devendo os alunos assinalar a resposta correta através da marcação de um 'X'. Ficava assim, uma vez mais, anulada a possibilidade de interferência da produção escrita na aferição da compreensão de leitura.

No registo de avaliação, foi indicado o número de respostas corretas. Foi atribuído um ponto por cada resposta correta, para um total de treze pontos no conjunto da atividade.

- **Atividade 4: gramática**

Esta atividade subdividia-se em quatro exercícios, cada um deles sobre uma dada característica da gramática do português. As competências avaliadas nos vários exercícios diziam respeito a tempos verbais, pronomes pessoais átonos, advérbios interrogativos e a formação de frases em discurso indireto, esta última envolvendo a construção de orações subordinadas completivas e a utilização de pronomes demonstrativos, entre outros. Na maioria dos exercícios, os alunos tinham de preencher espaços em branco ou reescrever frases.

Quanto ao registo de avaliação, o professor avaliador registou, respetivamente, o número de verbos corretamente conjugados, o de expressões interrogativas utilizadas de modo correto, o de substituições pronominais e de alterações para discurso indireto executadas de forma adequada. Foi atribuído meio ponto por cada resposta certa. Assim, para o exercício um, a cotação máxima era de treze pontos, para o exercício dois, três pontos e meio, para o exercício três, dois pontos e meio e, para o exercício quatro, seis pontos. O total da atividade era de vinte e cinco pontos.

- **Atividade 5: elaboração de uma carta informal**

De acordo com um conjunto de instruções, os alunos tinham de elaborar uma carta informal, em que convidavam um amigo para passar uns dias consigo. O enunciado sofreu uma ligeira alteração, em relação ao documento original, uma vez que foram retiradas as questões orientadoras sobre em que país o aluno nasceu ou sobre como é o clima em Portugal. Este enunciado, inicialmente desenhado para alunos estrangeiros, seria desadequado no caso dos alunos surdos, já que a maioria é de nacionalidade portuguesa ou viveu no nosso país desde a primeira infância. Manteve-se o limite de palavras, estabelecido entre as cento e trinta e as cento e cinquenta.

Para a avaliação do desempenho do aluno, foram considerados três parâmetros gerais: pertinência da informação, competência pragmática e competência linguística. O professor avaliador respondeu a uma série de questões relativas a cada parâmetro. Por exemplo, na pertinência da informação, estava em causa saber se o aluno obedecia às indicações fornecidas na folha do enunciado, pelo que o avaliador teve de aferir se, por exemplo, o aluno convidava ou não o amigo ou se sugeria de facto três atividades para fazerem juntos. No capítulo da competência pragmática, o objetivo passava por avaliar a capacidade do aluno em elaborar um texto que obedecesse às características de um texto do género epistolar, bem como o desenvolvimento de ideias de forma lógica. Algumas questões foram, por exemplo, saber se o aluno adotava ou não um registo informal ou se apresentava as suas ideias sem recorrer a repetições desnecessárias. Por fim, a competência linguística visava as competências do aluno em matéria de correção gramatical ao nível ortográfico, lexical, morfológico e sintático, além do uso de conectores e pronomes, entre outros. As questões colocadas diziam respeito ao emprego de diferentes recursos linguísticos, tais como artigos e preposições, além da concordância entre elementos ou utilização de vocabulário.

Para a classificação da atividade, o professor avaliador dispunha de uma grelha de descrição de vários níveis de desempenho, aos quais correspondia um intervalo de pontos entre zero e trinta e seis, a cotação máxima para a atividade.

Caracterizadas as atividades, o quadro seguinte apresenta as cotações máximas atribuídas no teste do terceiro ciclo, bem como a soma de pontos para as competências gerais de leitura, gramática e escrita.

Atividade	Leitura			Gramática	Escrita
	1.	2.	3.	4.	5.
Pontuação	11	15	13	25	36
Total	39			25	36

Quadro 6 – cotação das atividades do teste de diagnóstico do 3º CEB

A distribuição das cotações pelas várias competências gerais indica que esta era equilibrada entre a leitura e a escrita, com ligeira vantagem para a primeira. Já ao grupo da gramática correspondia um quarto da cotação total do teste. De qualquer modo, a distribuição da pontuação no teste do 3º CEB colocava este mais próximo das avaliações formais que os alunos têm de realizar ao longo do ano letivo na disciplina de Português. Ainda assim, o grupo da gramática distinguia-se em parte daquilo que era solicitado aos alunos em matéria de funcionamento da língua. Isto porque a sua estrutura assentava numa base pragmática, em que os alunos tinham de completar exercícios através do uso das suas competências. Uma outra prática frequente é a da inclusão de um grupo, com características semelhantes, mas denominado “conhecimento explícito da língua”. Este está, por regra, mais associado ao ensino do português como primeira língua e visa em grande medida testar o conhecimento dos alunos em matéria de terminologia da gramática do português, através da identificação de características formais da metalinguagem gramatical, ao invés de requererem o uso prático desse conhecimento.

## 2.6. Apresentação e discussão dos resultados

A apresentação dos resultados considera alguns fatores de análise essenciais que a seguir se enumeram:

1. o posicionamento dos alunos, em termos gerais, nos níveis comuns de referência;
2. o posicionamento dos alunos, por ciclos de escolaridade, nos níveis comuns de referência;
3. o posicionamento dos alunos, por anos de escolaridade, nos níveis comuns de referência;
4. a comparação entre o número de retenções e os níveis comuns de referência;
5. a análise detalhada dos resultados na várias atividades do teste, agrupadas nos domínios de compreensão de leitura, produção escrita e, no caso do 3º ciclo, gramática.

A aplicação dos vários testes de diagnóstico decorreu em três momentos e por razões distintas. No caso de alguns alunos do 2º CEB, os testes foram aplicados no seio do departamento de educação especial, o qual, à data, recorreu a estes testes como instrumento de auxílio à elaboração dos programas educativos individuais, nomeadamente as adequações curriculares para a disciplina de Português. Os testes dos alunos do 3º CEB e de boa parte dos alunos do 2º CEB foram aplicados como parte integrante de um projeto pedagógico em que os alunos surdos foram organizados por níveis comuns de referência. Em ambos os casos, os testes foram aplicados no ano letivo de 2010/2011. Apesar de nem todos os alunos terem realizado os testes no mesmo momento específico, em nenhum caso os enunciados foram entregues ou circularam entre os alunos. Apenas os professores avaliadores a eles tiveram acesso, mantendo-se sigilo quanto ao desempenho específico dos alunos, excepto a informação acerca do resultado final obtido e respetivo nível de proficiência.

No caso dos testes dos alunos do 1º CEB, estes foram aplicados já no início do ano letivo de 2011/2012, como parte integrante de um projeto de observatório para a literacia dos alunos surdos neste ciclo a par com a implementação do programa de português como segunda língua para alunos surdos. Neste caso, todos os alunos realizaram o teste no mesmo momento.

Em todos os casos, os testes foram realizados em ambiente formal, na sala de aula, e com o limite de tempo especificado. A informação transmitida aos alunos foi apenas a de que iriam realizar um “teste de português”, procurando desse modo manter a atmosfera formal de avaliação.



No âmbito da avaliação, dados os diferentes momentos e objetivos, verificou-se que os testes foram corrigidos por vários professores avaliadores. No entanto, é de frisar que os critérios para a avaliação das várias atividades eram, como vimos no capítulo anterior, genericamente objetivos, o que facilitou a homogeneização relativamente aos critérios de correção e consequente fiabilidade dos resultados.

Relativamente aos resultados obtidos, e respetivos níveis comuns de referência, seguiram-se os critérios semelhantes aos apresentados no documento original. No entanto, considerou-se a inclusão de um nível intermédio entre os níveis A2 e B1. Este nível, A2+, resultou da grande abrangência prevista em termos de níveis de iniciação, cuja percentagem prevista originalmente variava entre os 0 e os 59 pontos. A inclusão de níveis intermédios entre os descritores gerais está prevista no QECRL como intrínseca à sua flexibilidade. Genericamente, considerou-se a divisão entre os níveis A2 e A2+ nas classificações obtidas acima dos 49 pontos. No modelo de classificação original, o nível A2 incluía uma pontuação entre 36 e 59. No entanto, no contexto escolar, é comum considerar que um aluno com uma classificação acima dos 50 pontos num teste tem um desempenho positivo, pelo que a divisão foi feita precisamente neste patamar. Esta descrição é, porém, meramente sugestiva e visa sobretudo evidenciar de forma mais clara a diversidade dos alunos surdos em termos do seu desempenho em português escrito. Por outro lado, não considerámos aqui a inclusão do nível C1. Este estava previsto na classificação final do teste a par do nível B2, não sendo clara a definição da fronteira entre estes dois níveis. Se assumirmos a generalidade dos descritores de desempenho para o nível C1 apresentados no QECRL, verificamos que o teste não corresponde, de um modo geral, a esses mesmos descritores, pelo que a descrição apresentada considera todos os alunos com uma percentagem acima de 85 pontos incluídos no nível B2. De notar ainda que apesar destas divisões, foram respeitados os limites percentuais entre cada um dos níveis originais. Assim, a descrição para os níveis aqui sugerida foi a seguinte:

- classificações entre 0 e 35: nível A1;
- classificações entre 36 e 48: nível A2;
- classificações entre 49 e 59: nível A2+;
- classificações entre 60 e 84: nível B1;
- classificações entre 85 e 100: nível B2.

### **Fator 1: resultados gerais por níveis comuns de referência**

O gráfico seguinte apresenta os resultados gerais obtidos em matéria de níveis comuns de referência, sem qualquer menção aos anos e ciclos de escolaridade:

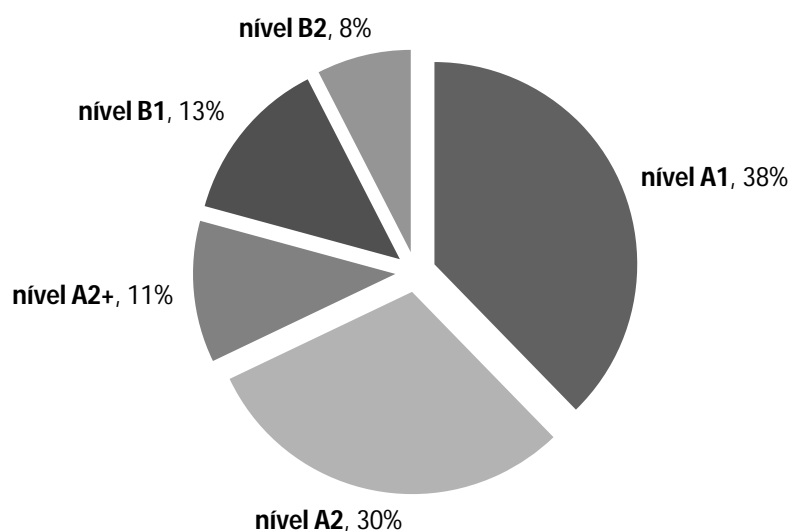


Gráfico 14 – resultados por níveis comuns de referência

Observa-se assim que existe diversidade e heterogeneidade ao nível das competências em português escrito, mas que a grande maioria dos alunos ficou colocada nos dois primeiros níveis. Com efeito, a percentagem de alunos colocada nos níveis A1 e A2 corresponde a cerca de 68% do total. Só este resultado, por si, quase justificaria a mudança de paradigma relativamente ao ensino de português a estes alunos. O ajustamento do currículo às necessidades destes alunos implicaria uma visão mais próxima das suas reais competências e não presa a um eventual elenco de objetivos que se podem revelar inalcançáveis.

Estes resultados indiciam ainda aquilo que se constitui como foco central desta tese: o que pode estar em causa em modelos de ensino bilingue para alunos surdos não é apenas a forma de comunicação. Todos estes alunos viviam diariamente num ambiente escolar em que a LGP era livre e desempenhava um papel importante como base de toda a aprendizagem. Tal parece não ser suficiente para que a maioria dos alunos surdos atinja desempenhos mais próximos dos níveis mais altos da escala de níveis.

Vale a pena referir, porém, que o resultado relativo aos três últimos níveis, correspondente a mais de metade da cotação total dos testes, indica que, embora minoritário, este grupo acaba por não ser tão reduzido quanto as supostas dificuldades

dos alunos fazem crer. Ainda assim, é sem dúvida um número menor do que aquele registrado para os alunos colocados nos primeiros níveis da escala e suficiente para obrigar à reflexão sobre a orientação do ensino de português a alunos surdos.

A diversidade e a heterogeneidade tornam-se também mais visíveis. O nível A1 é o mais representativo, enquanto o nível B2 é o mais reduzido, o que porventura evidencia os riscos de tratar o ensino do português a alunos surdos sob os pressupostos de uma primeira língua. Mais do que isso, verificamos que se considerássemos, como é comum no atual sistema de classificação, todos os alunos com uma percentagem abaixo dos 50% como tendo “obtido um desempenho negativo” ou como “não tendo atingido os objetivos da disciplina”, verificaríamos que praticamente dois terços dos alunos estariam nestas condições. Uma abordagem distinta seria dizer que os alunos estão, por exemplo, “colocados em nível A1” e que os objetivos num determinado ano letivo passam pela progressão para o nível seguinte. Esta seria uma perspectiva porventura mais positiva e não tão estigmatizadora do desempenho deste tipo de alunos.

Por fim, no âmbito da diversidade que o quadro acima deixa antever, é de notar que estes resultados são independentes da divisão entre ciclos, faixa etária ou ano de escolaridade, parâmetros que deveriam funcionar como fatores agregadores dos alunos em níveis de referência semelhantes. Ou seja, seria de supor que alunos colocados em anos escolares semelhantes ou com idades similares estariam colocados em níveis igualmente semelhantes. De seguida, verificaremos este e outros aspetos.

### **Fator 2: resultados por ciclos de escolaridade**

Quando olhamos os mesmos resultados em termos de ciclo de escolaridade e, logo, considerando os grupos de alunos que realizaram o mesmo teste, observamos o seguinte:

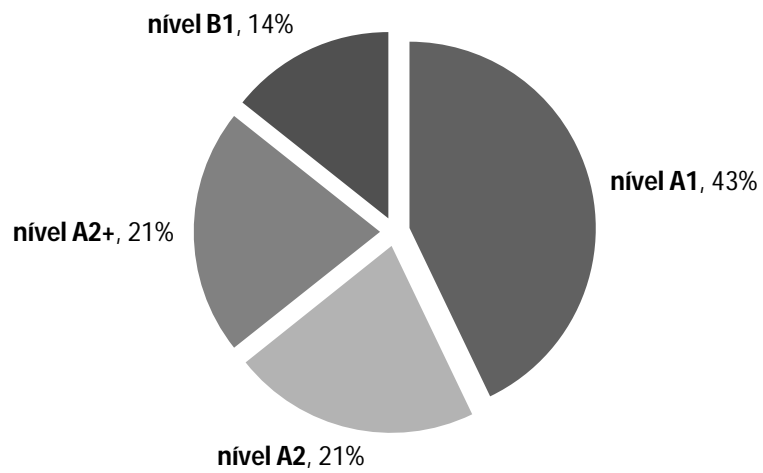


Gráfico 15 – distribuição dos alunos do 1º CEB por níveis comuns de referência

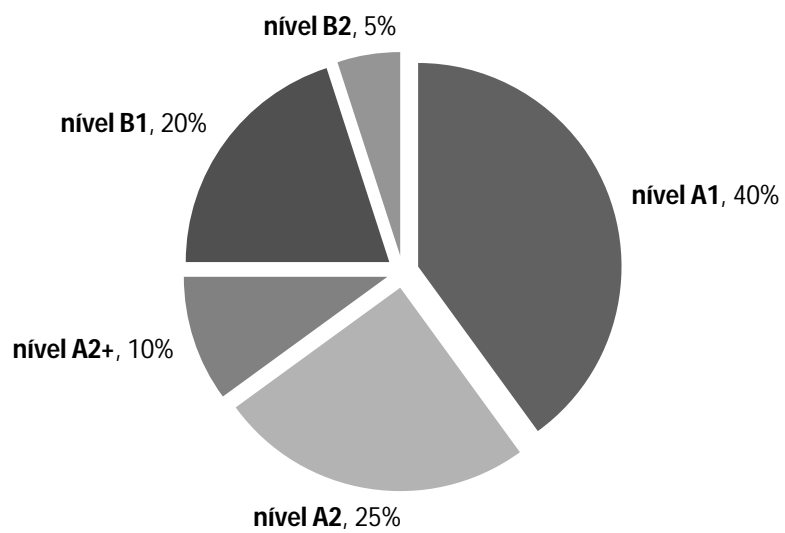


Gráfico 16 – distribuição dos alunos do 2º CEB por níveis comuns de referência

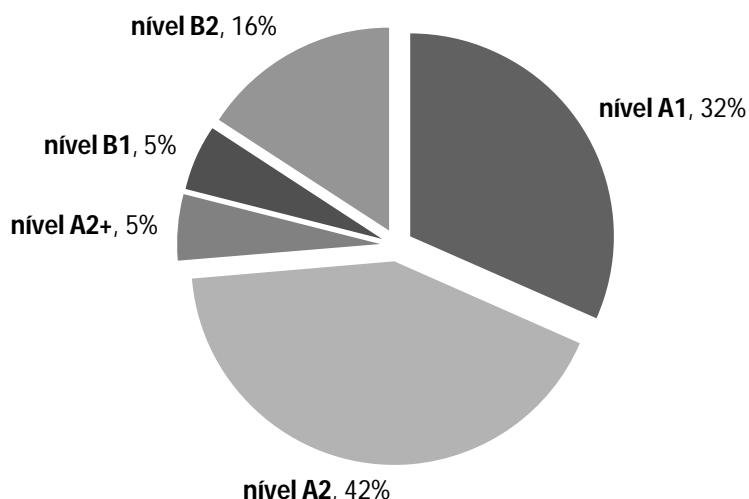


Gráfico 17 – distribuição dos alunos do 3º CEB por níveis comuns de referência

A leitura dos gráficos indica-nos alguns aspetos importantes. Em primeiro lugar, com exceção para o nível B2 no 1º CEB, todos os níveis se encontram preenchidos em todos os ciclos de escolaridade. Verifica-se assim uma heterogeneidade evidente por parte dos alunos também em matéria de competências em português escrito. Por mais baixas que possam ser as percentagens, este é um sinal claro para que os alunos surdos vejam o seu ensino tratado a partir das competências que possuem.

Em segundo lugar, quaisquer que sejam os ciclos e, portanto, sejam quais forem os testes realizados, são sempre os primeiros níveis da escala os mais preenchidos. Este facto indicia a necessidade de tratar o português como uma segunda língua, uma vez que, apesar de heterogêneos, a maioria dos alunos surdos apresenta competências em português escrito que os colocaria no mesmo patamar de alunos que não têm o português como primeira língua e, o que é talvez mais relevante, que se colocam nos níveis de iniciação.

Em terceiro lugar, existe, apesar de tudo, alguma progressão em termos de ciclos de escolaridade, uma vez que, por exemplo, os níveis B1 e B2 vão sendo mais preenchidos à medida que avançamos nesses mesmos ciclos. Note-se que 16% dos alunos no 3º ciclo estão posicionados neste último nível, o que indicia que, em relação aos resultados gerais, foi sobretudo com alunos deste ciclo que o nível B2 foi preenchido.

Por outro lado, e em quarto lugar, o total de alunos que se posiciona num dos últimos três níveis da escala é na verdade menor no 3º ciclo, com cerca de 26%, do que

nos 1º e 2º ciclos, em que 35%, nos dois casos, do total de alunos em cada um destes grupos igualou ou ultrapassou o nível A2+. Tal, porém, poder-se-à ter ficado a dever à dificuldade do teste aplicado ao 3º ciclo, onde se incluía um grupo de gramática, além dos domínios de compreensão de leitura e de produção escrita, aspeto que veremos mais à frente.

A maior conclusão que podemos retirar dos resultados acima apresentados é que a heterogeneidade relativa ao posicionamento dos alunos surdos numa escala de níveis é transversal a todos os ciclos. Vemos assim que os resultados gerais antes apresentados não ficaram a dever-se a uma eventual dispersão da amostra por diferentes anos e ciclos, mas sim à diversidade de competências que estes alunos apresentam.

### **Fator 3: resultados por ano de escolaridade**

Quando pensamos a organização do ensino, o fator porventura mais relevante é a distribuição dos alunos por anos de escolaridade. De seguida, apresentamos essa distribuição em termos de níveis comuns de referência. A apresentação destes resultados é feita tendo em mente a distribuição dos alunos pelos vários níveis dentro de cada ano escolar. A apresentação dos resultados desta forma visa tornar mais claro se existe alguma homogeneidade na distribuição dos alunos pelos vários níveis da escala em concordância com o ano escolar que ocupam. O quadro abaixo apresenta os resultados apurados:

<b>Ano</b>	<b>Níveis comuns de referência</b>					<b>Total</b>
	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A2+</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	
3º	67%	0%	33%	0%	0%	100%
4º	36%	27%	18%	18%	0%	100%
5º	50%	38%	0%	13%	0%	100%
6º	33%	17%	17%	25%	8%	100%
7º	33%	50%	0%	17%	0%	100%
8º	50%	33%	0%	0%	17%	100%
9º	14%	43%	14%	0%	29%	100%
<b>Total</b>	38%	30%	11%	13%	8%	100%

Quadro 7 – níveis comuns de referência por ano escolar

A primeira observação é talvez uma das conclusões mais importantes do presente estudo: os alunos surdos, no mesmo ano escolar, posicionam-se em níveis de competência distintos. Ou seja, o facto de os alunos frequentarem um dado ano escolar não significa que estejam num qualquer patamar específico de desenvolvimento da língua. Não é difícil imaginar o quão difícil deve ser a tarefa de qualquer docente da disciplina de Português, ou mesmo de qualquer outra disciplina, com alunos em níveis de competência tão diferentes.

A leitura dos resultados acima tem, porém, de ser cruzada com a do gráfico 2 (ver p.73), em que fizemos a leitura da distribuição dos vários anos pela amostra de população. Só assim é possível explicar porque são o 4º e o 6º anos aqueles que apresentam maior diversidade. Tal ter-se-á ficado a dever ao facto de estes serem os anos mais representativos em termos de amostra e, portanto, aqueles que mais se assemelham aos resultados em termos gerais.

Por outro lado, se compararmos este quadro com os gráficos 15 a 17, relativos à distribuição dos alunos nos ciclos de escolaridade por níveis comuns de referência, verificamos que, no caso do 3º CEB, a maior incidência de alunos no nível B2 se deveu sobretudo aos alunos do 9º ano, onde a percentagem de alunos neste último nível representou quase um terço do total para este ano.

Uma outra observação importante é que, considerando que os alunos realizaram três testes diferentes, para três ciclos equivalentes, existe alguma progressão coerente em termos de anos. Por exemplo, há mais alunos em nível B1 no 4º que no 3º ano, mais alunos nos níveis A1 e A2 no 5º que no 6º ano, e mais alunos entre os níveis A2+ e B2 no 9º que no 8º ano. No entanto, é necessária alguma cautela na leitura dos resultados, uma vez que a dispersão da amostra por vários grupos pode tornar alguns resultados pouco representativos. Recorde-se, por exemplo, que os resultados relativos ao 3º ano dizem respeito a apenas três alunos. Por outro lado, o facto de mesmo num grupo de alunos reduzido, existir diversidade de resultados demonstra a necessidade de tratar o ensino destes alunos de uma forma diferente.

De qualquer modo, é ainda assim evidente que, qualquer que seja o ano escolar, existe heterogeneidade relativamente às competências em português escrito por parte dos alunos surdos.

#### Fator 4: número de retenções

Em termos gerais, a retenção de alunos surdos ocorre sobretudo por razões ligadas à falta de competências em português escrito. Mais ainda, se considerarmos que uma classificação negativa na disciplina de Português pode significar a não transição de ano letivo, sobretudo se for conjugada com uma classificação negativa na disciplina de Matemática. Por outro lado, as retenções visam, por princípio, permitir ao aluno uma nova oportunidade relativamente à sua evolução. Se tomarmos a questão dos níveis comuns de referência, é expectável que o facto de os alunos ficarem retidos se traduza depois numa progressão em termos de níveis comuns de referência. Assim, por forma a aferir qual a relação que pode existir entre a retenção de um aluno e a sua eventual progressão em termos de nível comum de referência, apresentamos de seguida os resultados relativos ao número de retenções dos alunos considerados na amostra. A distribuição dos alunos foi feita em quatro grupos: alunos com nenhuma ou apenas uma retenção; alunos com duas retenções; alunos com três retenções; e alunos com quatro ou mais retenções. Apresentamos, em primeiro lugar, um gráfico relativo à distribuição dos alunos pelo total da amostra em termos de número de retenções e, logo abaixo, um quadro com a distribuição dos alunos, dentro de cada grupo, face aos níveis comuns de referência.

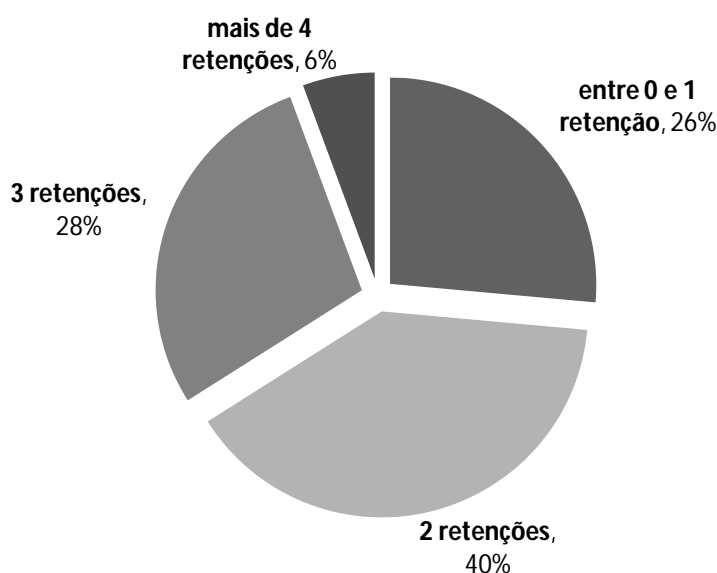


Gráfico 18 – distribuição dos alunos por número de retenções



Retenções	Níveis comuns de referência					Total
	A1	A2	A2+	B1	B2	
entre 0 e 1	29%	36%	7%	21%	7%	100%
2	29%	33%	14%	14%	10%	100%
3	53%	20%	13%	7%	7%	100%
mais de 4	67%	33%	0%	0%	0%	100%

Quadro 8 – número de retenções por ano escolar e níveis comuns de referência

Ao olharmos para o gráfico 18, observamos que apenas 26% dos alunos surdos nunca ficaram retidos, ou ficaram apenas uma vez. A grande maioria dos alunos surdos já ficou retida duas ou mais vezes. Por outro lado, ao olharmos o quadro 8, verificamos que, de um modo geral, quanto maior o número de retenções, mais baixo é o nível em que os alunos se posicionam. Embora não exista uma diferença significativa entre os alunos com nenhuma, uma ou duas retenções, é visível que mais retenções equivalem a maior percentagem de alunos nos primeiros níveis da escala. Por exemplo, 83% dos alunos que já ficaram retidos três vezes estão posicionados nos níveis A1 ou A2, enquanto que este número sobe para 100% no caso dos alunos com quatro ou mais retenções. Estes dados parecem assim sugerir que as retenções dos alunos não equivalem a uma melhoria no seu desempenho, o que questiona a eficácia do atual sistema de organização escolar, em particular a utilidade de os alunos ficarem retidos. Arriscamos dizer que tal acontece precisamente porque, tal como referimos aquando da nossa abordagem ao problema dos parâmetros de avaliação (ver capítulo I), aquilo que é exigido aos alunos se encontra desfasado das suas reais competências, o que poderá estar relacionado com as questões em torno do estatuto das línguas.

### **Fator 5: Resultados por domínios e atividades**

Analisados os resultados em termos de níveis comuns de referência, é tempo de olharmos com maior detalhe para o desempenho dos alunos com o intuito de identificar áreas de intervenção. Por outras palavras, é importante saber onde os alunos falham para que possamos ajudá-los a superar essas dificuldades. Na última parte deste capítulo dedicamo-nos assim a analisar o desempenho dos alunos de forma específica, de acordo com cada atividade que tiveram de realizar nos testes de diagnóstico realizados.

Como apresentámos anteriormente, estes testes permitiam aferir o nível de competências dos alunos em três domínios principais: leitura, gramática e escrita. No caso dos alunos dos 1º e 2º CEB, apenas os domínios da leitura e da escrita eram avaliados. Tal como referido, os alunos realizaram testes distintos, de acordo com o ciclo em que estavam matriculados. A seguir, apresentam-se os resultados obtidos pelos alunos em cada um dos domínios principais, por ciclo e por teste.

A aferição destes resultados é feita a partir do agrupamento das várias atividades no domínio correspondente. De modo a permitir a leitura dos dados por cada um dos domínios considera-se uma percentagem de 100% sobre a cotação máxima possível em cada atividade e em cada domínio. Assim, os resultados são apresentados com a média de percentagem de respostas corretas face a 100%, aos quais correspondem a cotação máxima possível em cada atividade ou domínio. Por exemplo, se a média de resultados das atividades relativas ao domínio da leitura for de 20 pontos e a cotação máxima para esse mesmo domínio for de 40 pontos, considera-se que, em média, os alunos obtiveram um desempenho de 50%. Este método permite uma separação mais ágil entre os domínios e uma leitura mais eficaz dos eventuais pontos fortes e pontos fracos no desempenho dos alunos. Segue-se a apresentação dos resultados divididos pelos três ciclos de escolaridade, aos quais correspondiam outros tantos testes.

### **1º CEB**

No teste de diagnóstico aplicado aos alunos do 1º CEB, a divisão das atividades pelos domínios da leitura e da escrita era a seguinte:

- no domínio da leitura, consideravam-se as atividades 1, 3 e 5;
- no domínio da escrita, consideravam-se as atividades 2, 4 e 6.

O gráfico seguinte apresenta a média geral, em percentagem, obtida pelos alunos surdos em cada uma das atividades relativas à compreensão de leitura face à cotação máxima possível.

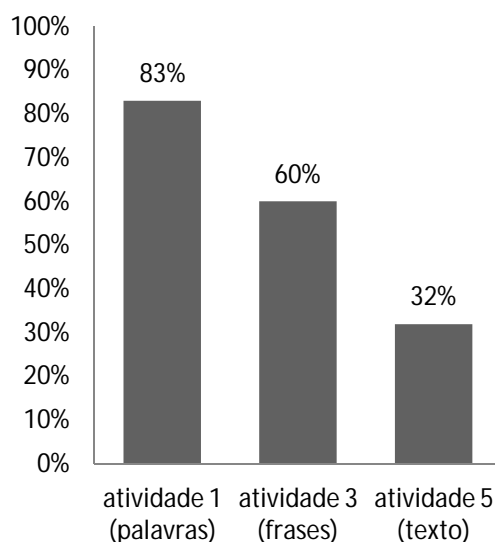


Gráfico 19 – percentagem de respostas corretas: compreensão de **leitura** (1º CEB)

As atividades apresentadas, embora todas relacionadas com a compreensão de leitura, compreendiam tarefas distintas. Na atividade 1, estava em causa apenas o conhecimento de vocabulário e a sua relação com imagens. Nesta atividade, podemos afirmar que o desempenho dos alunos se revelou bastante positivo, com a média geral para o total da atividade a situar-se acima dos 80%. Também a atividade 3, em que os alunos tinham compreender instruções escritas, apresentou um registo positivo, embora a média geral se situasse já abaixo da atividade 1. É na atividade 5 que encontramos as maiores dificuldades dos alunos surdos que realizaram o teste de diagnóstico. Nesta, era solicitado aos alunos que lessem uma pequena narrativa ficcional e respondessem a um conjunto de perguntas de interpretação, quase todas implicando a escolha de uma resposta entre duas ou três possibilidades. Aqui, a média geral situou-se já num patamar negativo. Estes resultados são ainda mais relevantes se tivermos em conta que a atividade 5 corresponde a uma tarefa comum que os alunos têm de realizar em momentos de avaliação formal em quase todos os anos escolares, incluindo nas provas e exames de final de ciclo, o que indicia que a leitura e compreensão de textos, bem como a resposta a perguntas de interpretação, se constitui como um obstáculo a um melhor desempenho escolar na disciplina de Português por parte destes alunos.

O gráfico seguinte apresenta a percentagem de respostas corretas, em média geral, obtida pelos alunos surdos em cada uma das atividades relativas à produção escrita.

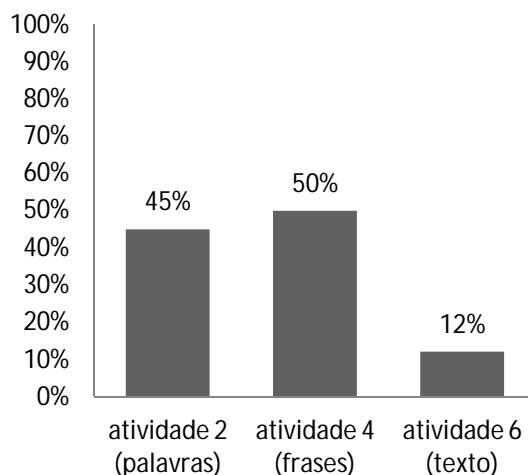


Gráfico 20 – percentagem de respostas corretas: produção **escrita** (1º CEB)

Apenas a atividade 4, em que era pedido aos alunos que legendassem um conjunto de quatro imagens que representavam eventos do quotidiano, apresenta um registo positivo, embora com somente metade da cotação máxima possível. Na atividade 2, em que os alunos tinha de nomear pela escrita várias imagens, a percentagem face à cotação máxima ficou também perto dos 50%. O caso mais notório, porém, foi sem dúvida o da atividade 6, em que os alunos tinham de escrever uma pequena narrativa a partir de uma sequência de imagens. Neste caso, podemos afirmar que a percentagem face à cotação máxima foi muito negativa, com pouco mais de 11% da cotação máxima possível a ser atingida pelos alunos que realizaram o teste. Uma vez mais, estes dados são ainda mais relevantes se tivermos em conta que esta é também uma atividade que normalmente está presente em todos os momentos de avaliação formal a que os alunos são sujeitos, não só no 1º ciclo, mas nos ciclos de escolaridade seguintes. Tal como no domínio da leitura, é no âmbito da compreensão e da construção do texto que os alunos surdos sentem os seus maiores obstáculos a um desempenho positivo na língua portuguesa. Ainda assim, há uma distinção clara entre os dois domínios, como é visível no gráfico seguinte, em que se apresentam os resultados gerais para a totalidade do teste.

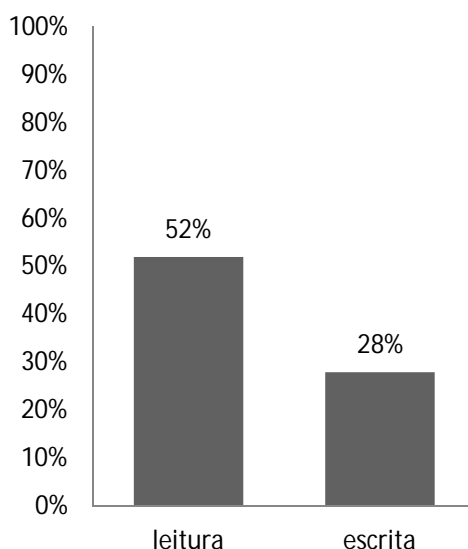


Gráfico 21 – percentagem de respostas corretas por domínios (1º CEB)

Se transpusermos as classificações obtidas para as percentagens apresentadas na escala de níveis, poderíamos dizer que os alunos se situam em nível A2+ no domínio da compreensão de leitura e em nível A1 no domínio da produção escrita. No entanto, estes resultados são ainda mais baixos se considerarmos as duas últimas atividades do teste, as quais, como referimos, estão normalmente presentes em todos os momentos de avaliação formal que os alunos surdos têm de realizar no âmbito da disciplina de Português. Mais, ambas as atividades envolvem a compreensão ou a produção de texto, neste caso narrativo, do tipo relato ficcional. Ou seja, em boa medida, podemos afirmar que grande parte dos problemas que os alunos surdos, neste caso do 1º CEB, sentem face ao português se situam no campo da relação com o texto. Esta afirmação é porventura ainda mais evidente no caso da produção escrita, uma vez que os resultados neste domínio, em geral, representam apenas pouco mais de metade da percentagem face à cotação máxima possível obtida pelos alunos no domínio da leitura.

## 2º CEB

No teste de diagnóstico aplicado aos alunos do 2º CEB, a divisão das atividades pelos domínios da leitura e da escrita era a seguinte:

- no domínio da leitura, consideravam-se as atividades 1, 3, 4.1 e 5;
- no domínio da escrita, consideravam-se as atividades 2, 4.2 e 6.

O gráfico seguinte apresenta a média geral obtida pelos alunos surdos em cada uma das atividades relativas à compreensão de leitura.

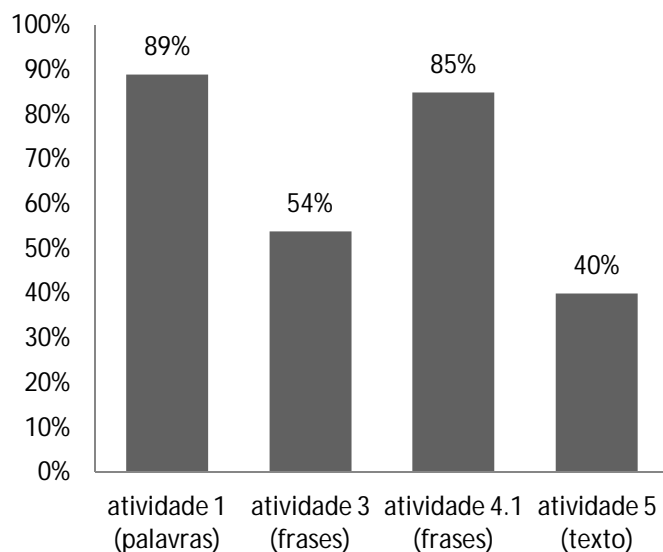


Gráfico 22 – percentagem de respostas corretas: compreensão de **leitura** (2º CEB)

Tal como no caso do teste do 1º CEB, também aqui os alunos apresentam maiores dificuldades na atividade de compreensão de leitura de um texto. Esta é, aliás, a única com um registo abaixo da metade da cotação máxima possível. Tanto a atividade 1, em que os alunos tinham de relacionar palavras com imagens, como a atividade 4.1, em que lhes era pedido que ordenassem uma sequência de pequenos textos com uma ou duas frases por forma a legendarem um conjunto de quatro imagens, apresentam resultados muito positivos, com percentagens bem acima dos 80%. Na atividade 3, relativa à compreensão de instruções escritas, a percentagem, embora positiva, voltou a ser mais baixa por comparação com as duas atividades anteriores, tal como se havia verificado no 1º CEB. Os resultados indicam, assim, que se mantêm as tarefas relacionadas com a compreensão de texto através de perguntas de interpretação como os principais obstáculos a um melhor desempenho no domínio da compreensão de leitura.

O gráfico seguinte apresenta a percentagem, em média geral, de respostas corretas obtida pelos alunos surdos do 2º CEB em cada uma das atividades relativas à produção escrita.

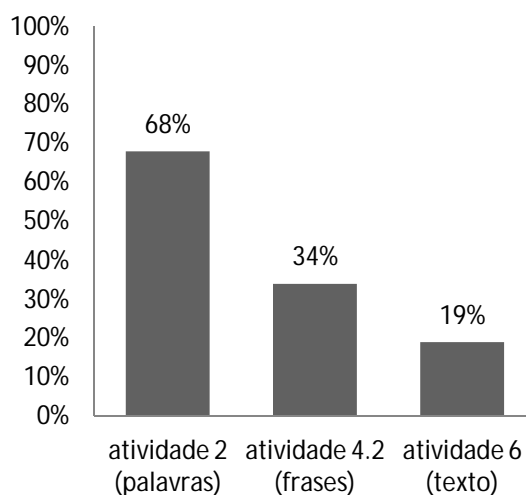


Gráfico 23 – percentagem de respostas corretas: produção **escrita (2º CEB)**

Verifica-se assim o mesmo padrão que havíamos observado nos testes de diagnóstico do 1º CEB. Os alunos surdos do 2º CEB obtiveram de um modo geral uma percentagem mais baixa no domínio da escrita que no da leitura, sendo que a atividade 6, que implicava a construção de um texto a partir de uma sequência de imagens voltou a ser a maior responsável pelos resultados obtidos no total do domínio. Ainda assim, a percentagem é ligeiramente superior àquela que se havia verificado no 1º CEB, o que será porventura um efeito do facto de ser a mesma atividade, mas realizada por alunos com mais anos de escolaridade. Por outro lado, é de notar os resultados obtidos na atividade 2, a qual testava o uso de vocabulário simples, e onde os alunos obtiveram um resultado bem acima da metade da cotação possível. Ainda assim, é seguro afirmar que tanto no 1º como no 2º CEB é nas atividades relacionadas com a compreensão e produção de texto que os alunos surdos encontram os seus maiores obstáculos. O gráfico seguinte permite a comparação de resultados entre os dois domínios.

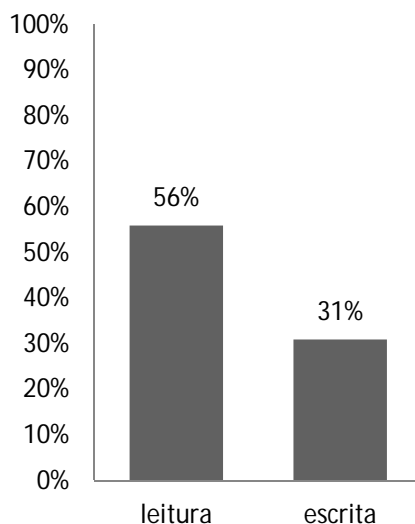


Gráfico 24 – percentagem de respostas corretas por domínios (2º CEB)

Traduzindo para as percentagens relativas à escala de níveis comuns de referência, verificamos que os alunos surdos no 2º CEB, tal como os do 1º, se posicionam em nível A2+ no domínio da leitura e em nível A1 no da escrita. Por comparação com os resultados do 1º CEB, apenas as percentagens são ligeiramente superiores, sendo que as do domínio da escrita voltam a demonstrar ser este o campo mais responsável pelos resultados obtidos.

### 3º CEB

No teste de diagnóstico aplicado aos alunos do 3º CEB, a divisão das atividades incluía, para além dos domínios da leitura e da escrita, um domínio relativo à gramática, no qual eram testadas competências no âmbito do funcionamento da língua. A distribuição das atividades pelos vários domínios era a seguinte:

- no domínio da leitura, consideravam-se as atividades 1, 2 e 3;
- no domínio da gramática, considerava-se a atividade 4;
- no domínio da escrita, considerava-se a atividade 5.

Uma vez que os domínios da gramática e da escrita compreendiam apenas uma atividade, apresenta-se apenas discriminadamente os resultados das atividades no domínio da leitura, sendo que, em seguida, se apresentam os resultados gerais em cada um dos domínios.



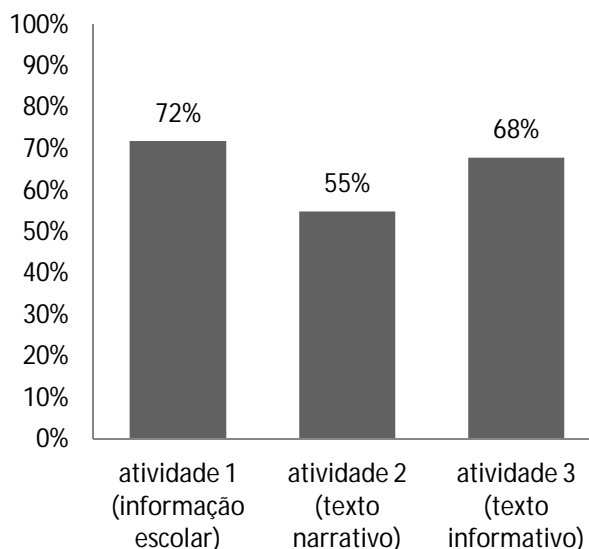


Gráfico 25 – percentagem de respostas corretas: compreensão de **leitura (3º CEB)**

No caso do teste para os alunos do 3º CEB, todas as atividades implicavam a leitura e a compreensão de texto, através de resposta por escolha múltipla. Verifica-se que os resultados são genericamente consistentes, com ligeira superioridade para a atividade 1, em que os alunos tinham de classificar afirmações como verdadeiras ou falsas a partir da leitura de uma ementa de uma cantina escolar. Este tipo de texto será porventura mais comum no quotidiano dos alunos surdos, pelo que os resultados poderão ter refletido essa realidade. A atividade 3, na qual os alunos tinham de escolher uma entre várias possibilidades de resposta a partir da leitura de um texto informativo, registou também uma percentagem não muito distante dos 70%, enquanto apenas a atividade 2, em que os alunos indicavam nomes de personagens como forma de demonstrar a sua compreensão de pequenas narrativas do tipo texto pessoal, registou uma percentagem face ao total abaixo dos 60%. Vejamos agora os resultados no domínio da leitura por comparação com os restantes domínios da gramática e da produção escrita.

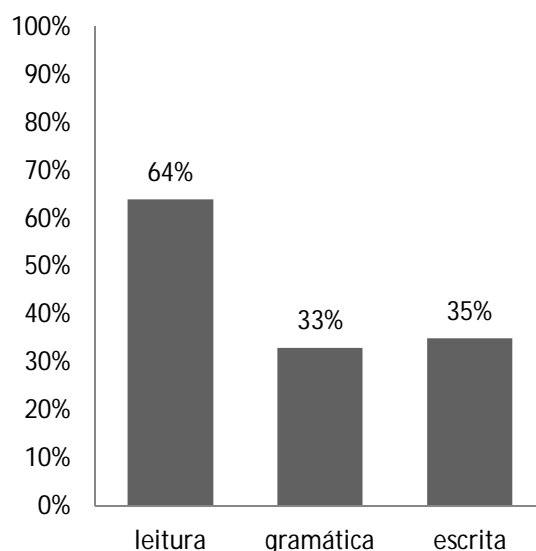


Gráfico 26 – percentagem de respostas corretas por domínios (3º CEB)

Nos resultados dos alunos do 3º ciclo, verifica-se, uma vez mais, uma disparidade evidente entre os resultados relativos ao domínio da compreensão de leitura e ao domínio da produção escrita. Essa diferença é igualmente visível no domínio da gramática, já que este apresenta uma percentagem média face ao total muito próxima daquela verificada para o domínio da escrita. No domínio da leitura, a média total face à cotação máxima colocaria estes alunos, em média, no nível B1, enquanto os resultados nos domínios da gramática e da escrita não ultrapassam o nível A1, verificando-se portanto uma diferença significativa em termos de escala de níveis comuns de referência.

Os resultados apresentados em todos os testes de diagnóstico realizados pelos alunos surdos nos três ciclos do ensino básico apontam uma tendência evidente: é no domínio da produção escrita que estes alunos encontram os maiores obstáculos ao seu desempenho, sobretudo quando essa produção é relativa à construção de textos. Também o domínio do funcionamento da língua, no caso do 3º ciclo, representa um obstáculo para estes alunos, ao passo que, no domínio da leitura, são também as atividades que envolvem a leitura e a compreensão de textos que se constituem como campo das maiores dificuldades destes alunos.

## 2.7. Síntese

A partir da seleção de uma amostra de população de alunos surdos, matriculados numa escola de matriz bilingue, procurámos aferir algumas das questões levantadas no

primeiro capítulo desta tese. Em concreto, vimos como o estatuto das duas línguas que servem de pano de fundo à educação de alunos surdos, isto é, a LGP e o português, não é linear no caso destes alunos. O aspeto mais relevante talvez tenha sido mesmo a descrição das dificuldades que muitos destes alunos sentem em relação à LGP, o que indicia que a substituição do português oral pela LGP como base de apoio à aprendizagem da escrita pode ser desadequada.

Ao mesmo tempo, a análise dos resultados apresentada mostrou que os alunos surdos têm relações diferentes com o português na sua modalidade escrita, refletidas nas suas competências e visíveis pelo seu desempenho em testes destinados à avaliação dessas competências. Os testes foram originalmente delineados para ser aplicados a alunos que não têm o português como língua materna, sendo o seu objetivo principal posicionar os alunos num dos níveis comuns de referência, a partir da escala apresentada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. O facto de os alunos surdos que realizaram estes testes de diagnóstico se posicionarem em diferentes níveis sugere que o seu ensino deve ser organizado tendo em conta essa diversidade e, por outro lado, que o português deve ser tratado como uma segunda língua de facto, implicando estratégias pedagógicas orientadas para tarefas e atos comunicativos.

A heterogeneidade dos alunos surdos é ainda visível através da sua caracterização pessoal e pelo seu percurso escolar. A primeira assentou em parâmetros como o tipo e o grau de surdez, o momento de surdez e o uso de próteses ou de implantes cocleares e sugere que estes alunos são diversos também naquilo que mais define a sua condição, i.e. a sua surdez. Já os parâmetros relativos ao percurso escolar indiciam que mesmo os alunos que estão integrados no mesmo ano escolar, ou ciclo de escolaridade, são heterogéneos, sobretudo no campo das competências em português escrito. Neste âmbito, talvez o fator que causa maior estranheza é a ausência de relação direta, que muitos dos alunos demonstram, em termos de nível comum de referência e a classificação obtida na disciplina de português. Este último fator, responsável em larga medida pela aferição do sucesso ou do fracasso dos alunos surdos no seu percurso escolar, dá a entender que os critérios de avaliação e de classificação em vigor não deixam transparecer tanto a diversidade que estes alunos apresentam. O sistema de níveis comuns de referência torna essa diversidade mais visível, ao mesmo tempo que possibilita uma organização do ensino mais orientada para as reais competências dos alunos.

Procedemos ainda a uma análise mais específica dos resultados dos testes. Feita a divisão entre os domínios de compreensão de leitura, produção escrita e, no caso dos alunos do 3º CEB, gramática, o objetivo era identificar as áreas cuja intervenção é mais necessária com os alunos surdos, no sentido de melhorar o seu desempenho. Em termos de domínios, foi visível que é no campo da produção escrita que os alunos surdos apresentam um desempenho menos positivo. No entanto, uma leitura mais aproximada das atividades permite sugerir ser sobretudo a compreensão e produção de textos escritos as áreas cruciais no que diz respeito às necessidades destes alunos. Embora tal não seja possível no âmbito desta tese, seria ainda possível, e interessante, cruzar estes resultados com os níveis comuns de referência em que os alunos se posicionaram, na medida em que tal poderia auxiliar a definição de áreas de intervenção em cada um desses níveis.

De qualquer modo, a questão central é a relação dos alunos surdos com o texto. É essa a informação crucial que retiramos da análise dos testes de diagnóstico realizados. Em todos os testes, qualquer que seja o nível em que os alunos se coloquem, ou o ano escolar que frequentem, é nas atividades de compreensão de leitura ou, mais ainda, de produção de textos escritos que os alunos surdos apresentam mais problemas. O texto escrito, a par com a organização do ensino por níveis comuns de referência, constitui-se assim como o foco central do modelo pedagógico que apresentamos no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 3

Níveis comuns de referência e pedagogia de gênero



### 3.1. Introdução

Nos capítulos anteriores, vimos como escolhas que fazemos em torno da educação de surdos precisam de ter em conta a heterogeneidade destes alunos. A partir de um estudo de caso com uma amostra de população de alunos surdos, demonstrámos que os alunos surdos são diferentes na sua caracterização pessoal e social. Ao mesmo tempo, procurámos mostrar que as suas relações com o português escrito são igualmente heterogéneas, estando os alunos colocados em diversos níveis de proficiência, enquanto que a sua colocação nesses níveis sustenta a noção de que o português escrito deve ser visto de facto como uma segunda língua no contexto da educação de alunos surdos. Se quisermos ter em conta esta realidade, torna-se necessário contemplar a colocação dos alunos surdos por níveis comuns de referência, desse modo tornando mais homogénea a abordagem ao seu ensino, ao mesmo tempo que consideramos as suas competências comunicativas reais como ponto de partida para o desenvolvimento do seu ensino e aprendizagem.

Vimos também no final do capítulo anterior como grande parte das necessidades dos alunos surdos, no que diz respeito ao seu desempenho em português escrito, se situam ao nível da compreensão e produção de textos escritos. Tendo em conta os resultados apurados no estudo de caso pela aplicação dos testes de diagnóstico de Português como Língua Não Materna, arriscamo-nos mesmo a dizer que se os alunos surdos dominassem este aspeto, a larga maioria se colocaria nos últimos níveis da escala, ao invés de, como vimos, se posicionarem nos níveis mais baixos dessa mesma escala.

Uma vez que todos os alunos na amostra selecionada se encontravam matriculados numa escola considerada como modelo de ensino bilingue, podemos sustentar que o que está em causa neste modelo pode não ser apenas a forma de comunicação. Como vimos, este aspeto é ainda mais notório se considerarmos que a comunicação em LGP está longe de ser um facto adquirido mesmo no contexto de ensino bilingue. Ao mesmo tempo, e como seria de esperar, a comunicação em português oral continua também a ser um campo sobretudo de obstáculos para a grande maioria dos alunos surdos. Assim, a substituição, motivada por razões históricas, da língua oral pela língua gestual pode não ser suficiente para que os alunos surdos tenham um desempenho que os coloque nos níveis mais elevados da escala de proficiência. Tal sucede, parece-nos, não porque uma abordagem oralista deva prevalecer sobre uma abordagem bilingue, mas porque nos falta um modelo pedagógico que prevaleça sobre a

forma de comunicação, tratando a língua escrita, ou, se quisermos, o texto na modalidade escrita, na sua especificidade e não como algo que sucede a aprendizagem de uma língua oral ou de uma língua gestual.

Ao longo deste próximo capítulo, apresentaremos uma proposta de modelo de organização do ensino de surdos que tem em conta quatro fatores cruciais: a especificidade da língua escrita, o texto, uma visão comunicativa do ensino da língua e a colocação dos alunos surdos em níveis comuns de referência.

Assim, analisamos em primeiro lugar a diferença entre a língua oral e a língua escrita, o que advoga a favor de uma especificidade desta última, e que pode tornar o seu ensino e aprendizagem independente de quaisquer considerações acerca da língua oral. Esta especificidade não tem sido considerada, e não apenas no âmbito da educação de surdos.

Por outro lado, e também em coerência com o que vimos nos capítulos anteriores, uma conceção adequada do ensino de uma língua deve ser tal que contemple o seu lado mais visível, ou seja, o seu uso comunicativo. Esta conceção é coerente com a especificidade da língua escrita, entendida a partir das relações que o texto estabelece com o contexto em que se situa..

Apresentamos depois a descrição de um modelo pedagógico orientado para o conhecimento das relações que se estabelecem entre o uso da língua, em particular na forma de textos escritos, e os contextos sociais que rodeiam esse uso e que, no essencial, lhes dão significado. Uma vez que o texto e, como veremos, o género textual se situa no centro deste modelo pedagógico, apresentamos de seguida uma proposta de definição de um currículo para alunos surdos tendo por base a descrição de competências relativa aos níveis comuns de referência com a identificação dos principais géneros textuais neles presentes. Assim, o essencial desta proposta assenta na descrição das competências em cada um dos níveis comuns de referência e os géneros cujo domínio é essencial para o desenvolvimento dessas mesmas competências.

### **3.2. A especificidade da língua escrita**

A distinção entre a língua oral e a língua escrita é aqui apresentada a partir do trabalho de Halliday (1987), segundo o qual o termo língua, no contexto escolar, coloca-se, em grande medida, como sinónimo sobretudo da língua escrita, o que demonstra a ausência de uma conceptualização que a separe da língua oral. Esta



ausência pode explicar, em nosso entender, a existência de dois equívocos já aqui analisados em capítulos anteriores.

O primeiro equívoco é a ideia de que os alunos surdos têm necessariamente de desenvolver uma consciência fonológica da língua oral, conseguida em grande medida através da compreensão da língua oral, para que possam ser capazes de ler e de escrever. O segundo equívoco é a noção de que o aluno surdo, possuindo uma competência em língua gestual, tem as bases todas necessárias para adquirir a competência escrita. O ponto de partida deste equívoco deriva da seguinte argumentação: a língua oral é a base da língua escrita, na medida em que não se distinguem; a língua oral é, no caso dos alunos surdos, substituída pela língua gestual; logo, a língua gestual é a base da língua escrita. Tal equívoco está bem presente no programa curricular de Português L2 para alunos surdos, também já analisado no primeiro capítulo. Nele podemos encontrar a ideia de que a competência na língua escrita é precedida, em forma de sequência, da competência em língua gestual, o que parece indiciar que esta última mais não faz que substituir a língua oral com que os alunos ouvintes adquirem todas as bases para o desenvolvimento da língua escrita. Esta concepção, ainda que em linha com o modelo de interdependência linguística, parece demonstrar desconhecimento das características específicas que fazem de uma língua gestual uma língua e que a distinguem e muito de uma língua verbal ou escrita. Mais do que isso, evidencia a ausência de uma concepção que separe a língua escrita da língua oral, o que limita depois o estudo das características específicas que compõem uma e outra. Mais especificamente, não torna visíveis as diferenças numa lógica de comparação que permita um melhor domínio da escrita.

A ausência de distinção entre as duas modalidades reflete-se sobretudo na pouca importância dada à língua oral e na valorização, em contexto escolar, atribuída à língua escrita. No caso geral dos alunos ouvintes, o ensino ao nível do primeiro ciclo tem estado quase sempre dividido entre a leitura e a escrita, ao passo que os patamares mais avançados de ensino se têm ocupado essencialmente da literatura ou da composição literária. Mesmo quando a oralidade tem lugar na sala de aula, ela normalmente ocupa-se de discursos específicos e encerrados, tais como a leitura em voz alta ou a representação teatral. Ainda assim, o campo da linguística ocupou-se da língua oral, mas fê-lo a partir dos campos da fonologia e da fonética. Este aspeto, julgamos, está por detrás da noção de que a consciência fonológica é fundamental para escrita, o que, no caso dos alunos surdos, encaixa em noções, já aqui consideradas, de que o ensino da

fala deveria preceder o ensino da escrita. Mesmo quando a oralidade foi substituída pelo gesto, essa ideia continuou a prevalecer, o que terá afastado ainda mais o aluno surdo do desenvolvimento das competências específicas da língua escrita. Ou seja, baseados nas noções da hipótese de interdependência linguística, muitos educadores de surdos estavam, ou estão ainda, convencidos de que a língua gestual é a base da escrita, assim como a língua oral é o fundamento da competência escrita. Como veremos adiante, a nossa proposta é a de que esta noção é equívoca, na medida em que nem a língua oral é suficiente para adquirir a língua escrita, nem muito menos a língua gestual o pode ser, já que, se existem diferenças no primeiro caso, no segundo caso essas diferenças são ainda mais marcadas, uma vez que não só falamos de línguas diferentes como de modalidades distintas de língua.

De seguida, apresentamos diferenças específicas entre a língua escrita e a língua oral, tendo em mente que, para a realidade dos alunos surdos, o conceito de oral deve ser visto como verbal e que, no seu caso específico, é substituído pelo conceito de gestual.

Halliday sustenta que a língua oral é um complexo sistema natural do qual os falantes e os interlocutores não têm consciência. Ou seja, o discurso oral, e a sua produção e compreensão, desenrola-se ao nível do inconsciente. Quando observado *a posteriori*, o discurso oral parece conter características que tornam o seu sistema de significação oculto, ainda que transcrito para a língua escrita. Os falantes falam e entendem o discurso oral sem estarem cientes do sistema que o organiza. Para Halliday, a interação oral é algo que flui naturalmente, de modo complexo, mas sem grande racionalidade:

Talking is more like dancing, or even running, than it is like playing chess. Speaker and listeners are of course aware that the speaker is speaking, but they are typically not aware of what he is saying, and if asked to recall it, not only the listeners but also the speaker will ordinarily offer a paraphrase, something that is true to the meaning but not to the (...) wording. (Halliday, 1987: p.325)

Também as línguas gestuais, tal como referido por Johnston (1996), na sua análise da língua gestual australiana (AusLan), são compostas por características específicas que implicam uma forma de comunicação direta entre os interlocutores muito mais presa ao contexto imediato em que ocorre. Por outro lado, é importante termos em conta que as línguas gestuais não possuem, regra geral, uma forma escrita, o que as distancia

ainda mais das formas de comunicação presentes na modalidade escrita de uma outra língua verbal:

Signers live in a world which is quite peculiar and distinct from that of users of spoken languages. For want of a better word, signing communities are essentially 'oral' communities having an 'oral' culture and tradition. Not only there is no written form of any sign language, but also sign languages are face-to-face languages rooted to the immediate physical situation of the context of utterance to an extent seldom appreciated by non-signers. When signing one must always be in view of one's interlocutor and one must always stop most non-linguistic behaviour in order to partake in a linguistic act as such. (Johnston, 1996: p.64)

Considerando que existem diferenças particulares entre as formas orais e escritas de uma língua, importa olharmos para as características de uma e de outra, sendo que a nossa atenção se centrará sobretudo nos traços distintivos da língua escrita, uma vez que a nossa proposta assenta na ideia de que um melhor conhecimento destes traços permitirá ao aluno surdo colmatar parte das suas dificuldades na sua relação com esta modalidade.

Especificamente, as diferenças entre a língua escrita e a língua oral situam-se na complexidade da estrutura oracional. A língua oral tem mais orações e é, por isso, mais complexa em fenómenos descritos como de intrincamento, em que as orações estão intrincadas umas nas outras, o que seria descrito na gramática tradicional como subordinação. No entanto, apesar da complexidade, o significado não é afetado, ainda que este sistema seja de difícil transposição para a escrita. Quando o é, os resultados podem levar-nos a concluir que a língua oral é mais desorganizada do que a língua escrita. Isto acontece, porém, porque tendemos a olhar a língua oral com a mesma perspetiva com que olhamos a língua escrita, avaliando a organização e características da primeira como se fosse a segunda. Na verdade, trata-se de duas modalidades com características próprias e que devem ser vistas dentro da sua especificidade.

A aprendizagem da escrita é, em grande medida, um exercício no qual o aluno separa o seu conhecimento da língua oral da sua eventual competência na modalidade escrita, aprendendo as regras específicas desta última. Se o aluno não escreve bem, não é porque não saiba falar, mas porque não sabe quais as regras específicas que estão em causa na construção de textos escritos. No caso dos alunos surdos, portanto, saber língua gestual não é suficiente se o aluno não conhecer a forma específica como a língua se organiza sobre o texto. Arriscamos dizer que grande parte das dificuldades dos

alunos surdos se revela neste desconhecimento. O aluno surdo, tal como o aluno ouvinte, tem tendência a “escrever como fala”, uma vez que não está familiarizado com as regras da escrita. Só que o resultado da sua escrita é muito mais distante e desconexo do desempenho do aluno ouvinte, apenas porque a sua língua de partida, a língua gestual, é naturalmente muito mais distante de modalidade escrita de uma língua do que a modalidade oral dessa mesma língua. Logo, alunos surdos e ouvintes estão ambos em falta para com a construção do texto escrito, mas os primeiros, por não considerarmos a sua maior distância inicial, incorrem numa falta maior, o que acentua o seu desempenho como negativo.

Um mecanismo importante que distancia a língua escrita da língua oral é o da metáfora gramatical. Para os alunos ouvintes, de um modo geral, quanto mais jovem é o aluno, ou quanto mais inicial é o grau de ensino, mais perto os textos desses alunos se encontram do registo da língua oral (Christie, 1998). É através da metáfora gramatical que tornamos as frases mais congruentes da língua oral em frases aparentemente incongruentes da língua escrita. A metáfora gramatical tem semelhanças com a metáfora lexical, muito comum na nossa língua quotidiana, em que estamos sempre a dizer coisas como “o bico do fogão” ou “ele tem uma língua comprida”. Ou seja, é um mecanismo que utilizamos para criar um determinado efeito na língua, seja para reforçar o que queremos dizer, seja para que o nosso interlocutor crie uma imagem mais forte do que tentamos transmitir. O efeito é o de criar significado congruente a partir de significados incongruentes à primeira vista. Christie (1998) apresenta um exemplo deste mecanismo, a partir de McNamara et al (1987), no qual são visíveis dois pequenos textos, um mais próxima do registo escrito e outro do registo oral, que aqui reproduzimos com algumas alterações:

#### Texto 1 – realização incongruente (língua escrita)

A artrite é uma doença que afeta o corpo, devido à falta de lubrificação das articulações. Isto provoca fricção e faz com que os ossos raspem uns nos outros. A palavra artrite significa inflamação. Muitas das causas da artrite são desconhecidas. Os médicos podem receitar aspirina e outros medicamentos anti-inflamatórios para ajudar a aliviar a dor e a rigidez.

#### Texto 2 – realização congruente (língua oral)

A artrite é uma doença que as pessoas têm em muitas partes do corpo. Desenvolve-se porque as articulações do corpo não estão suficientemente lubrificadas. Os ossos começam a raspar uns nos outros porque as articulações não

estão lubrificadas e começam a fazer fricção. A palavra artrite refere-se ao que acontece quando as articulações do corpo ficam inflamadas. Os investigadores não sabem porque é que as pessoas ficam com artrite. Os médicos podem receitar aspirina e outros medicamentos que ajudem a controlar a inflamação.

(Fonte: Christie, 1998. Traduzido pelo autor)

A principal diferença entre os textos é que o segundo texto se divide em mais orações. Por outro lado, as relações causais são mais explícitas no segundo texto, onde encontramos três vezes a preposição “porque” a ligar orações, como em “Os ossos começam a raspar uns nos outros porque as articulações não estão lubrificadas”, ao passo que no primeiro texto encontramos frases como “Isto provoca fricção e faz com que os ossos raspem uns nos outros”. Também no primeiro texto ocorrem grupos nominais muito maiores, tais como “a falta de lubrificação das articulações”, sendo que este grupo é realizado no segundo texto através de uma oração: “as articulações não estão suficientemente lubrificadas”.

O movimento de separação entre a língua oral e a língua escrita é um dos pontos fulcrais do desenvolvimento da literacia. Ao longo desse processo, que pode levar anos, os alunos aprendem as regras que compõem as múltiplas manifestações da língua escrita (Christie, 2005). No caso da maioria dos alunos surdos, o movimento não é de separação apenas, uma vez que a sua língua gestual e a língua escrita que tem de dominar são diferentes modalidades de diferentes línguas. O movimento do aluno surdo é assim sobretudo em relação às regras de composição da língua escrita, desde os aspetos mais estruturais do texto até às características lexicogramaticais mais específicas, sem esquecer que, para a generalidade destes alunos, o processo de aprender a ler e a escrever numa língua é ao mesmo tempo aprender a língua em que se lê e escreve.

Uma outra diferença entre as modalidades da língua oral e da língua escrita diz respeito à densidade lexical. Esta está relacionada com a quantidade de itens lexicais (palavras com conteúdo semântico específico) presentes no total do discurso. A densidade lexical pode ser medida sobretudo a partir de dois indicadores: o total de palavras e o total de orações. Como vimos nos textos acima, a contagem de itens lexicais leva à conclusão de que o número de orações é maior no segundo texto, o que significa que o discurso oral tem muito mais orações que o discurso escrito formal. A densidade lexical nos textos escritos é pois muito maior que nos textos orais, demonstrando a diferença entre ambas as modalidades. Por outro lado, também o total

de palavras (e não o número de itens lexicais) é menor no primeiro texto. Ou seja, a densidade lexical nos textos escritos aumenta porque há menos orações e menos palavras de ordem gramatical, e não necessariamente porque ocorram menos itens lexicais.

Dizer que o discurso oral tem mais palavras e mais orações não é suficiente como descrição. É necessário perceber a forma como se organizam essas palavras e orações. No discurso oral, é mais frequente o fenómeno de intrincacia gramatical, em que não só ocorrem mais orações, mas em que essas orações estão interligadas entre si, um fenómeno descrito como hipotaxe, no qual as orações dependem umas das outras para subsistirem no discurso, por oposição ao fenómeno de parataxe em que as orações têm um estatuto independente entre si. Quando sucede a hipotaxe, as orações interligadas formam entre si um complexo oracional. Ou seja, no discurso oral não só ocorrem mais orações, como estas estão sintaticamente relacionadas entre si. O discurso oral, quando visto do ponto de vista da estrutura oracional, é mais intrincado do que o discurso escrito.

Halliday estabelece assim um ponto essencial no que diz respeito à complexidade: o discurso oral não é mais “simples” que o discurso escrito. Tal sucede porque podemos identificar dois tipos de complexidade: a densidade lexical, em que o texto escrito é mais complexo, e a complexidade gramatical, no qual o discurso oral demonstra ser mais profícuo. A complexidade sintática que normalmente esperamos encontrar na escrita não é uma característica assim tão evidente do discurso escrito (Tanen, 1982).

Ainda assim, nem sempre estes tipos de complexidade são evidentes. Alguns textos escritos demonstram grande complexidade gramatical – o que pode ser aprendido e desenvolvido enquanto estilo – ao passo que num diálogo rápido entre dois interlocutores não haverá grande espaço para se desenvolverem relações de interdependência entre as orações. Neste caso, a interdependência desenvolve-se entre os próprios falantes, mas não é perceptível em termos sintáticos. A palavra-chave, em todo o caso, é “consciência”. Por regra, o discurso escrito revela-se um processo mais consciente. No entanto, há tipos de escrita mais espontâneos e discursos orais produzidos com maior cuidado e mais semelhantes ao discurso escrito. O mais importante é usar os conceitos de escrita e de oralidade ao que tipicamente consideramos como consciente ou inconsciente, e não tanto à modalidade em si.

Os dois tipos de complexidade devem ser vistos como complementares e não como mutuamente exclusivos. A língua escrita é cristalina, no sentido em que podemos ver facilmente as relações de interdependência entre as várias partes. É uma estrutura

delineada e identificável. A complexidade oracional do discurso oral é um processo em curso constante, que tem dificuldade em ser visto como um produto estruturado. No entanto, a gramática que estudamos, e a modalidade privilegiada no contexto escolar, é a da língua escrita.

But since the study of grammar grew out of writing – it is when language comes to be written down that it becomes an object of study, not before. Our grammars are grammars of the written language. (Halliday, 1987: p.336)

Assim, importa considerar o discurso oral por si, sob uma perspectiva própria que não a do discurso escrito. Por outro lado, se queremos ensinar a escrever, devemos conhecer melhor a forma específica como a mensagem se organiza nesta modalidade por forma a cumprir a sua função comunicativa. A partir do momento em que definimos a língua oral como distinta da língua escrita, são notórias três principais consequências. A primeira é a de que podemos definitivamente abandonar, se dúvidas houvesse, a noção de que os alunos surdos precisam de oralizar como forma de acederem à escrita. A segunda é a de que há algo de definitivamente equívoco na ideia de que, desenvolvida a competência em língua gestual, os alunos surdos avançarão, de forma natural – e tal como descrito no programa de português como segunda língua para alunos surdos – para a competência em língua escrita. Tal não pode suceder, a menos que o aluno surdo aprenda, não naturalmente, mas formalmente, pelo menos as principais características da língua escrita. Uma terceira consequência, e porque falamos de educação, é a de que precisamos de um modelo pedagógico que nos permita ensinar essas características, o qual por sua vez habilitará o aluno surdo para a construção efetiva de textos, ao mesmo tempo que os compreende.

Por outro lado, tendo em conta a ampla heterogeneidade e especificidade dos alunos surdos, já aqui analisada, esse modelo deve ser aplicado de modo progressivo, tendo em conta o nível de competências que o aluno surdo tem e as consequências que daí derivam para o seu uso da língua. Logo, o modelo aqui proposto e analisado está fundamentado na leitura e escrita de textos com base num modelo pedagógico que tenha em conta as características específicas desses textos de acordo com a sua função social.

### **3.3. Texto e género**

Quando comunicamos, trocamos significados. Os significados que apreendemos e que procuramos transmitir materializam-se em unidades inteiras que reconhecemos ao

comunicar. O falante de uma língua pode ler, ou ouvir, um segmento de língua e decidir facilmente se se trata de algo com sentido ou se não passa de um conjunto de sons ou letras sem qualquer relação entre si (Halliday e Hasan, 1976). De modo a ilustrar este ponto, veja-se o seguinte texto de um aluno surdo:

Caro, amiga!

Viagei com a minha família gostariam de ir para Suíça, mas perparei a minha mala está dentro das roupas. Segui á noite que apanhamos ao taxi, chegamos mais tarde ao aeroporto. Manhã, já cheguei, que vamos ao hotel, eu descansei que ir dormir pouco. Mais tarde, eu e a minha família passeamos á praia bonita, ter peixes cores diferentes, já pronto e ir a comida boa, mas eu comi peixe com arroz carolina. Á tarde, brincamos a parque e também ir ao museu, com a família que estou pronta á voltar para ali.

teve saudades as tuas e beijo!

O conjunto de letras, palavras e frases acima é, no mínimo, de eficácia questionável em termos comunicativos. A utilização da língua falha nalguns aspetos em termos de transmissão de significado. Isso acontece porque o autor do texto não respeita regras simples que tornariam o seu “texto” num texto de facto, ou seja, numa unidade coesa com significado. Joyce e Feez (2012) descrevem um conjunto de parâmetros que ajudam a distinguir a coesão de um texto e que apresentamos de seguida, em relação com o exemplo acima apresentado.

Em primeiro lugar, o autor não respeita as regras relativas à utilização de conjunções. Estas ligam logicamente partes do texto, tais como palavras, grupos de palavras ou orações. Exemplos de conjunções em português são palavras como *e*, *porque* ou *mas*. No texto acima, logo na primeira frase, o autor do texto não utiliza uma conjunção necessária para ligar as duas orações que a compõem:

(1) Viagei com a minha família gostariam de ir para Suíça

Não contabilizando os óbvios problemas de grafia, uma opção eventualmente mais eficaz seria:

(1') Viagei com a minha família **porque** gostariam de ir para Suíça



Por outro lado, o autor do texto utiliza uma conjunção adversativa para ligar esta frase com a oração seguinte, o que causa alguma confusão:

(2) gostariam de ir para Suíça, **mas** perparei a minha mala

Uma vez que o autor está a descrever uma viagem, é apenas lógico que prepare a sua mala, pelo que o uso de uma conjunção causal faria mais sentido. Assim, o uso da conjunção adversativa *mas* provoca estranheza. Uma opção eventualmente mais credível seria:

(2') gostariam de ir para Suíça, **por isso** perparei a minha mala

Em segundo lugar, o autor do texto não respeita regras relativas à referência, a qual é feita através do uso de palavras que referem outros elementos no texto. Por exemplo:

(3) Segui á noite que apanhamos ao taxi, chegam mais tarde ao aeoporto

Além de apresentar também problemas com as conjunções, e de grafia, a frase acima liga três orações que parecem ter referentes diferentes, prejudicando a sua coesão. De forma a ilustrar o ponto, apresentamos a negrito os pronomes pessoais que se constituem como sujeitos das formas verbais:

(3') **Eu** segui á noite que **nós** apanhamos ao taxi, **eles** chegam mais tarde ao aeoporto

Por outro lado, e em terceiro lugar, o autor do texto parece não ter grandes problemas em termos de coesão lexical. Esta é definida pela forma como as palavras que compõem o texto se relacionam com o seu tópico principal, no caso, a descrição de uma viagem. Dado que esta viagem é à Suíça, o único tópico que poderia levantar problemas seria eventualmente a descrição da ida à praia, já que a Suíça não é, por norma, um destinado associado com areia e mar. No entanto, pode muito bem ser o caso que o autor do texto se esteja a referir a uma praia fluvial ou a um lago, o que mantém a coesão do seu texto.

Em quarto lugar, a coesão dos textos pode ser definida em termos de substituição de elementos, um aspeto que o autor do texto parece também não dominar completamente, tornando o significado geral mais confuso. Por exemplo, na última parte do texto, observamos a substituição de elementos referentes a lugares:

(4) Á tarde, brincamos a **parque** e tambem ir ao **museu**, com a família que estou pronta á voltar para **ali**.

Aparentemente, a palavra *ali* substitui *parque* ou *museu* ou ambas. No entanto, parece-nos, o uso do verbo *voltar* imediatamente antes e o facto de se localizar no final do texto sugere que o autor do texto está na verdade a referir-se a voltar para casa, o que significa que a palavra *ali* não substitui nada, criando mais um problema de referência.

Por último, em quinto lugar, a coesão textual pode ser definida através do uso de elipses, definidas como a omissão de elementos que podem ser subentendidos pela sua referência anterior. Na verdade, o autor do texto parece indiciar a omissão de elementos, mas sem que encontremos referência anterior, o que, mais uma vez, prejudica a coesão do seu texto:

(5) Mais tarde, eu e a minha família passeamos á praia bonita, ter peixes cores diferentes, **já pronto** e ir a comida boa

O aluno omite o que “está pronto”, pelo que uma alternativa mais correta seria:

(5') Mais tarde, eu e a minha família passeamos á praia bonita, ter peixes cores diferentes, **o almoço já estava pronto** e ir a comida boa

O que vimos até agora são mecanismos que operam ao nível da estrutura interna do texto por forma a construir significados. No entanto, a um texto não lhe basta ser coeso para que nele encontremos significado. É igualmente relevante que seja coerente, ou seja, que mantenha uma relação eficaz com o contexto que o envolve (Eggins, 2004). Por outras palavras, o texto precisa de se relacionar com fatores extra textuais para que tenha significado. No caso do texto acima, se não existisse nenhum país chamado Suíça, o texto teria mais problemas em encontrar o seu sentido. Se, por outro lado, o texto se referisse a um país imaginário chamado Suíça, ainda assim teríamos a necessidade de

possuir o conceito de país, o qual se relaciona com aspetos fora do domínio do texto. Se vivessemos num mundo sem fronteiras, seria, no mínimo, difícil atribuir significado ao texto apresentado. Assim, a interpretação de um texto, a construção de significados, necessita de uma realidade e de uma cultura que o envolvam. É este o aspeto crucial que notamos quando referimos a necessidade de manter uma visão comunicativa do ensino de uma língua estabelecendo relações entre o uso da língua e os propósitos sociais que guiam esse uso. Os textos alcançam os seus objetivos comunicativos e sociais através da sua interação com duas formas de contexto: o contexto de situação e o contexto de cultura. De seguida, analisamos mais pormenorizadamente cada um deles.

### **Contexto de situação**

O significado de um texto, ou a interpretação acerca dos significado de um texto, depende do contexto social em que esse texto ocorre. O contexto de situação refere-se ao ambiente social que rodeia o texto e caracteriza-se por um registo específico de língua. Ou seja, o contexto social determina não só a forma como nos comportamos e agimos, mas igualmente o modo como utilizamos a língua. Por outro lado, o registo da língua é determinado por três fatores:

- o campo, i.e. o que está a acontecer, qual o tipo de atividade social que tem lugar no momento em que o texto ocorre e qual o tema ou o assunto do texto. Por exemplo, no caso do texto acima, podemos encontrar conhecimento acerca de um país, a Suíça, bem como alguns aspetos básicos sobre como se desenrola uma viagem, o tipo de lugares a visitar, ou ainda informações sobre gastronomia, entre outros;
- as relações entre os intervenientes no processo comunicativo. Estas relações dizem respeito às ligações sociais, nomeadamente os estatutos de poder e de familiaridade entre esses intervenientes. No caso do texto acima, trata-se de uma carta entre amigos. Não é difícil imaginar que o autor escreveria um texto diferente caso o seu interlocutor fosse, por exemplo, um professor ou algum parente afastado, o que implicaria diferentes relações de poder e de intimidade;
- o modo, que dá conta das diferenças entre a língua escrita e a língua oral, já que estas implicam diferentes distâncias entre os interlocutores, o que, como vimos, tem efeitos visíveis no registo da língua, ou seja, o tipo de língua utilizado. Por exemplo, ao contar uma viagem oralmente a um

amigo, em interação direta, um falante não utiliza a mesma língua que utilizaria ao escrever uma carta.

### **Contexto de cultura**

Os textos desenvolvem padrões que os caracterizam e que são moldados em função dos propósitos sociais que procuram cumprir. Ou seja, os textos atingem os seus objetivos, os quais lhes dão significado, ao interagirem com o contexto cultural, mais alargado, que os rodeia (Halliday e Hasan, 1985; Martin, 2009). Dentro de um dado contexto cultural, podemos encontrar vários tipos de texto que, embora mantenham diferenças aparentes, partilham características importantes. Estas características concorrem para a formação de um padrão, o qual se vai moldando pela sua utilização por parte dos falantes tendo em mente um determinado propósito comunicativo. Por exemplo, o caso do texto acima é uma carta, cujo objetivo principal é o de relatar uma experiência a alguém. O seu conteúdo pode ser único e bem distinto de muitas outras cartas, mas nele encontramos características facilmente reconhecíveis, tais como a saudação no início (“Caro, amiga!”) ou a despedida no fim (“teve saudades as tuas e beijo!”). Isto revela que o autor do texto, embora possa ter dificuldades com aspetos específicos da coesão textual, domina outros relativos à sua coerência, uma vez que está de acordo com os padrões que normalmente exigimos para a construção de uma carta informal como esta.

A cada padrão de texto corresponde o que normalmente definimos como género. Um género textual é assim uma categoria de textos, com padrões de construção semelhantes, visando objetivos comunicativos similares. Ao mesmo tempo, os textos dentro de um género podem partilhar padrões de língua semelhantes, também eles definidos pelos propósitos sociais que procuram alcançar. Por exemplo, é normal encontrar em cartas informais do tipo acima apresentado construções verbais no pretérito perfeito ou formas de tratamento mais diretas, dada a proximidade entre os interlocutores. Ou seja, o contexto da cultura, o qual define o género, interage sempre com o contexto da situação, que caracteriza o registo, por forma a construir significados para os textos que utilizamos. Género e registo são assim duas dimensões do uso da língua que têm necessariamente de ser consideradas quando pensamos o ensino de uma língua (Martin, 2006). Como referem Joyce e Feez (2012), aprender uma língua implica aprender qual o género de texto a usar para atingir um dado objetivo:

When students are learning language and literacy, they are in the process of learning how to predict the language to use in different contexts and this involves predicting what text-type/genre to use to achieve a particular purpose as well as the appropriate register of language to use. (Joyce & Feez, 2010: p.14)

Os padrões que compõem os textos dentro de um determinado género podem ser classificados como etapas de construção (Martin, 2009). Em cada texto de um género, é possível reconhecer essas etapas, as quais acabam por se constituir como a estrutura do próprio texto. Assim, um texto é construído por etapas, tendo em mente um objetivo. Por outro lado, em cada etapa podemos também identificar padrões de língua que dão corpo ao significado do texto. Os utilizadores da língua que dominem estes mecanismos de construção podem, com maior facilidade, ler, compreender e produzir textos em função dos objetivos comunicativos que procuram cumprir. Cada género, por sua vez, materializa-se precisamente através do uso da língua, uso esse que, tal como afirmam Rose e Martin (2012), se caracteriza por ser um processo social, orientado para um objetivo e construído por etapas:

We came to formulate our characterisation of genres as ‘staged, goal-oriented, social processes’ – social because we are inevitably trying to communicate with readers (even if they don’t immediately read or respond to our work), goal-oriented because we always have a purpose for writing and feel frustrated if we do not accomplish it, and staged because it usually takes us more than one step to achieve our goals. (Rose & Martin, 2012: p.54)

O texto escrito por um aluno surdo a contar as suas férias enquadra-se num padrão de texto que podemos definir como relato ou reconto. Nele, o autor estabelece uma sequência de acontecimentos, quase sempre por ordem cronológica, ao mesmo tempo que se baseia na sua própria experiência pessoal. Por esta razão, neste género, o texto pode ser pontuado com algumas observações de carácter pessoal, embora esta não seja uma característica obrigatória deste tipo de textos. A apresentação e descrição dos acontecimentos é, por regra, precedida de uma apresentação das entidades envolvidas nos acontecimentos, normalmente colocadas no espaço e no tempo. Embora não seja obrigatório, o género reconto pode ser concluído com uma etapa de reorientação, a qual visa fechar o texto com algo que volte a situar as entidades, pessoas ou personagens, num novo ponto de partida (Gouveia, 2013). A caracterização destas etapas é feita deste modo precisamente porque o objetivo central do texto é contar a um amigo uma

sequência de acontecimentos. O quadro abaixo apresenta o texto subdividido pelas etapas apresentadas:

<b>Etapas</b>	<b>Texto</b>
<b>Orientação</b>	Caro, amiga! Viagei com a minha família gostariam de ir para Suíça,
<b>Registo de acontecimentos</b>	mas perparei a minha mala está dentro das roupas. Segui á noite que apanhamos ao taxi, chegamos mais tarde ao aeroporto. Manhã, já cheguei, que vamos ao hotel, eu descansei que ir dormir pouco. Mais tarde, eu e a minha família passeamos á praia bonita, ter peixes cores diferentes, já pronto e ir a comida boa, mas eu comi peixe com arroz carolina. Á tarde, brincamos a parque e também ir ao museu, com a família que estou pronta á voltar para ali.
<b>Reorientação</b>	teve saudades as tuas e beijo!

Este género textual é muito comum no âmbito do ensino e aprendizagem de qualquer língua. Um outro género frequente é o da narrativa, sobretudo em momentos de avaliação formal. Nos testes de diagnóstico apresentados no capítulo anterior pudemos verificar isso mesmo, uma vez que todos eles exigiam pelo menos a leitura e a compreensão de um texto narrativo ficcional. Num texto narrativo, o objetivo central passa por apresentar uma complicação para as personagens e posterior resolução. Em boa medida, tal sucede porque, na nossa cultura, as narrativas ficcionais servem para que nos identifiquemos com as personagens e assim encontremos nós próprios resoluções para problemas reais, à imagem da catarse de Aristóteles (Schaper, 1968). Neste género, encontramos também inicialmente uma etapa de orientação, a qual pode ser antecedida por uma etapa em que se apresenta um resumo da história. Após a orientação, o texto apresenta uma complicação, a qual é avaliada pelas personagens e/ou pelo narrador, seguida da resolução. Em alguns casos, embora não obrigatoriamente, pode seguir-se uma última etapa, denominada por coda (Gouveia, 2013), em que é apresentada uma moral para a história ou um comentário.

Por forma a apresentar as etapas de construção deste género de texto, reproduzimos aqui na íntegra o texto apresentado nos testes de diagnóstico para os primeiro e segundo ciclos. Uma vez que o texto não apresenta todas as etapas

enumeradas, optámos por introduzir pequenos segmentos que poderiam ser acrescentados e assim caracterizar as etapas em falta:

<b>Etapa</b>	<b>Texto</b>
	<b>A nuvem e o caracol</b>
<b>Resumo</b>	(Esta é a história de uma nuvem e de um caracol. A nuvem tinha pouco que fazer e o caracol estava muito ocupado. A nuvem começou a brincar e tapou o sol. O caracol ficou zangado e a nuvem começou a chorar. Então, o sol voltou e o caracol ficou contente, mas já não conseguiu falar com a nuvem.)
<b>Orientação</b>	Era uma vez uma nuvem chamada Elisa e um caracol chamado Filipe. A nuvem estava no céu muito preguiçosa. O caracol andava cá por baixo, a correr muito devagar, porque não sabia correr mais depressa. Lá no céu, a nuvem, que não tinha nada para fazer, dizia: – Ah, como é aborrecido não ter nada para fazer! Cá em baixo, o caracol, que tinha muitas coisas para fazer, dizia baixinho: – Ah, que dia tão atarefado... Tenho de limpar a casa, ir às compras, visitar a minha mãe...
<b>Complicação</b>	A nuvem Elisa começou a brincar ao faz-de-conta. Como não havia mais nuvens, tinha de brincar sozinha. – Faz de conta que sou um cavalo – disse a nuvem para si própria e lá aparecia um cavalo no céu. – Agora, faz de conta que sou um palhaço – e via-se no céu a cara de um palhaço. Depois, a nuvem esticou-se mais e mais para imitar um comboio grande. Sem saber, a nuvem tapou o sol e o dia escureceu. Cá em baixo, o caracol disse aborrecido: – Esta nuvem só faz disparates! É o que acontece a quem não tem nada para fazer! Parece que a nuvem ouviu o caracol, porque passado algum tempo, ela escureceu e começou a choramingar sobre a terra. Caíram umas gotinhas, uns chuviscos, pois ela também era pequenina.
<b>Resolução</b>	Quando a chuva foi embora, o Sol voltou a aparecer.
<b>Avaliação</b>	O caracol saiu de casa, deitou os pauzinhos para fora e disse muito satisfeito: – Assim, sim!
<b>Coda</b>	O caracol virou a cabeça para o céu para agradecer à nuvem, mas ela já tinha desaparecido. (Quando nos zangamos com alguém, não devemos ofender os sentimentos dessa pessoa, pois podemos não ter a oportunidade de lhe pedir desculpa e assim perder um amigo.)

O texto acima é apenas um exemplo dos muitos géneros a que recorremos no uso da língua para os mais variados objetivos comunicativos. Mais à frente, aquando da proposta de organização curricular por níveis comuns de referência, apresentaremos as etapas de construção de alguns textos que se categorizam noutros géneros, sobretudo aqueles que são mais frequentes no contexto escolar. A noção de texto e de género está no centro do modelo pedagógico que a seguir apresentamos.

### **3.4. Pedagogia de género**

O principal objetivo da pedagogia de género foi desenhar um modelo pedagógico que permitisse a qualquer aluno cumprir com as exigências em termos de produção escrita dentro da escola. O seu desígnio foi assim sempre um que permitisse mitigar desigualdades entre os alunos dentro de um mesmo ano escolar, sobretudo respondendo a fatores socioeconómicos que acentuam essas mesmas desigualdades, tendo servido de base à construção de programas curriculares em vários contextos, tendo por base conceções diversas acerca da natureza do género (ver, por exemplo, Hyon, 1996; Hyland, 2003; Christie *et al*, 1992; Feez, 2002; Macken-Horarik, 2002; Martin e Rose, 2005; Schleppegrell, 2004; Coe *et al*, 2002; Freedman e Medway, 1994; Johns, 2002; Lee, 1996; Rose, 2011a). O modelo de pedagogia de género que aqui trazemos é fruto do trabalho iniciado no departamento de linguística da Universidade de Sydney, do qual derivaram abordagens específicas ao género textual no contexto escolar. Este modelo ficou assim conhecido por “Escola de Sydney” (Green e Lee, 1994), sendo hoje o nome pelo qual é genericamente reconhecido.

No essencial, este modelo pedagógico partiu da ideia de que em todos os ciclos de ensino existem tipos de texto específicos, os quais devem ser dominados pelos alunos, quer ao nível da sua compreensão quer no que diz respeito à sua produção (Rothery, 1996; Rose, 2004). Da identificação destes textos surgiu o conceito de género textual, entendido como um processo social, construído por etapas, visando um propósito comunicativo. Deste modo, este modelo haveria de ficar conhecido por pedagogia de género, tendo atravessado três fases desde a sua conceção original. As duas primeiras fases ocuparam-se do ensino da língua nos dois primeiros ciclos de ensino (Rothery, 1989; Macken-Horarik *et al*, 1989; Eggins *et al*, 1993; Wignell, 1994). Neste trabalho, ocupamo-nos sobretudo da descrição da sua última fase, a qual se dedicou a desenvolver uma metodologia que permitisse a integração da leitura e da escrita em todos os ciclos de ensino, nos quais se situam os alunos observados no estudo de caso atrás



apresentado. Esta última fase, que podemos denominar de “ler para aprender” (*Reading to Learn*) (Rose e Acevedo, 2006; Rose *et al*, 1999; Rose *et al*, 2004; Rose, 2011b), manteve como seu desígnio essencial o princípio de que os professores podem fornecer aos seus alunos conhecimento explícito acerca da língua, permitindo a estes últimos dominar os mecanismos de construção dos textos.

O método *Reading to Learn*, que, como referimos, teve as suas origens na Universidade de Sydney, ganhou depois contornos internacionais, sendo que uma das suas faces mais visíveis em termos globais é o projeto Tel4ELE, desenvolvido em parceria por seis países, cinco deles europeus, entre os quais Portugal. O projeto Tel4ELE foi, na verdade, a primeira tentativa concreta de validação desta pedagogia em solo europeu, desenvolvido desde 2011 e ainda em fase de implementação (ver Acevedo, 2010).

Assim, esta pedagogia de género teve a ambição de democratizar a sala de aula, tornando possível a cada aluno alcançar o sucesso, pelo menos no que diz respeito ao conhecimento acerca da língua que lhe permitisse ler e escrever textos de forma eficaz. Por esta razão, boa parte da sua implementação passou pela identificação dos géneros textuais que a escola exige que os alunos dominem. Por outro lado, este modelo pedagógico visou em grande medida integrar os conhecimentos e práticas desenvolvidos pelos próprios docentes, ao invés de desenhar uma metodologia que fosse acrescentada à sua prática. Esta pedagogia tem assim um eminente carácter prático que o torna intuitivo para muitos professores e fácil de conjugar com muitos dos processos que já praticam em sala de aula.

Na base da pedagogia de género, estão dois modelos teóricos, um acerca de pedagogia e outro acerca da descrição da língua. O primeiro parte do trabalho de Bernstein (1971, 1996), segundo o qual o sistema educativo de uma sociedade pode ser descrito em três níveis a que correspondem um conjunto de princípios ou regras que organizam esse sistema.

O primeiro nível ocupa-se das regras de distribuição do conhecimento pelos vários grupos de alunos que compõem o sistema educativo. Esta distribuição, por sua vez, reflete a divisão do trabalho na própria sociedade. Em termos gerais, a escola prepara os alunos para profissões que requerem formação universitária, formação profissionalizante, e pouca ou nenhuma formação. A escola reflete assim o próprio sistema socioeconómico, o qual é, por regra, desigual. Naturalmente, dadas as dificuldades de acesso dos alunos surdos à formação universitária, realidade ligada de

forma direta ao seu acesso à língua oral e escrita, a preparação destes alunos redonda com frequência no seu posicionamento nos outros dois grupos de profissões.

O segundo nível de regras diz respeito à recontextualização do conhecimento, em que aquilo que entendemos como saber numa determinada área é transformado no contexto escolar. Por exemplo, o conhecimento acerca da física é apresentado na escola sob o formato de ciência. O problema desta transformação é que o conhecimento pode ter contornos diferentes precisamente de acordo com os grupos de alunos visando uma determinada formação. Assim, o conhecimento acerca da ciência pode ter um nível mais elaborado naquele grupo de alunos que visa a formação universitária e menos naqueles que procuram uma formação profissionalizante. Na prática, esta recontextualização resulta no acentuar de desigualdades. Por outro lado, é este aspeto que muitas vezes redonda naquilo que é normalmente entendido como o “baixar da fasquia”, limitando o acesso dos alunos a patamares mais elevados de educação.

Por fim, o terceiro nível diz respeito às regras de avaliação. A avaliação é o fator decisivo na conjugação dos outros dois níveis, na medida em que é a avaliação que define se os alunos progredem no seu percurso escolar, se se poderão inscrever numa dada universidade, frequentar um curso específico ou ficar apenas pela escolaridade obrigatória. Mais, a avaliação determina a imagem que os alunos têm de si próprios enquanto indivíduos bem sucedidos ou do seu fracasso, o que tem naturalmente consequências na sua própria autoestima. Este fator é crucial no caso dos alunos surdos, já que estes são, por natureza, mais sensíveis à estigmatização que resulta desse fracasso. Como referimos no capítulo primeiro, os parâmetros de avaliação revelam-se muitas vezes um obstáculo difícil para estes alunos, sobretudo no que diz respeito à sua relação com a língua escrita.

O modelo teórico acerca da descrição da língua parte do trabalho de Halliday (1985, Halliday & Matthiessen, 2004), segundo o qual a língua deve ser observada em contexto enquanto um sistema para a construção de significado. Este modelo, conhecido como linguística sistémico-funcional, sustenta que, enquanto utilizadores de uma língua, fazemos escolhas constantes e de modo sistemático por forma a transmitirmos os significados que pretendemos, de acordo com contexto em que os transmitimos e com os nossos interlocutores. Tal modelo concebe a língua como um sistema com três níveis: a fonologia/grafologia, a lexicogramática e a semântica do discurso. Esta conceção vê a gramática da língua como um recurso para a construção de significado e a língua como um conjunto de fenómenos textuais em que fazemos escolhas semânticas

de acordo com os contextos sociais em que ocorrem esses fenômenos. O modelo sistêmico-funcional abre assim o caminho para que a descrição da gramática da língua se possa constituir como um recurso para nos ajudar a construir textos.

Em termos lineares, quando usamos a língua, fazêmo-lo para dizer alguma coisa a alguém de uma determinada forma. Num modelo sistêmico-funcional de descrição da língua, consideramos que ocorrem três significados em simultâneo. De acordo com este modelo, existem três tipos de estrutura linguística que desempenham uma dada função e que correspondem a outros tantos tipos de significado, estabelecendo entre si relações não arbitrárias.

Estes três tipos de significado dizem respeito a uma dada função que a língua desempenha. Diz-se, por isso, que cada um deles corresponde a uma metafunção da língua: respetivamente, a metafunção ideacional (por vezes referida como metafunção experiencial), a metafunção interpessoal e a metafunção textual. Uma vez que, de acordo com esta perspetiva, a gramática de uma língua é vista como um sistema através do qual os falantes efetuam escolhas de acordo com os significados que transmitem, a escrita é uma manifestação desse sistema, no qual efetuamos opções sistemáticas em concordância com as funções que esse texto desempenha.

Em primeiro lugar, usamos a língua para representar algo, para falar acerca da nossa experiência do mundo, incluindo o nosso mundo interior. Ou seja, usamos a língua para descrever eventos e estados e quais as entidades e circunstâncias que envolvem esses mesmos estados e eventos. Quando escrevemos, temos de escrever sobre algo que conhecemos. Logo, escrever implica sempre um conhecimento prévio da realidade que queremos representar. Este tipo de significado corresponde à metafunção ideacional.

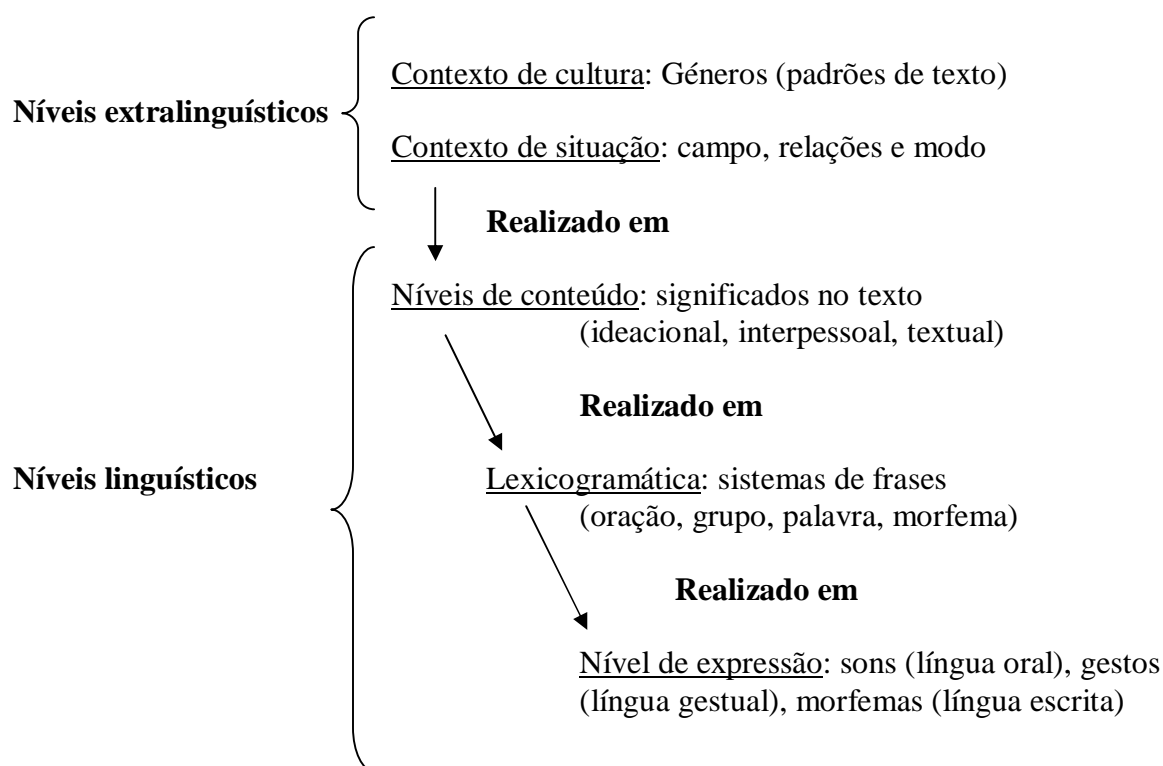
Em segundo lugar, usamos a língua para interagir com outras pessoas, para criar e manter relações com terceiros. Quando estabelecemos essas relações, utilizamos a língua para cumprir propósitos pessoais, tais como influenciar comportamentos ou expressar os nossos pontos de vista. Quando escrevemos, escrevemos para alguém, tendo em mente a relação que estabelecemos com esse alguém. Esta dimensão do significado corresponde à metafunção interpessoal.

Em terceiro lugar, quando utilizamos a língua, organizamos o nosso discurso de modo a que faça sentido, i.e., organizamo-lo de forma coerente e estruturada. Para tal, usamos a língua de maneira que nos seja possível encadear as mensagens umas nas outras e em relação com o contexto que as envolve. Tendo em mente sobre o que

escrevemos e para quem escrevemos, fazemos escolhas ao nível da forma e do conteúdo. A esta dimensão do significado corresponde a metafunção textual.

A cada uma destas metafunções corresponde um domínio do contexto de situação, responsável pelo registo de língua utilizado e pela construção do significado à medida que o texto interage com o contexto (Eggins e Martin, 1997; Martin, 2009). Assim, à metafunção ideacional corresponde o campo, enquanto as relações entre os intervenientes se materializam nos significados interpessoais e o modo se revela no significado textual. Por sua vez, os padrões linguísticos que identificamos em cada um destes domínios revelam-se ao nível da gramática da língua, entendida neste modelo como lexicogramática, uma vez que se ocupa da descrição de palavras que se organizam em estruturas. Tal como nas etapas de construção de géneros, também a organização das palavras é feita de acordo com vários padrões, tendo em mente o propósito social e comunicativo inerente ao uso da língua. A lexicogramática, ou os padrões formados pelas palavras em estruturas, é descrita através das várias unidades de significado que compõem o texto. Estas unidades organizam-se por níveis, em que a unidade principal é a oração. As orações combinam-se para formar complexos oracionais, ou, no caso específico da escrita, frases. Por sua vez, a oração é composta por grupos de significado. Cada grupo é composto por palavras e as palavras são compostas por morfemas, a unidade mínima de significado que podemos encontrar na língua. Por fim, tudo se materializa através de uma de três formas de expressão: gestos, no caso das línguas gestuais; sons, no caso da língua oral; ou grafemas, no caso da língua escrita, mantendo todas a estrutura por níveis acima descrita (Butt *et al*, 2000).

Esquemáticamente, podemos representar a língua do seguinte modo:



(adaptado de Butt et al, 2000)

Figura 1 – níveis de representação da língua

Se considerarmos, por exemplo, estes aspetos em termos de aplicação prática no contexto de sala de aula, podemos identificar, em primeiro lugar, quatro níveis de leitura: interpretativa, inferencial, literal e de descodificação. A leitura interpretativa obriga o leitor a cruzar o texto com a sua própria experiência do mundo por forma a retirar significado sobre os acontecimentos. A leitura inferencial é feita através do cruzamento de informação de diferentes partes do texto. A leitura literal é aquela que o leitor retira do significado das próprias palavras. A leitura de descodificação diz respeito ao reconhecimento de palavras a partir dos padrões de letras. A cada um destes níveis de leitura corresponde um nível de utilização da língua em contexto social: a leitura interpretativa diz respeito aos contextos de cultura e de situação; a leitura inferencial refere-se aos diferentes significados dentro do texto; a leitura literal ocorre ao nível da lexicogramática; e, por fim, a descodificação relaciona-se com o nível grafológico da expressão.

Por regra, a maioria das crianças começa por aprender a ler a partir dos significados interpretativos, inferenciais e literais, antes de conseguirem propriamente

descodificar padrões de letras. Isto acontece se a leitura começar por ser um processo desenvolvido entre pais e filhos, no ambiente familiar, em que o adulto vai orientando a criança na leitura, lendo em voz alta e apontando imagens, por exemplo. No entanto, é preciso ter em mente que para muitas crianças surdas esta pode muito bem não ser a realidade, dadas as óbvias limitações comunicativas que os pais podem sentir na interação com os seus filhos, sobretudo porque, como vimos, a grande maioria das crianças surdas cresce em famílias ouvintes. Assim, torna-se necessário, no caso destes alunos, que o professor muitas vezes explicita muita desta informação antes da leitura do texto. Por exemplo, a apresentação de determinados conceitos em língua gestual pode revelar-se decisiva para uma leitura eficaz dos vários significados do texto.

Em suma, a implementação de uma pedagogia de género teria de envolver os seguintes aspetos:

- identificação das necessidades e propósitos comunicativos na utilização da língua;
- identificação dos géneros e tipos de texto necessários à concretização dos objetivos;
- identificação das etapas de construção dos vários géneros;
- identificação dos padrões linguísticos em termos de significado presentes nas várias etapas;
- identificação das características textuais ao nível da lexicogramática.

O desenvolvimento da pedagogia de género decorreu de observações feitas em sala de aula. A maioria das atividades pedagógicas que têm lugar na sala de aula envolvem quase sempre a realização de uma tarefa, com conseqüente avaliação, mesmo quando o único objetivo aparente é promover a aprendizagem de algo pelos alunos. Assim, a pedagogia de género coloca a tarefa no centro da atividade pedagógica, no que é coerente com o QECRL. Este, recorde-se, situa a tarefa em relação direta com o uso da língua, o que concorre a favor de uma visão comunicativa. Deste modo, é através da tarefa que adquirimos conhecimento, seja de uma língua, seja acerca de qualquer outro campo. A tarefa tanto pode envolver a língua enquanto meio para atingir um determinado fim, como pode ter a própria língua enquanto alvo central da aprendizagem. Por outro lado, a tarefa pode ser simples, como, por exemplo, dobrar

uma peça de roupa, mas também pode ser complexa, envolvendo, por exemplo, ler textos num manual acerca de uma área científica. No contexto escolar, a tarefa envolve normalmente outros intervenientes para além do aluno que realiza a tarefa. Por regra, o mais importante desses intervenientes é o professor, que especifica a tarefa a realizar ou chama a atenção do aluno para os passos necessários para a concretização da tarefa (Christie, 1999; 2002). Ou seja, a realização da tarefa implica uma fase que antecede a própria tarefa, o Foco (Rose e Martin, 2012), a qual serve o propósito de tornar mais clara a tarefa a realizar por parte do aluno.

Por outro lado, a tarefa implica também uma fase posterior, relativa à avaliação, em que é aferido o desempenho do aluno na realização dessa mesma tarefa. É neste ponto que se torna crucial a questão em torno do discurso positivo ou negativo. A avaliação da tarefa tanto pode envolver uma chamada de atenção sobre aquilo que o aluno não fez bem, como sobre aquilo que conseguiu executar. Ao mesmo tempo, no caso da escrita, o desempenho do aluno em termos gerais pode influenciar a forma como experiencia a fase de avaliação. Os alunos com desempenho positivo têm maior tendência a receber elogios e a vivenciar eventuais correções como oportunidades para melhorar. Por outro lado, os alunos com dificuldades evidentes, como será o caso dos alunos surdos que se deparam com parâmetros de avaliação desadequados, terão menor propensão para receber elogios e a maior tendência para encarar eventuais correções como críticas negativas (Gray, 1986; Rose, 1999). Em consequência, muitos destes últimos alunos refugiam-se em textos mais pequenos, escrevendo pouco ou quase nada. Esta foi a realidade de muitos dos textos observados nos testes de diagnóstico cujos resultados apresentámos no capítulo anterior, em que, mais que apresentar problemas na escrita, os alunos escreveram frases em sequência muito curtas ou não realizaram de todo as atividades de produção escrita propostas.

O foco e a avaliação são assim as duas fases que se colocam, respetivamente, antes e depois da realização da tarefa e que formam o núcleo de uma dada atividade pedagógica. No entanto, podemos ainda identificar dois outros estádios. Na perspetiva desta pedagogia de género, o professor pode preparar os seus alunos para a realização da tarefa, antes de lhes permitir que realizem a tarefa por si mesmos. Assim, podemos observar uma fase de preparação, a qual antecede a do foco que especifica a tarefa a realizar. No caso da pedagogia de género, esta fase de preparação implica uma atenção pormenorizada sobre a língua utilizada, realçando aspetos gramaticais em relação direta com a construção do significado e com o objetivo que a utilização da língua serve. Esta

atenção encontra-se em relação com o modelo linguístico teórico sistémico-funcional, o qual, como referimos, vê a utilização da língua como um conjunto de escolhas sistemáticas com determinados objetivos sociais em mente. Assim, a preparação implica desde logo uma visão comunicativa da aprendizagem da língua.

Um outro estágio resulta precisamente de uma visão mais positiva acerca da fase de avaliação, em que o aluno é motivado a compreender e a reformular diferentes aspetos da tarefa que possam ser melhorados. Esta é assim uma fase de reformulação, ou de elaboração, em que o aluno melhora o desempenho alcançado anteriormente, deste modo evoluindo na sua aprendizagem. Para este passo, é essencial que o aluno esteja envolvido de forma positiva com a tarefa que tem de realizar, ao mesmo tempo que, por exemplo, o professor pode aprofundar determinados aspetos específicos que compõem um texto.

Podemos, em suma, colocar a tarefa como núcleo das atividades de aprendizagem em sala de aula, rodeada por diferentes círculos que se lhe precedem e sucedem, concorrendo para a eficácia dessa mesma atividade. Esquemáticamente, temos:



Figura 2 – fases da atividade pedagógica

De notar que as fases antes e depois da tarefa principal podem elas mesmas envolver a realização de outras tarefas, as quais se conjugam como parte do processo da atividade pedagógica. Por exemplo, prestar atenção ao professor ou ler um texto podem ser tarefas na fase de preparação, enquanto a sua reescrita pode estar incluída na fase de elaboração.

Em termos de planificação e implementação de atividades em sala de aula, todo este processo pode ser descrito de forma mais pragmática a partir de metodologias que visam um conjunto de passos nos quais professor e alunos interagem. Esta visão da atividade pedagógica sustentou várias abordagens metodológicas dentro da categoria da pedagogia de género, tais como o ciclo de ensino-aprendizagem proposto por Rothery (1996) ou a sequência para a integração da gramática na escrita (Joyce e Burns, 1999). No entanto, seguimos aqui a proposta metodológica de Rose (2011a), denominada originalmente de “Ler para Aprender” (*Reading to Learn*), na medida em que nos



parece a mais completa para os vários ciclos de escolaridade ou níveis de ensino que aqui procuramos considerar. Esta abordagem metodológica apresenta também resultados positivos em contextos de alunos falantes de uma primeira língua que vêm a sua eventual segunda língua como a dominante na sociedade que os rodeia e como veículo principal de acesso ao conhecimento no contexto escolar, bem como com alunos com necessidades educativas especiais (Gray et al, 1998; McRae et al, 2000; Culican, 2006; Koop & Rose, 2008; Rose *et al*, 2008; Axford *et al*, 2009; Acevedo, 2010).

Como o nome indica, este projeto, que é hoje porventura a face mais visível da pedagogia de género, parte de questões em torno do ensino e aprendizagem da leitura como base para a aprendizagem da língua. Ao mesmo tempo, esta base interage com o desenvolvimento de competências relativas à produção escrita. A atividade pedagógica está assim situada à volta do texto, desenvolvida na interação entre os domínios da leitura e da escrita. Tendo em mente o que atrás ficou exposto acerca da relação do texto com o contexto e de como a atividade pedagógica envolve várias fases, podemos resumir um conjunto de princípios cruciais que guiam a pedagogia de género e que se revelam depois em diferentes passos no desenvolvimento das atividades pedagógicas (Rose e Martin, 2012):

1. A leitura implica quatro níveis de significado: interpretação do texto em relação com o contexto, inferência de significados a partir do cruzamento de informação no texto, identificação de significados a partir de frases, e descodificação de palavras a partir de padrões de expressão.
2. A crianças aprendem a ler através de orientação explícita por parte dos seus educadores, sejam pais ou professores.
3. A orientação tem lugar através de ciclos de interação, em que os educadores focam a atenção num dado aspeto do texto, a criança identifica esse aspeto e o educador confirma a resposta da criança. Além disto, o educador pode optar por preparar a criança para a leitura e elaborar a partir da resposta da sua resposta.
4. A elaboração pode ser feita em interação, em que o educador faz uma pergunta com o objetivo de focar um aspeto, a criança responde e o educador volta a confirmar a resposta, podendo voltar a elaborar em seguida.
5. Estes padrões de interação tanto podem ter lugar em casa, através de leitura conjunta entre pais e filhos, como na sala de aula, entre professor e alunos.

6. O competência de leitura desenvolve-se ao longo do tempo. Inicialmente, é necessária grande intervenção por parte de pais e professores, sobretudo na fase de preparação, até que a criança se vai tornando mais autónoma.
7. Numa fase inicial, pais e professores fornecem a maioria dos significados literais, inferenciais e interpretativos. À medida que a criança progride, vai sendo capaz de o fazer de forma cada vez mais autónoma.
8. Não é expectável que as crianças sejam capazes de descodificar palavras até estarem familiarizadas com significados em textos. A descodificação de palavras torna-se mais fácil quando as crianças estão familiarizadas com o significado das palavras.

A partir deste conjunto de princípios, e dos vários princípios teóricos acima descritos, é definido um conjunto de estratégias para o desenvolvimento da atividade pedagógica a que chamamos pedagogia de género. Estas estratégias organizam-se em passos que podem servir de orientação aos professores, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura como da escrita. A pedagogia de género parte da leitura para a aprendizagem da escrita, mas funciona por ciclos, permitindo o desenvolvimento das duas competências gerais em simultâneo. Dada a sua orientação social, concebendo o uso da língua a partir dos objetivos comunicativos e com foco central na leitura e na escrita, julgamos ser um modelo adequado, e mesmo necessário, no contexto da educação de surdos.

As estratégias podem ser apresentadas em três níveis. Em cada nível, as estratégias desenvolvem-se por ciclos de intervenção pedagógica. Este modelo pedagógico ocorre a partir da definição de um currículo em que o ponto central é a identificação dos objetivos e necessidades dos alunos em termos de utilização da língua, bem como os géneros e tipos de texto que esses alunos têm de dominar por forma a comunicarem eficazmente. De seguida, como forma de descrever de modo mais visível esta forma de intervenção, apresentamos um exemplo de uma atividade pedagógica a partir deste modelo.

### **3.5. Exemplo de uma atividade pedagógica**

Por forma a ilustrar o que acima ficou dito, apresentamos o desenvolvimento de uma atividade pedagógica, centrada numa tarefa, a partir do texto *A nuvem e o caracol*, presente nos testes de diagnóstico realizados pelos alunos surdos dos 1º e 2º CEB, tal

como descrito no capítulo anterior. Consideram-se as várias fases de desenvolvimento a partir do ciclo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que procuramos demonstrar pela prática os vários aspetos do conhecimento acerca da língua que introduzimos até aqui. Ao mesmo tempo, introduzimos, por proposta nossa, dois passos que antecedem a atividade pedagógica propriamente dita: a definição do objetivo e a definição do género. A inclusão destes passos tem por objetivo apenas informar e auxiliar a preparação da atividade por parte do professor e não são, em todo o caso, obrigatórios.

Por forma a tornar a leitura mais ágil, o exemplo de tarefa é apresentado por passos, no sentido de facilitar a sua aplicação prática. É importante ter em conta, porém, que a sequência apresentada não significa que o professor tenha de segui-la de forma estrita. O nosso propósito aqui é a descrição das estratégias que compõem a atividade pedagógica. Alguns passos seguem necessariamente outros, mas o professor pode ser flexível na sua ordem de aplicação, de acordo com a situação que lhe é proporcionada pelos seus alunos.

### **Passo 1: definição do objetivo**

No contexto atual, a leitura ou a escrita de textos narrativos serve normalmente o propósito de avaliar competências dos alunos, muitas vezes a um nível formal. Assim, os objetivos aqui passam por o aluno ser capaz de ler e compreender o texto e depois escrever um outro do mesmo género. No entanto, é muitas vezes o caso que depois da leitura de textos deste género se pede aos alunos que escrevam um texto de outro género, como, por exemplo, um texto de opinião sobre uma personagem, sobre um ou mais acontecimentos ou sobre a história como um todo. Esta abordagem parte da premissa, atrás enunciada, de que a escrita é um processo meramente cognitivo e, digamos, natural, em que o aluno aplica um conjunto de regras que conhece implicitamente de forma mais ou menos automática. No âmbito de um modelo pedagógico que parte do conhecimento explícito de regras de construção de texto, estabelece-se como objetivo a construção escrita de um texto do mesmo género, na medida em que tal é mais fácil para o aluno se for capaz de identificar o que está em causa nessa construção a partir da leitura de um texto semelhante. Por outras palavras, só podemos pedir ao aluno que escreva textos do mesmo género daqueles que leu.

## **Passo 2: definição do género**

Além do objetivo da atividade em si, é importante saber qual o objetivo do texto. Neste caso, tratando-se de uma história na forma de uma narrativa ficcional, o objetivo é envolver os leitores num enredo visando a resolução de uma complicação. A explicitação do género pode ser um passo útil sobretudo para o professor, que assim torna mais consciente para si mesmo os objetivos da atividade e os passos para a alcançar.

## **Passo 3: preparação da leitura**

Esta é o primeiro passo da abordagem pedagógica propriamente dita. Como vimos, o processo inicia-se ao nível do contexto social em que o texto ocorre, pelo que esta fase implica o conhecimento de alguns aspetos do mundo real que interagem com o texto. Ou seja, é necessário conhecer o campo de conhecimento em que o texto ocorre. É útil neste momento dialogar com os alunos sobre alguns conceitos essenciais como, por exemplo, o que é uma nuvem, o que é um caracol, a preguiça, o trabalho, o que é a amizade ou como devemos tratar as outras pessoas. Não é necessária uma análise exaustiva de todos os significados presentes no texto, já que se espera que estes emergam também com a leitura do próprio texto.

Embora pareça que estamos a lidar com conceitos relativamente simples, um professor de alunos surdos não deve dar como garantido que estes conhecem o campo necessário para a leitura do texto, já que, por regra, têm um acesso mais limitado aos contextos sociais que os rodeiam. Por outro lado, é desde o primeiro momento imperativo que o professor seja capaz de comunicar diretamente com os seus alunos, o que, no contexto atual, é o mesmo que dizer que o professor de surdos deve ser fluente em língua gestual. De outro modo, a comunicação pode ficar comprometida, não deixando os alunos terem acesso ao campo de conhecimento ou, por outro lado, que o professor possa saber se os seus alunos têm de facto esse conhecimento. Ao mesmo tempo, o trabalho em colaboração com um professor de língua gestual pode revelar-se ainda mais frutífero. Em todo o caso, a fluência em LGP, tendo em conta também muitos dos passos que se seguem, é de importância vital, aliás tal como previsto no contexto da educação bilingue de alunos surdos em Portugal (ver decreto-lei 3/2008, artigo 23º, ponto 5, alínea a)).

Ainda dentro desta fase, o professor resume a história em termos das etapas que constroem o género. Como vimos, no caso deste texto, as etapas são: orientação,

complicação, resolução, avaliação e coda. No entanto, por forma a envolver mais os alunos, o professor pode optar por não revelar como a complicação se resolve. De seguida, apresentamos uma sugestão para o discurso do professor relativo à preparação para a leitura. Naturalmente, deve considerar-se a sua tradução para LGP:

Esta é a história de uma nuvem preguiçosa e de um caracol que estava sempre muito ocupado. A nuvem começou a brincar e tapou o sol. O caracol ficou irritado e zangou-se com a nuvem. A nuvem ficou triste e começou a chorar. Vamos ver o que acontece.

Por fim, é de notar ainda que, dependendo da idade dos alunos, pode ser mais ou menos importante que nesta fase o professor recorra a imagens. Por exemplo, o professor pode ir apontando para imagens de uma nuvem e de um caracol à medida que introduz o campo. De igual modo, o nível de proficiência dos alunos pode também implicar uma maior ou menor explicitação das etapas de construção do texto que apresentámos acima. Por exemplo, ao apresentar o texto, o professor pode identificar a etapa de complicação apresentando uma imagem que remeta para o conceito de complicação, o gesto para a palavra complicação ou problema através de imagem, escrevendo a palavra “problema” ou mesmo a palavra “complicação”. Em qualquer caso, o importante é que o professor se certifique de que os alunos compreendem o essencial do conteúdo de cada etapa e o seu papel na construção do texto.

Ainda nesta fase, professor e alunos lêem o texto até ao fim, revelando a forma como as personagens resolvem os problemas que se lhes apresentam. Depois, é possível passar à parte de elaboração, em que o professor pode questionar os alunos sobre se o final foi o esperado, como se sentem em relação a esse final ou à história no geral, revendo alguns dos principais elementos. Este tipo de preparação serve não só para que os alunos percebam melhor o texto, como também para que os professores possam seleccionar melhor os textos que trabalham ao mesmo tempo que podem planificar as suas aulas.

#### **Passo 4: leitura detalhada**

Nesta fase, o professor selecciona uma ou mais passagens do texto e chama a atenção dos alunos para frases e para a escolha de palavras dentro dessas frases, no sentido de ajudar os seus alunos a identificar a forma como significados mais específicos se apresentam no texto. O objetivo principal é identificar palavras ou grupos

de palavras dentro das orações e frases que compõem o texto. No caso do texto acima, digamos que o professor escolhia uma passagem no âmbito da etapa de complicação:

A nuvem Elisa começou a brincar ao faz-de-conta. Como não havia mais nuvens, tinha de brincar sozinha.

– Faz de conta que sou um cavalo – disse a nuvem para si própria e lá aparecia um cavalo no céu.

– Agora, faz de conta que sou um palhaço – e via-se no céu a cara de um palhaço.

Depois, a nuvem esticou-se mais e mais para imitar um comboio grande. Sem saber, a nuvem tapou o sol e o dia escureceu. Cá em baixo, o caracol disse aborrecido:

– Esta nuvem só faz disparates! É o que acontece a quem não tem nada para fazer!

Como preparação para esta parte da atividade, o professor poderia colocar questões que chamassem a atenção para alguns grupos ou palavras específicas no texto. Por exemplo, o professor diria aos alunos que a primeira frase mostra o que a nuvem começou a fazer por estar aborrecida, perguntaria aos alunos o que fez a nuvem (*começou a brincar*), a brincar ao quê (*ao faz-de-conta*), chamando a atenção dos alunos para estes grupos de palavras. Os alunos teriam então de sublinhar ou realçar as palavras enquanto o professor poderia elaborar sobre o seu significado: “*faz-de-conta* é como fingir, como fazem os atores no teatro”. O passo de elaboração tanto pode ser realizado através de explicitação de significado, como através da tradução direta para LGP. Este aspeto pode revelar-se uma vantagem no contexto da educação de surdos, já que muitas vezes, o professor poderá simplesmente recorrer à tradução direta entre um gesto e uma palavra escrita. No entanto, tal não deve ser tomado como adquirido em todas as situações, já que nem sempre os alunos surdos possuem gestos em LGP, ou mesmo conceitos, que permitam uma transposição direta entre o português escrito e a LGP. Nesses casos, volta a ganhar preponderância a necessidade de o próprio professor ser fluente em LGP e, assim, ser ele mesmo capaz de elaborar significados a partir das palavras escritas que os seus alunos possam não conhecer ou compreender.


O facto de o professor guiar os alunos através de questões potencia a utilização dos pronomes interrogativos, ou equivalentes, como forma de auxiliar a leitura. Em cada frase ou oração, os alunos podem procurar identificar os elementos que nos dizem quem, o quê, onde, como, onde e faz o quê ou o que acontece. Por exemplo, nas frases seguintes, retiradas da passagem acima, são identificados os grupos de palavras que correspondem às questões colocadas:

Sem saber, a nuvem tapou o sol e o dia escureceu.


como	quem	fez o quê	a quem	o quê	aconteceu
------	------	-----------	--------	-------	-----------

Cá em baixo, o caracol disse aborrecido:

onde	quem	fez o quê	como
------	------	-----------	------


Dependendo da idade dos alunos, o professor pode, em alternativa, substituir as etiquetas das questões com símbolos ou imagens. No caso dos alunos surdos, os símbolos ou imagens podem ter relação com a articulação dos gestos correspondentes em LGP. Por exemplo, o símbolo  para representar 'como' está relacionado com o ponto de articulação do gesto na face, junto à bochecha.


Abaixo, apresentamos uma sugestão de legenda para classificação dos elementos nas frases como forma de suporte à leitura detalhada:


 = quem

V = fez / aconteceu

« » = o quê

 = onde

 = quando

 = como / de que maneira

Deste modo, a definição de uma palavra ou de um grupo está sempre associada ao contexto em que ocorre. Se for difícil a identificação dos elementos através dos símbolos ou dos pronomes interrogativos, o professor pode, uma vez mais, recorrer à explicitação dos significados através da LGP, quer para tradução direta para o gesto, quer para a paráfrase. Sublinhar as palavras ou destacá-las dá a oportunidade aos alunos de reconhecerem detalhadamente os significados no texto.

### **Passo 5: reescrita conjunta e independente**

O passo seguinte é fazer com que os alunos se apropriem dos mecanismos de construção do texto que identificaram nas fases de leitura. Para tal, é-lhes pedido que reescrevam a história, mas agora com recurso a um novo campo, mudando alguns significados. A reescrita implica a utilização de recursos semelhantes àqueles que vimos durante a leitura.

Inicialmente, propõe-se uma fase de *brainstorming*, em que professor e alunos trocam ideias livremente acerca do que será mudado no texto, i.e. qual o novo campo que será utilizado. As várias ideias podem ser apontadas no quadro, mas apenas uma ou duas são escolhidas, enquanto as restantes poderão ser usadas mais tarde, já na fase de reescrita independente. Estas ideias podem também ser guardadas numa espécie de “banco de palavras” que se pode revelar útil para que os alunos aprendam mais vocabulário.

Uma passagem do texto é projetada e o professor orienta os alunos para que preencham os vários segmentos do texto. Inicialmente, este processo é mais fácil por substituição direta. Os alunos surdos podem beneficiar inicialmente da colocação das mesmas palavras do texto, num exercício de memorização e aplicação que os ajude a familiarizar-se com palavras que não conhecem. Por exemplo, o professor pode projetar a seguinte passagem do texto, mas deixando em branco alguns espaços:

A \_\_\_\_\_ começou a brincar a \_\_\_\_\_. Como não havia mais \_\_\_\_\_, tinha de brincar sozinha.

Mais tarde, é possível apresentar cada vez menos elementos, deixando maior espaço criativo aos alunos. Também nesta fase, a interação entre professores e alunos segue os passos de preparação, resposta, afirmação e elaboração. É de notar que a afirmação é sempre um passo importante, na medida em que permite um reforço positivo do desempenho do aluno, desse modo motivando-o para a atividade. Em qualquer caso, o professor pode sempre fornecer o que for necessário para preencher o texto, em particular o vocabulário, já que os alunos surdos podem propor ideias através da LGP, devendo o professor recorrer à tradução para português escrito.

É importante realçar que, numa primeira fase, a reescrita é efetuada em conjunto, podendo os alunos levantarem-se dos seus lugares e serem eles próprios a preencher os espaços perante toda a turma. Isto permite que sejam desde logo corrigidos eventuais problemas ou falhas ao nível gramatical, de ortografia ou de pontuação. Ao mesmo tempo, deve continuar perceptível para os alunos as várias etapas de construção do texto, na medida em que elas podem guiar as propostas apresentadas. Por fim, à medida que o texto vai sendo construído, o professor pode aproveitar para chamar a atenção para alguma da terminologia que permita conhecimento acerca da língua, tais como, por exemplo, os conceitos de vírgula, ponto final, frase, oração, entre muitos outros.



Depois da reescrita conjunta, o professor pode entregar aos alunos outros segmentos de texto para que estes preencham individualmente ou, em níveis mais adiantados, pedir-lhes que reescrevam esses segmentos com os elementos que entenderem necessários.

### **Passo 6: construção conjunta e individual**

Nesta fase, os alunos constroem textos inteiros a partir do modelo que leram. A lógica é semelhante à da reescrita conjunta e independente, mas agora o objetivo é que os alunos se apropriem, não só dos recursos linguísticos que viram com detalhe anteriormente, mas também do gênero textual que analisaram.

Os passos são em tudo semelhantes à fase anterior, com o professor a projetar no quadro o texto, identificando as etapas. Segue-se de novo uma fase de substituição do campo, através de *brainstorming*, com substituição progressiva de cada vez mais elementos no texto, sobretudo ao nível do conteúdo das várias etapas. O texto é também construído, em conjunto, e depois de forma individual. Tal como no momento anterior, é crucial o papel do professor na orientação e na seleção do que escrever, assim como o papel da LGP como veículo principal de comunicação, no caso dos alunos privilegiarem esta língua.

### **Passo 7: construção de frases**

Nesta fase, o objetivo é que os alunos passem a dominar competências específicas para a compreensão de leitura e para a produção escrita. Esta fase pode ser colocada antes, por exemplo, das fases de reescrita, já que se constitui como suporte a essa tarefa. Por outro lado, esta fase é sobretudo útil para os alunos que se encontram nos primeiros níveis de proficiência, na medida em que ela serve para solidificar competências essenciais para a leitura e para a escrita. Em boa medida, esta fase, assim como as seguintes, serve para que os alunos sejam capazes de adquirir competências sem as quais não poderão avançar para tarefas de leitura e construção de texto mais complexas, mas de forma metódica, permitindo-lhes avançar sempre a partir do que conseguem fazer, mantendo uma visão positiva da aprendizagem.

Para concretizar esta estratégia, professor e alunos escrevem em pedaços de cartolina, ou folhas A3, uma ou mais frases que foram analisadas na fase de leitura detalhada. Os alunos cortam as frases, seguindo a mesma lógica de grupos de palavras e só depois palavras. Dependendo do nível dos alunos, as palavras podem ainda ser

depois divididas por morfemas. Os alunos misturam as palavras e voltam a reorganizá-las, como se de um jogo ou de um puzzle se tratasse. É útil que, inicialmente, os alunos façam este exercício procurando reproduzir exatamente as frases do texto, mas, mais tarde, podem fazê-lo com alternativas, discutindo os novos significados. Por exemplo, o que aconteceria se fosse o caracol preguiçoso e a nuvem quem estivesse muito ocupada em vez do que aconteceu no texto.

A forma como esta fase se desenrola permite aos alunos conhecer e corrigir eventuais falhas ao nível do vocabulário, mas sempre ligando as palavras com o seu significado. Por sua vez, este significado nunca é desligado do contexto em que ocorrem as palavras, na medida em que é transmitido pela leitura do texto. Por outro lado, este exercício permite ainda aos alunos identificar não só o significado das palavras, mas igualmente a função gramatical que desempenham, na medida em que têm de as organizar na lógica da oração e da frase. De notar, porém que se pretende que esta função seja identificada a partir do significado e não a partir de conceitos terminológicos abstratos. Por fim, as palavras recortadas podem ser usadas para praticar a ortografia na fase seguinte.

### **Passo 8: ortografia**

Nesta fase, pretende-se que os alunos reconheçam palavras, em particular a sua ortografia. Este reconhecimento parte uma vez mais do significado das palavras em contexto, procurando identificar padrões morfológicos.

Para concretizar esta tarefa, professor e alunos escolhem algumas das palavras utilizadas na construção de frases, na fase anterior. Note-se que só devem ser utilizadas palavras cujo significado seja claro para os alunos. Não se recomenda a utilização de palavras com conteúdo apenas gramatical, na medida em que o seu significado não é apreensível sem ser em relação com outras palavras. O professor pode aproveitar para questionar os alunos, quer através da elaboração de significados, quer através do recurso direto à LGP. Por exemplo, o professor pode pedir aos alunos que lhe entreguem a palavra que significa ‘sol’ fazendo o gesto correspondente, ou pedir-lhes que lhe entreguem a palavra que diz aquilo que a nuvem fez ao sol (‘tapou’). Em seguida, os alunos segmentam as palavras de acordo com padrões morfológicos. Por exemplo, na palavra ‘tapou’ é reconhecível o morfema ‘ou’ como marcação de que se trata de uma forma verbal, já que os alunos, provavelmente, conhecerão outras palavras que terminam da mesma forma. Os alunos procuram depois agrupar as várias palavras de

acordo com os seus padrões ortográficos. No caso deste texto, temos, por exemplo, as palavras ‘começou’, ‘esticou’, ‘tapou’, ‘voltou’ e ‘virou’. Os alunos podem depois voltar a copiar as palavras, virando a cartolina, num exercício de memória.

O objetivo é assim que os alunos reconheçam padrões morfológicos e ortográficos sem que para tal recorram à correspondência entre som e letra. Este aspeto é crucial no caso do ensino de surdos, em que a questão da consciência fonológica da língua oral para a aprendizagem da língua escrita é um debate que continua longe de estar resolvido. Esta estratégia pode constituir-se como uma forma de contornar essa questão, permitindo aos alunos surdos escrever através do reconhecimento de padrões ortográficos, em vez de serem prejudicados por uma abordagem mais centrada na relação fonema-morfema. De notar, porém, que os padrões ortográficos são muitos e complexos, pelo que este é um processo que se estende no tempo ao longo do percurso escolar do aluno.

### **Passo 9: escrita de frases**

A última estratégia colocada no terceiro nível desta abordagem metodológica diz respeito à prática de escrever frases como forma de os alunos se habituarem a escrever partes de texto com significado. Nesta fase, os alunos voltam a escrever as frases do texto que leram a partir da sua memorização. O objetivo é que os alunos escrevam sem estarem limitados por fatores como a criatividade, já que não têm de inventar nada à medida que se apropriam das estruturas que estão em causa. Por outro lado, é de notar que o processo de memorização e de escrita continuam a estar apoiados nos significados que os alunos apreenderam anteriormente, o que se constitui como um fator facilitador da memorização.

Como suporte a esta tarefa, o professor pode, sobretudo nos níveis iniciais, fornecer aos alunos frases com alguns elementos, numa lógica semelhante à que vimos na fase de reescrita conjunta e independente. Neste caso, podem ser deixadas visíveis apenas palavras com conteúdo gramatical, enquanto os alunos constroem as frases apenas com palavras com conteúdo lexical.

A figura seguinte mostra em esquema os vários níveis de estratégias que compõem este modelo de intervenção pedagógica, tal como apresentado originalmente na fase *Reading to Learn*:

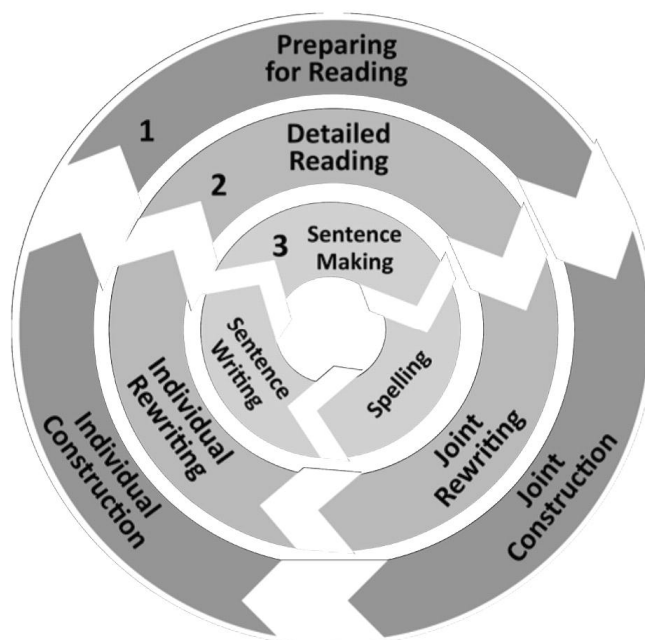


Figura 3 – níveis de estratégias pedagógicas no modelo *Reading to Learn* (Rose e Martin, 2012)

A intervenção com este tipo de modelo pode permitir ao aluno surdo o acesso a áreas de conhecimento comum e em interação com um adulto, uma vez que a falta de acesso à língua oral vigente na sociedade que o rodeia deixa muitas vezes o indivíduo surdo, digamos, “de fora” daquilo que para a maioria de nós, ouvintes, é considerado como conhecimento geral e adquirido. A atenção dada ao género textual, focando vários géneros que cumprem diferentes objetivos socioculturais, pode permitir aos alunos surdos um acesso mais informado às várias formas como utilizamos a língua. Em particular, este modelo pode proporcionar ao aluno surdo um conhecimento mais efetivo dos vários géneros escolares e as suas características, trabalho esse que o pode auxiliar na sua literacia além da aula da disciplina de Português, englobando as várias disciplinas que compõem o currículo. Por último, é importante ter em conta que esta proposta de intervenção pedagógica se posiciona num contexto em que o professor tem um papel ativo, ao mesmo tempo que a interação entre professor e alunos desempenha um papel fulcral.

### 3.6. Géneros textuais e níveis comuns de referência

Tendo por base o modelo da pedagogia de género e os níveis comuns de referência, apresentamos de seguida uma proposta que pode servir de base à construção de um currículo para o ensino de português a alunos surdos. Fazêmo-lo a partir das competências comunicativas que os alunos surdos terão de possuir e os géneros textuais

que deverão dominar por forma a concretizar com sucesso os objetivos de desempenho. Deste modo, a proposta está organizada em torno de dois aspetos cruciais: os géneros textuais, identificados no contexto escolar (Christie & Derewianka, 2009; Martin & Rose, 2008; 2012), e a descrição do desempenho nos vários níveis comuns de referência. Em relação a este último, consideram-se quatro documentos fundamentais: o QECRL, os descritores da ALTE, o Portefólio Europeu de Línguas (PLE) (Conselho da Europa, 2001) e os descritores do projeto DIALANG. Os dois primeiros estão mais direcionados para o docente enquanto organizador do currículo, enquanto os dois últimos se situam mais na ótica do aluno ou utilizador da língua. Esta apresentação tem um objetivo central prático: fornecer orientações que possam servir de guia à construção de um currículo de português como segunda língua para alunos surdos, numa perspetiva comunicativa e funcional da língua.

### **Géneros textuais**

Ao longo das suas várias fases de implementação e desenvolvimento, o modelo pedagógico baseado nos géneros textuais foi identificando diversos géneros presentes no contexto escolar, bem como as etapas que concorrem para a sua construção e, logo, no alcance dos objetivos comunicativos a que se propõem (Macken-Horarik et al, 1989; Christie et al, 1992; Callow, 1996). De seguida, apresentamos cada um desses géneros, a par com o seu principal objetivo. Para cada género, são também apresentadas as etapas que os compõem, por forma a melhor identificar a sua estrutura.

Os géneros são inicialmente agrupados em três objetivos centrais: envolver, informar e avaliar. Ou seja, ainda que considerando as diferenças entre eles, podemos sustentar que, no âmbito do contexto escolar, qualquer texto tem como objetivo central envolver os seus leitores, informá-los acerca de algo ou expressar um ponto de vista acerca de alguma coisa. De notar, que é frequente que um texto tenha múltiplos objetivos. Ainda assim, é pelo seu propósito central que se define o seu padrão de estrutura, ou seja, o seu género.

Dentro do primeiro grupo, podemos identificar textos que implicam alguma sequência de acontecimentos, embora não necessariamente por ordem cronológica. Os géneros neste âmbito podem ser classificados como histórias, no sentido mais alargado do termo.

<b>Género</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Relato</b>	Recontar acontecimentos, em sequência cronológica, sem complicação
<b>Narrativa</b>	Resolver uma complicação numa história
<b>Exemplo</b>	Julgar uma personalidade ou um comportamento numa história
<b>Episódio</b>	Partilhar uma reação emocional a uma história
<b>Notícia</b>	Recontar acontecimentos não sequenciados cronologicamente

Quadro 9 – géneros histórias (fonte: Rose e Martin, 2012)

Na segunda categoria de géneros, podemos identificar textos que normalmente se enquadram na descrição de factos, procurando informar os seus leitores acerca de algo. A apresentação e descrição de factos tanto pode ser feita de forma cronológica como causal, explicativa ou interpretativa, envolvendo alguma forma de leitura dos acontecimentos. Nesta categoria, encontramos ainda textos que informam os seus leitores acerca de como fazer algo ou sobre algo que não devem fazer, tais como regras e regulamentos. Assim, dentro desta categoria podemos identificar quatro subcategorias: crónicas (também referidas como relatos), explicações, relatórios e procedimentos.

<b>Género</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Relato autobiográfico</b>	Recontar eventos mais significativos na vida do autor
<b>Relato biográfico</b>	Recontar as várias etapas e eventos na vida de uma pessoa
<b>Relato histórico</b>	Apresentar cronologicamente fases de um período histórico
<b>Explicação histórica</b>	Apresentar fases de um período histórico estabelecendo relações causais
<b>Explicação sequencial</b>	Explicar uma sequência de acontecimentos
<b>Explicação condicional</b>	Explicar efeitos diferentes através de causas alternativas (se... então)
<b>Explicação factual</b>	Explicar um determinado efeito através de várias causas
<b>Explicação consequencial</b>	Explicar vários efeitos através de uma causa
<b>Relatório descritivo</b>	Classificar e descrever um todo

Quadro 10 – géneros informativos (fonte: Rose e Martin, 2012)

<b>Relatório classificativo</b>	Classificar vários tipos de um todo
<b>Relatório composicional</b>	Descrever partes de um todo
<b>Procedimento</b>	Mostrar como fazer algo ou uma atividade (receitas, orientações, etc.)
<b>Protocolo</b>	Apresentar o que se pode ou deve fazer e o que não se pode ou deve fazer (regulamentos, leis, etc.)
<b>Relato de procedimento</b>	Mostrar como algo ou uma atividade foi feita (relatório de uma experiência)

Quadro 10 (cont.) – gêneros informativos (fonte: Rose e Martin, 2012)

A terceira categoria de gêneros corresponde aos textos que se destinam a avaliar outros textos, pontos de vista ou opiniões. Assim, podemos identificar textos que expressam uma resposta pessoal a algo ou interpretações sobre questões específicas. Ao mesmo tempo, enquadram-se nesta categoria textos argumentativos, que procuram sustentar um determinado ponto de vista ou apresentar vários pontos de vista em conflito.

<b>Gênero</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Resposta pessoal</b>	Expressar sentimentos sobre um texto (verbal ou visual), por vezes recontando-o
<b>Crítica textual</b>	Avaliar ou fazer um julgamento acerca de um texto (verbal ou visual), por vezes recontando-o ou descrevendo-o
<b>Interpretação textual</b>	Interpretar a mensagem de um texto ou o que esse texto simboliza
<b>Argumentação expositiva</b>	Argumentar a favor de um ponto de vista
<b>Argumentação conflitual</b>	Apresentar dois ou mais pontos de vista sobre um assunto

Quadro 11 – gêneros avaliativos (fonte: Rose e Martin, 2012)

Apresentados os gêneros e os objetivos, o segundo passo crucial é definir as etapas que compõem cada um desses textos e que os levam a atingir os objetivos a que se propõem. Apresentamos de seguida as etapas em cada género, tendo em conta apenas aquelas que se consideram essenciais para a estrutura de cada um deles. Por vezes, os

gêneros incluem etapas opcionais, como vimos no exemplo do texto narrativo acima apresentado. Deve ainda ter-se em conta que cada etapa se pode depois subdividir em vários passos específicos.

<b>Género</b>	<b>Etapas</b>
Relato	Orientação Registo de acontecimentos
Narrativa	Orientação Complicação Resolução
Exemplo	Orientação Incidente Interpretação
Episódio	Orientação Acontecimento Reação
Notícia	Orientação Registo de acontecimentos
Relato autobiográfico	Orientação Registo de eventos ou etapas
Relato biográfico	Orientação Registo de eventos ou etapas
Relato histórico	Background Registo de fases históricas
Explicação histórica	Background Registo causal de fases históricas
Explicação sequencial	Fenómeno Explicação
Explicação condicional	Fenómeno Explicação
Explicação factual	Fenómeno: resultado Explicação: causas
Explicação consequencial	Fenómeno: causa Explicação: consequências
Relatório descritivo	Classificação Descrição de um todo
Relatório classificativo	Classificação Descrição de vários todos
Relatório composicional	Classificação Descrição das partes de um todo
Procedimento	Objetivo Passos

Quadro 12 – géneros e etapas (fonte: Rose e Martin, 2012)



Protocolo	Objetivo Passos/Pontos
Relato de procedimento	Objetivo Passos Resultados
Resposta pessoal	Avaliação Desconstrução Desafio
Crítica textual	Contexto Descrição do texto Julgamento/Avaliação
Interpretação textual	Avaliação Sinopse Reafirmação
Argumentação expositiva	Tese Argumentos Reafirmação
Argumentação conflitual	Questão Pontos de vista Resolução

Quadro 12 (cont.) – géneros e etapas (fonte: Rose e Martin, 2012)

A partir daqui podemos definir uma proposta de currículo para o ensino de português a alunos surdos que inclua: os níveis comuns de referência; os descritores de desempenho em cada nível, os quais se constituem como objetivos comunicativos; e os géneros textuais que os alunos devem dominar para atingir esses mesmos objetivos. Deve, por último, considerar-se diferentes tipos de complexidade em cada nível comum de referência, ainda que determinados géneros se repitam de nível para nível.

### **Níveis comuns de referência**

A descrição de cada nível comum de referência considera a possibilidade da sua implementação apenas nos ciclos de ensino que fizeram parte do estudo de caso apresentado, pelo que engloba apenas os níveis aí considerados, desde o A1 ao B2. Não é apresentada uma descrição específica para nível A2+, embora este deva ser tido em conta como forma de responder à heterogeneidade dos alunos surdos apresentada no capítulo anterior. Permite-se assim um critério mais alargado na definição deste nível e sensível às necessidades concretas de cada aluno surdo em contextos específicos.

Grande parte dos descritores dos níveis comuns de referência parecem destinados a contextos de trabalho, contextos sociais num âmbito turístico ou ainda contextos

acadêmicos mais avançados. Tal ficar-se-á a dever em parte ao público alvo do QECRL, um público mais adulto cuja utilização da língua se situa em contextos mais próximos da vida real e fora do âmbito escolar. O QECRL não está assim potencialmente direcionado para contextos escolares com crianças ou jovens alunos, como é o caso da maioria dos contextos de educação de surdos. Torna-se portanto necessário realizar algumas adaptações, tendo em vista o que realmente acontece dentro de uma sala de aula e quais as necessidades dos alunos surdos que advêm da utilização da língua nesse contexto.

Por outro lado, qualquer adaptação não deve perder de vista aquela que parece ser uma das principais virtudes do QECRL: a funcionalidade da língua no mundo real, precisamente fora do contexto de sala de aula, em que os alunos surdos sentirão também uma boa parte das suas dificuldades linguísticas. Ou seja, uma descrição das tarefas e atividades comunicativas deve ter em conta a especificidade do contexto de sala de aula sem perder de vista o uso comunicativo da língua em situações reais práticas.

São vários os estudos de caso que demonstram a necessidade de se realizarem adaptações quando são implementados os princípios do QECRL em contextos escolares com jovens e adolescentes, particularmente na descrição dos vários níveis comuns de referência (Kedde, 2004; Little e Simpson, 2004; Manasseh, 2004; Conselho da Europa, 2002). Como referido, não existem na literatura exemplos conhecidos dessa aplicação em contextos de ensino de uma segunda língua a alunos surdos. Procuramos aqui descrever as várias tarefas e atividades comunicativas que os alunos surdos poderão concretizar em cada nível. No entanto, esta descrição não deve ser encarada de forma total ou exaustiva. Apesar de poder funcionar como um guia para o aluno, bastando para tal alterar parcialmente os descritores de forma a acomodar uma autoavaliação na primeira pessoa, à imagem do Portefólio Europeu de Línguas, o seu principal objetivo é orientar o professor de língua de alunos surdos na construção de um currículo ou de um programa.

Uma vez que o foco do QECRL incide em larga medida sobre aspetos relativos ao uso oral da língua, esta constitui-se porventura como a principal alteração a ter em conta no momento de abordar o ensino de surdos. Procurámos evitar, sempre que possível, o caminho mais fácil, que passa pela simples exclusão de todos os descritores relativos ao uso oral da língua. Parte das atividades e tarefas relativas a este domínio de uso da língua foram integrados nos dois domínios de competências descritos, i.e. a leitura e a escrita. No contexto atual do ensino de surdos, permanece uma visão da aprendizagem

da língua pela sua modalidade escrita, o que significa uma atenção quase exclusiva sobre os aspetos de compreensão de leitura e de produção escrita. São estes dois aspetos que procuramos acomodar na organização dos níveis comuns de referência. No entanto, é importante ter em mente que existem outros modelos pedagógicos para a abordagem ao ensino de surdos e que a oralidade, ou, se preferirmos, o uso oral da língua não é necessariamente um aspeto que tenha de estar excluído da formação linguística do aluno surdo. Os mais recentes desenvolvimentos na área da tecnologia, em particular a expansão dos implantes cocleares, demonstram uma tendência crescente para a incorporação deste domínio na formação linguística do aluno surdo (Watson *et al*, 2006; Vermeulen *et al*, 2007; Archbold *et al*, 2008). Tal não significa, porém, uma substituição da língua gestual, nem uma solução mágica para o desenvolvimento dos múltiplos aspetos relacionados com a leitura e a escrita, uma vez que, como referimos, a questão em torno da educação destes alunos não pode passar apenas pela forma de comunicação. Para já, importa sobretudo deixar em aberto a possibilidade de os aspetos relativos ao uso oral da língua serem de facto abordados no âmbito específico desse uso. Assim, ainda que as descrições apresentadas se situem nos domínios da leitura e da escrita, estas poderão ser alvo de adaptação posterior, de modo a incorporar o uso oral da língua. Se tal for o caso, importará ter em mente os documentos referidos que lhe servem de base e as suas orientações para a construção de currículos e programas.

Por outro lado, na perspetiva de ensino bilingue que atualmente vigora no sistema de ensino de surdos em Portugal, são múltiplos os aspetos descritos nos documentos de referência acerca da produção, interação e compreensão da oralidade que podem ser utilizados para a descrição e avaliação de competências em LGP. Tal poderá também constituir-se como um importante suporte para a aferição das reais competências linguísticas dos alunos surdos.

A proposta que aqui trazemos organiza-se em torno da seleção de domínios temáticos. Os domínios temáticos dizem respeito às áreas de comunicação ou, se preferirmos, aos campos em que o aluno realiza a aprendizagem e a utilização da língua. Estes resultam do tipo de tarefas que os alunos têm de realizar e que podem ir desde a identificação pessoal ao uso da língua em contexto escolar. Em cada um destes domínios, de acordo com os descritores de desempenho, são identificados vários géneros textuais. A partir da análise dos vários descritores apresentados em cada nível, identificámos cinco domínios temáticos:

- atividades comunicativas gerais;
- o utilizador da língua e a sua relação com outros;
- ambiente escolar e tarefas de estudo;
- oferta e procura de bens e serviços;
- meios de comunicação.

Em suma, cada nível comum de referência é descrito a partir de cada um destes domínios temáticos, seguido dos vários descritores de tarefas e atividades comunicativas que o aluno surdo deverá ser capaz de concretizar em cada nível. Tais atividades situam-se sempre no âmbito da leitura e da escrita, pelo que são identificados vários géneros textuais que poderão ser abordados no âmbito desse processo. Nalguns casos, as competências descritas não se enquadram nos géneros apresentados acima, pelo que se consideram apenas as categorias gerais, i.e. histórias, informativos ou avaliativos. O primeiro domínio constitui-se como exceção a esta regra, já que, por ser de carácter geral, não são nele identificados géneros específicos.

- **Domínio temático 1: “Atividades comunicativas gerais”**

Este domínio diz respeito a descrições apresentadas nos documentos de referência que podem ser traduzidas em competências e tarefas de carácter geral, pelo que não se enquadram em domínios temáticos específicos. Neste caso, não são, portanto, identificados géneros concretos para inclusão num currículo organizado em função de níveis comuns de referência. A descrição dos níveis de desempenho, tanto para a leitura como para a escrita, é apresentada na página seguinte.

Leitura	
Nível	O aluno é capaz de:
A1	Compreender o significado geral de texto simples e curtos; Juntar nomes, palavras e expressões elementares que lhe sejam familiares, por exemplo, através da releitura do texto; Seguir instruções escritas, simples e curtas, especialmente se contiverem imagens.
A2/A2+	Compreender textos e artigos simples, escritos numa língua corrente, e identificar a maioria das palavras-chave; Encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente; Compreender instruções, desde que sejam simples, breves e em parte ilustradas.
B1	Compreender textos factuais sobre assuntos de interesse pessoal e cultural; Compreender textos diretos acerca de assuntos relacionados com as suas áreas de interesse; Pesquisar, num texto, a informação específica de que necessita para realizar uma tarefa.
B2	Compreender o significado geral de textos com língua pouco corrente ou não padronizada; Distinguir, num texto, aspetos essenciais de aspetos acessórios ou irrelevantes.

Quadro 13 – Descritores de leitura para atividades comunicativas gerais

Escrita	
Nível	O aluno é capaz de:
A1	Escrever textos curtos e simples; Escrever expressões e frases isoladas, numa língua muito familiar; Escrever instruções escritas, muito simples, acompanhando imagens.
A2/A2+	Escrever textos simples, utilizando uma língua corrente; Escrever instruções, numa língua simples e corrente; Descrever planos e preparativos; Formular perguntas e respostas simples sobre assuntos familiares.
B1	Escrever um texto articulado sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal; Resumir factos; Exprimir informações detalhadas, mensagens, instruções e explicações sobre assuntos de carácter geral.
B2	Escrever um texto claro e pormenorizado sobre assuntos relacionados com os seus centros de interesse; Resumir informação proveniente de diferentes fontes; Fazer descrições pormenorizadas sobre assuntos de natureza pessoal, cultural e social; Apresentar um assunto, de forma clara e bem estruturada, com destaque para os seus pontos principais.

Quadro 14 – Descritores de escrita para atividades comunicativas gerais

- **Domínio temático 2: O utilizador da língua e a sua relação com outros**

Este domínio diz respeito a competências e tarefas no âmbito pessoal, familiar e ainda de relações com terceiros, como amigos ou conhecidos. Uma grande parte da utilização da língua para fins comunicativos desenvolve-se neste domínio, embora a modalidade privilegiada seja sobretudo a oral. Por norma, o aluno surdo utiliza a língua gestual para comunicar com os seus colegas e amigos também surdos ou, quando é o caso, com os seus familiares surdos ou professores que dominem a língua gestual. Na maioria das situações restantes, com colegas, familiares ou professores ouvintes que não saibam língua gestual, o aluno surdo, mesmo com esforço ou dificuldade, recorre à língua oral, seja através da articulação ou da leitura labial, quando possível. No entanto, entende-se de forma geral que é mais fácil a utilização da língua a partir de uma perspetiva pessoal, uma visão comum à grande maioria dos documentos de referência. Procura-se ainda acomodar a utilização da língua nos campos da leitura e da escrita à utilização em contextos mais próximos da realidade quotidiana do aluno surdo. A perspetiva pessoal como forma mais simples de utilização da língua é porventura a principal razão para a grande maioria dos descritores neste domínio temático se situar nos três primeiros níveis comuns de referência. Apresenta-se os descritores relativos à leitura e à escrita neste domínio, bem como os géneros textuais, nas páginas seguintes.

Leitura		
Nível	O aluno é capaz de:	Géneros textuais
A1	<p>Compreender o conteúdo de impressos com dados de natureza pessoal, tais como nome, morada ou data de nascimento;</p> <p>Compreender informação básica de um texto pessoal</p> <p>Reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a si próprio, à sua família e aos contextos em que está inserida;</p> <p>Compreender informações ou perguntas sobre si próprio, a sua família, a escola ou os tempos livres;</p> <p>Identificar textos, nomes, palavras e expressões relacionadas com a sua vida familiar, tais como cartões de boas festas ou de aniversário;</p> <p>Compreender vocabulário relacionado com situações correntes da vida social, tais como sugestões ou convites;</p> <p>Compreender mensagens de telemóvel simples como, por exemplo, “encontramo-nos amanhã às dez e meia”.</p>	<p>Procedimento</p> <p>Relato pessoal</p> <p>Relato autobiográfico</p>
A2/A2+	<p>Compreender um texto pessoal curto e simples;</p> <p>Compreender textos pessoais ou mensagens com informação básica, como, por exemplo, mensagens de telemóvel de natureza pessoal;</p> <p>Compreender um texto a descrever pessoas ou acontecimentos, desde que o assunto lhe seja familiar e esteja escrito numa língua simples;</p> <p>Compreender opiniões sobre gostos e preferências, desde que numa língua simples e clara;</p> <p>Descrever, resumidamente, a sua casa e o lugar onde vive;</p> <p>Referir tarefas habituais, por exemplo, em casa ou na escola.</p>	<p>Relato pessoal</p> <p>Exemplo</p> <p>Episódio</p> <p>Relato biográfico e autobiográfico</p> <p>Procedimento</p> <p>Resposta pessoal</p>
B1	<p>Compreender uma descrição de acontecimentos, sentimentos e desejos expressos em textos pessoais.</p> <p>Compreender um texto que expresse opiniões pessoais.</p>	<p>Relato pessoal</p> <p>Episódio</p> <p>Relato biográfico e autobiográfico</p> <p>Resposta pessoal</p>
B2	<p>Compreender um texto pessoal em que é utilizada língua coloquial.</p>	<p>Relato biográfico e autobiográfico</p>

Quadro 15 – Descritores de leitura para atividades do utilizador na sua relação com outros

Escrita		
Nível	O aluno é capaz de:	Gêneros textuais
A1	<p>Escrever um texto simples e curto, a relatar acontecimentos relativos a si próprio e à sua família;</p> <p>Preencher uma ficha ou impresso com dados pessoais, como, por exemplo, nome, morada, data de nascimento e nacionalidade;</p> <p>Escrever um texto simples com informação acerca de si próprio, como, por exemplo, “tenho X irmãos e irmãs” ou “vivo em...”;</p> <p>Escrever pequenos textos de carácter social, tais como identificar-se, cumprimentar, agradecer e apresentar-se;</p> <p>Descrever, em termos simples, familiares e amigos;</p> <p>Escrever um recado simples.</p>	<p>Procedimento</p> <p>Relato pessoal</p> <p>Relato autobiográfico</p>
A2/A2+	<p>Escrever recados e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata;</p> <p>Escrever um texto pessoal formal em termos simples, usando fórmulas de saudação e despedida adequadas;</p> <p>Preencher a maioria dos formulários que contenham itens de informação pessoal;</p> <p>Escrever um texto a descrever gostos e preferências;</p> <p>Escrever um texto sobre as suas condições de vida ou o seu percurso escolar;</p> <p>Expressar sentimentos de agrado e desagrado, concordância e discordância e estabelecer comparações;</p> <p>Fazer descrições curtas e simples de coisas e acontecimentos e recontar uma pequena história;</p> <p>Descrever atividades passadas e experiências pessoais;</p> <p>Escrever textos simples acerca de si próprio, sua família, pessoas conhecidas, escola, passatempos ou preferências.</p>	<p>Relato pessoal</p> <p>Exemplo</p> <p>Episódio</p> <p>Relato biográfico e autobiográfico</p> <p>Procedimento</p> <p>Resposta pessoal</p>
B1	<p>Escrever textos pessoais, descrevendo experiências, transmitindo impressões e exprimindo sentimentos, tais como sonhos, esperanças ou ambições;</p> <p>Escrever mensagens e relatos, transmitindo factos e problemas;</p> <p>Expressar e justificar opiniões, decisões ou planos, bem como concordância e discordância, sobre assuntos de carácter geral;</p> <p>Apresentar razões e explicações, de forma breve, para as suas opiniões, planos e ações.</p>	<p>Relato pessoal</p> <p>Exemplo</p> <p>Episódio</p> <p>Relato biográfico e autobiográfico</p> <p>Procedimento</p> <p>Resposta pessoal</p>

Quadro 16 – Descritores de escrita para atividades do utilizador na sua relação com outros



B2	<p>Escrever textos acerca de acontecimentos e experiências reais, de forma pormenorizada, e evidenciando o significado que têm para si;</p> <p>Escrever textos de carácter pessoal, cultural e social, de forma clara e pormenorizada, apresentando vantagens, desvantagens ou razões para apoiar ou não um determinado ponto de vista;</p> <p>Expressar adequadamente sentimentos e atitudes.</p>	<p>Relato biográfico e autobiográfico</p> <p>Resposta pessoal</p>
----	--	---

Quadro 16 (cont.) – Descritores de escrita para atividades do utilizador na sua relação com outros

• **Domínio temático 3: “Ambiente escolar e tarefas de estudo”**

São aqui descritas as atividades que o aluno tem de realizar como forma de concretizar, com sucesso, o seu percurso escolar. Neste âmbito, incluem-se não só as tarefas especificamente relacionadas com a relação que o aluno estabelece com o meio escolar, mas também, e sobretudo, aquelas relativas aos domínios da ciência, das humanidades ou da literatura. Estes domínios estão presentes nas várias disciplinas que compõem o currículo de qualquer aluno. No caso do aluno surdo, é de especial relevância o conhecimento dos tipos de texto aí apresentados, uma vez que deles também depende, em regra, a avaliação positiva na maioria das disciplinas escolares. Assim, as atividades e textos identificados neste domínio situam-se em grande medida fora do âmbito específico da aula de língua, pelo que são tratados também como atividades comunicativas com fins específicos, ainda que se situem igualmente dentro do universo escolar.

Leitura		
Nível	O aluno é capaz de:	Géneros textuais
A1	<p>Identificar nomes, palavras e expressões relacionadas com a escola;</p> <p>Compreender informações ou perguntas sobre a sua escola;</p> <p>Compreender instruções, comentários ou orientações na sala de aula;</p> <p>Compreender narrativas muito simples, relacionadas com assuntos familiares.</p>	<p>Procedimento</p> <p>Protocolo</p> <p>Narrativa</p>

Quadro 17 – Descritores de leitura para atividades no ambiente escolar e tarefas de estudo

A2/A2+	<p>Compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionados com a escola;</p> <p>Compreender um relatório curto sobre um assunto que lhe é familiar, desde que escrito numa língua simples e os conteúdos sejam previsíveis;</p> <p>Compreender uma argumentação simples;</p> <p>Compreender textos simples em que predomine uma língua relacionada com a escola;</p> <p>Compreender textos literários curtos.</p>	<p>Procedimento</p> <p>Protocolo</p> <p>Relatório descritivo</p> <p>Relato histórico</p> <p>Explicação sequencial</p> <p>Argumentação expositiva</p> <p>Narrativa</p>
B1	<p>Compreender informação factual sobre tópicos de estudo familiares;</p> <p>Aferir se um texto ou um artigo se adequam ao tópico de estudo;</p> <p>Compreender detalhes de informações afixadas em placards escolares, tais como horários de exames, de aulas, datas, números de sala ou avisos;</p> <p>Compreender relatórios curtos sobre assuntos com algum grau de previsibilidade;</p> <p>Compreender informação factual em planificações e diagramas;</p> <p>Compreender o significado geral de um texto teórico sobre um assunto que lhe seja familiar;</p> <p>Reconhecer a linha geral de argumentação de um texto e suas principais conclusões;</p> <p>Compreender textos literários modernos, tais como narrativas estruturadas e escritas em língua clara e corrente;</p> <p>Ler e compreender informações descritivas em museus e exposições.</p>	<p>Relato histórico</p> <p>Explicação histórica</p> <p>Procedimento</p> <p>Protocolo</p> <p>Explicação sequencial e factual</p> <p>Relatório descritivo</p> <p>Relato de procedimento</p> <p>Argumentação expositiva</p> <p>Narrativa</p> <p>Interpretação textual</p> <p>Resposta pessoal</p>
B2	<p>Compreender informações relativas a planos de trabalho escolares, tais como procedimentos, prazos e critérios de avaliação;</p> <p>Identificar ideias centrais em artigos teóricos;</p> <p>Compreender o significado geral de um relatório, mesmo que seja sobre um tema pouco familiar;</p> <p>Compreender artigos especializados, recorrendo a enciclopédias ou dicionários para verificar a terminologia;</p> <p>Identificar rapidamente o conteúdo e a relevância de novos itens, artigos e relatórios;</p> <p>Compreender artigos e relatórios que digam respeito a problemas atuais, nos quais os autores adotem pontos de vista ou posições específicas;</p> <p>Compreender vários tipos de textos literários contemporâneos em prosa, tais como correspondência, relatos e textos com aspetos culturais e sociais.</p>	<p>Procedimento</p> <p>Protocolo</p> <p>Relato histórico</p> <p>Explicação histórica</p> <p>Relatório descritivo, classificativo e composicional</p> <p>Relato de procedimento</p> <p>Narrativa</p> <p>Crítica e interpretação textual</p> <p>Argumentação expositiva conflitual</p>

Quadro 17 (cont.) – Descritores de leitura para atividades no ambiente escolar

Escrita		
Nível	O aluno é capaz de:	Gêneros textuais
A1	Referir nomes, palavras e expressões relacionadas com a escola; Elaborar instruções, comentários ou orientações simples na sala de aula; Escrever narrativas muito simples, relacionadas com assuntos familiares.	Procedimento Protocolo Narrativa
A2/A2+	Referir tarefas habituais na escola; Escrever textos curtos e simples a descrever o espaço escolar; Fazer descrições curtas e simples de coisas e acontecimentos, comparações e recontar uma pequena história; Escrever um relatório curto sobre um assunto que lhe é familiar, numa língua simples; Elaborar uma argumentação simples;	Procedimento Protocolo Relatório descritivo Relato histórico Explicação sequencial Argumentação expositiva Narrativa
B1	Retirar informação e escrever apontamentos a partir de fontes simples e que podem ajudar a outras tarefas, como, por exemplo, um texto de resumo; Escrever um pequeno relatório sobre uma experiência e demonstrar compreensão e reflexão acerca da tarefa realizada, bem como apresentar razões para as ações tomadas; Fazer descrições objetivas acerca da escola; Tomar nota de mensagens que descrevam pedidos de informação e problemas; Descrever sumariamente o enredo de um livro ou filme, narrar uma história ou relatar um acontecimento e descrever as suas reações a seu respeito.	Relato histórico Explicação histórica Procedimento Protocolo Explicação sequencial e factual Relatório descritivo Relato de procedimento Argumentação expositiva Narrativa Interpretação textual Resposta pessoal

Quadro 18 – Descritores de escrita para atividades no ambiente escolar e tarefas de estudo

B2	<p>Escrever textos argumentativos, fazendo uso de vocabulário e de estruturas gramaticais adequadas;</p> <p>Sintetizar informações e argumentos retirados de fontes várias;</p> <p>Redigir um texto expositivo, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista;</p> <p>Tomar notas e fazer apontamentos a partir de fontes escritas, os quais podem ser úteis na construção de um ensaio ou revisão crítica, captando apenas os pontos mais importantes;</p> <p>Escrever um relatório de uma experiência científica e demonstrar alguma reflexão acerca do trabalho realizado;</p> <p>Desenvolver claramente um ponto de vista ou um argumento, ilustrando-o através de exemplos;</p> <p>Referir causas, consequências e hipóteses;</p> <p>Construir uma cadeia de argumentos lógicos;</p> <p>Elaborar um comentário sobre um livro ou um filme;</p> <p>Escrever acerca de acontecimentos e experiências reais ou imaginadas, de forma pormenorizada;</p> <p>Resumir o conteúdo de textos narrativos provenientes de obras literárias.</p>	<p>Procedimento</p> <p>Protocolo</p> <p>Relato histórico</p> <p>Explicação histórica</p> <p>Relatório descritivo, classificativo e composicional</p> <p>Relato de procedimento</p> <p>Narrativa</p> <p>Crítica e interpretação textual</p> <p>Argumentação expositiva conflitual</p>
----	--	--

Quadro 18 (cont.) – Descritores de escrita para atividades no ambiente escolar e tarefas de estudo

#### Domínio temático 4: “Oferta e procura de bens e serviços”

Neste domínio, são descritas as atividades que o aluno, enquanto utilizador da língua, deverá levar a cabo no âmbito do seu quotidiano social. Nele se incluem tarefas relativas a compras, transportes, saúde, lugares e ainda outras situadas no contexto da sua comunidade local, bem como aquelas que poderá encontrar no contexto de inserção numa vida profissional. Este domínio compõe tarefas que o aluno surdo tem de ser capaz de concretizar por forma a uma integração bem sucedida na vida social que o rodeia. É neste capítulo que muitas vezes se situam os principais obstáculos, não só para o aluno surdo, mas para este enquanto cidadão que se relaciona necessariamente com o seu meio envolvente. Dadas as especificidades do indivíduo surdo, a escola tem aqui um papel essencial nessa relação, uma vez que pode fornecer instrumentos que permitam ao aluno surdo tornar-se um cidadão mais esclarecido e, por isso mesmo, mais autónomo. Tal como nos domínios anteriores, são ainda identificados vários tipos de texto cuja compreensão e conhecimento são essenciais na relação do indivíduo surdo com o seu meio social.

Leitura		
Nível	O aluno é capaz de:	Géneros textuais
A1	<p>Compreender informação em letreiros ou em mensagens com suporte visual, tais como posters, cartazes e avisos como, por exemplo, “saída”, “proibido fumar”, dias da semana e horas;</p> <p>Seguir instruções escritas, simples e curtas, especialmente se contiverem imagens;</p> <p>Seguir orientações elementares, como, por exemplo, “para ir de X para Y...”;</p> <p>Compreender informações afixadas em centros comerciais, tais como anúncios ou as lojas que se localizam num determinado piso e indicações de direção;</p> <p>Compreender informações numa estação de comboios ou de autocarro, tais como datas, preços, horas de partida e de chegada;</p> <p>Identificar números, preços, horas e datas;</p> <p>Compreender as descrições de uma ementa num restaurante de <i>fast-food</i> ou de <i>self-service</i>.</p>	<p>Procedimento</p> <p>Protocolo</p>

Quadro 19 – Descritores de leitura para atividades de oferta e procura de bens e serviços

A2/A2+	<p>Compreender informação em anúncios, diretórios ou desdobráveis e ainda instruções e regulamentos em textos simples e sobre assuntos do seu interesse;</p> <p>Compreender afixos com instruções de segurança, expressos no modo imperativo;</p> <p>Compreender sinais e avisos públicos;</p> <p>Compreender expressões e vocabulário de uso frequente relacionado com o meio em que vive;</p> <p>Compreender anúncios e folhetos com informações sobre lugares;</p> <p>Compreender informação em mapas simples;</p> <p>Compreender orientações sobre o modo de ir de X para Y a pé ou de transporte público;</p> <p>Compreender informação em horários e ainda instruções e regulamentos em textos simples sobre transportes;</p> <p>Compreender formulários simples para, por exemplo, obter um título de transporte do tipo passe;</p> <p>Compreender instruções simples acerca de equipamentos que encontra no quotidiano, como máquinas de venda de bilhetes;</p> <p>Compreender informação em ementas e ainda instruções e regulamentos em textos simples sobre alimentação;</p> <p>Compreender a descrição de um produto desde que esteja numa língua simples e não contenha demasiados detalhes;</p> <p>Compreender a maioria dos rótulos com os preços e nomes dos produtos numa loja ou num supermercado;</p> <p>Compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com compras;</p> <p>Compreender cartazes ou posters sobre serviços de emergência e como chamá-los;</p> <p>Compreender textos simples relacionados com trabalho e profissões.</p>	<p>Procedimento</p> <p>Protocolo</p>
B1	<p>Reconhecer e compreender informação essencial em desdobráveis e documentos oficiais;</p> <p>Compreender a maioria das informações contidas numa carta institucional, como, por exemplo, de um banco ou de uma associação;</p> <p>Compreender o modo de preparação de alimentos expressos na embalagem de um produto;</p> <p>Compreender a generalidade de uma ementa em qualquer tipo de restaurante;</p> <p>Compreender instruções num manual escritas de modo claro e direto ou em forma de texto contínuo, desde que esteja familiarizado com o tipo de produto ou equipamento.</p>	<p>Procedimento</p> <p>Protocolo</p> <p>Explicação sequencial</p>

Quadro 19 (cont.) – Descritores de leitura para atividades de oferta e procura de bens e serviços

B2	Compreender instruções detalhadas e documentos oficiais; Compreender o conteúdo de cartas institucionais e distinguir o que é informação e o que é publicidade; Compreender instruções de montagem e funcionamento de equipamentos.	Procedimento Protocolo Explicação sequencial
----	---	--

Quadro 19 (cont.) – Descritores de leitura para atividades de oferta e procura de bens e serviços

Escrita		
Nível	O aluno é capaz de:	Gêneros textuais
A1	Utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vive; Utilizar expressões e frases simples para referir números, quantidades, preços e horas;	Procedimento Protocolo
A2/A2+	Preencher um formulário para tratar de um assunto numa repartição pública ou para enviar uma encomenda; Escrever mensagens e bilhetes simples e curtos relacionados com assuntos da vida quotidiana; Preencher um questionário; Escrever um curriculum pessoal.	Procedimento Protocolo
B1	Escrever pedidos para bens e serviços; Fazer descrições objetivas de atividades de interesse cultural ou social; Escrever um texto de reclamação pormenorizada acerca de uma situação de compra ou de venda de um produto; Escrever textos formais, por exemplo, para responder a anúncios ou candidatar-se a um emprego.	Procedimento Protocolo Explicação sequencial
B2	Escrever textos relativos a resolução de problemas, tais como, reclamar ou pedir assistência;	Procedimento Protocolo Explicação sequencial

Quadro 20 – Descritores no campo da escrita para atividades de oferta e procura de bens e serviços

### **Domínio temático 5: “Meios de comunicação”**

Neste domínio, encontramos as atividades comunicativas relativas ao acesso à informação na comunicação social. Considera-se este domínio essencial, na medida em que a formação do aluno surdo tem de passar pela construção de um indivíduo capaz de

realizar os seus próprios julgamentos e de fazer as suas próprias escolhas. No fundo, trata-se de encontrar, através do domínio da língua, um caminho para a cidadania, desse modo evitando uma forma particular de exclusão em que o indivíduo se demite, ou fica demitido, de ter uma participação ativa na sociedade. Não se trata portanto aqui de contemplar aspetos de exclusão relacionados com a discriminação do indivíduo surdo, mas sim de capacitar este último de uma liberdade que lhe permita realizar as suas próprias opções sobre os acontecimentos que o rodeiam. Uma vez que o foco neste domínio se situa no âmbito do acesso à informação, todos os descritores situam-se apenas no campo da leitura. Naturalmente, todos os tipos de texto selecionados estão localizados em contextos de órgãos de informação.

Leitura		
Nível	O aluno é capaz de:	Géneros textuais
A1	Compreender as ideias gerais de textos informativos e de descrições simples, especialmente se contiverem imagens que ajudem a explicar o texto.	Notícia
A2/A2+	Selecionar informação essencial em textos narrativos publicados em jornais e revistas; Identificar o conteúdo de programas de televisão ao consultar um guia, com o auxílio de pistas visuais; Identificar as várias secções de um jornal; Compreender o significado geral de uma notícia de jornal, desde que o assunto lhe seja familiar.	Notícia Procedimento
B1	Captar o essencial de artigos de jornal e textos argumentativos curtos sobre temas culturais e sociais; Captar informação em textos extensos de carácter informativo; Compreender detalhe uma notícia ou artigo de jornal.	Notícia Argumentação expositiva Relato histórico Explicação histórica
B2	Compreender artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adotam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares; Compreender artigos e relatos onde são expressos pontos de vista e opiniões, como, por exemplo, críticas e comentários políticos em jornais e revistas;	Notícia Resposta pessoal Crítica textual Interpretação textual Argumentação expositiva e conflitual

Quadro 21 – Descritores de leitura para meios de comunicação



Os quadros apresentados procuraram descrever o desempenho que os alunos devem alcançar, e os gêneros textuais que deverão ser trabalhados dentro de cada nível, de acordo com os domínios temáticos apresentados. Ao fazê-lo, é nosso propósito fornecer orientações ao professor de português de alunos surdos, com o intuito de guiar a sua prática. Por esta razão, é importante considerarmos ainda alguns aspetos pragmáticos, sobretudo aqueles que dizem respeito à organização deste modelo no contexto real de uma escola. Assim, é crucial que a nossa proposta inclua algumas considerações que levem em conta a realidade das escolas, o seu quotidiano e forma como se organizam em função do ensino dos seus alunos.

O estudo de caso apresentado no capítulo anterior teve lugar num modelo de escola particular, em que os alunos surdos estão inseridos numa comunidade, em que encontram muitos colegas surdos da sua idade, bem como adultos surdos que lhes servem de modelo, têm aulas em LGP, beneficiam de professores que são fluentes nesta língua e, o que é mais importante, não estão isolados na sua surdez. Este é o nosso ponto de partida. Estamos convictos que este é, ainda, o modelo mais adequado para que as crianças e jovens surdos possam desenvolver o máximo das suas potencialidades. É, então, sobre este modelo que desenhamos algumas considerações sobre a aplicação prática da proposta aqui delineada.

Esta proposta assentou em dois pilares: o posicionamento dos alunos em níveis comuns de referência e um modelo de intervenção pedagógica que coloca o texto no seu centro, numa perspetiva social e comunicativa. Em nosso entender, a segunda parte da proposta encontra menos obstáculos à sua aplicação do que a primeira. A proposta de uma pedagogia de género específica partiu da ideia de que a forma de comunicação, a qual é, no ensino de surdos, no momento presente gestual, não é suficiente para colmatar as dificuldades que estes alunos sentem. Assim, a proposta de uma metodologia, ainda que possa sempre ser flexibilizada, constitui-se como um passo fundamental na abordagem ao ensino destes alunos. Como vimos, os gêneros textuais são transversais a vários níveis, o que significa que a nossa proposta assenta na ideia de que muitas vezes o critério para a definição dos textos a trabalhar é o da complexidade.

A título de exemplo, é possível trabalhar um relato autobiográfico em qualquer nível, mas deve naturalmente ser salvaguardado o nível de competências em que o aluno se coloca face a esse texto. Assim, fará sentido que o relato autobiográfico no nível A1

seja menos complexo que aquele apresentado no nível B2. Além do mais, os descritores de desempenho estabelecem objetivos diferentes para o aluno em cada nível. Assim, enquanto, ao ler o relato autobiográfico no nível A1, o aluno deveria ser capaz de, por exemplo, “reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a si próprio, à sua família e aos contextos em que está inserida”, o aluno em nível B2 teria de fazer o mesmo, mas sendo capaz de “compreender um texto pessoal em que é utilizada linguagem coloquial”. Na prática, poderíamos ter os dois textos seguintes, o primeiro, retirado de um manual de ensino de português para estrangeiros, seria trabalhado no nível A1, enquanto o segundo, uma autobiografia do escritor José Saramago, seria alvo de estudo no nível B2:

Texto 1 – relato autobiográfico (nível A1)

Eu sou a Lara Fernandes. Tenho 10 anos e o meu aniversário é no dia 24 de abril. Peso 30 quilos e meço 1,40m.

Nasci em França, por isso sou de nacionalidade francesa. Moro em Paris com a minha família. O meu pai é português, do norte de Portugal, e a minha mãe é francesa, da Bretanha. Ele chama-se Ivo Fernandes e ela Rosaine Dupuit. Tenho dois irmãos, o Pedro e o Christophe.

Os meus melhores amigos são o Hugo, o Luís, o Veríssimo e a Marion.

Adoro estar com a minha família, ler e estudar português.

(Fonte: *Falas Português? Português língua não materna*)

Texto 2 – Relato autobiográfico (nível B2)

Nasci numa família de camponeses sem terra, em Azinhaga, uma pequena povoação situada na província do Ribatejo, na margem direita do rio Almonda, a uns cem quilómetros a nordeste de Lisboa. Meus pais chamavam-se José de Sousa e Maria da Piedade. José de Sousa teria sido também o meu nome se o funcionário do Registo Civil, por sua própria iniciativa, não lhe tivesse acrescentado a alcunha por que a família de meu pai era conhecida na aldeia: Saramago. (Cabe esclarecer que *saramago* é uma planta herbácea espontânea, cujas folhas, naqueles tempos, em épocas de carência, serviam como alimento na cozinha dos pobres). Só aos sete anos, quando tive de apresentar na escola primária um documento de identificação, é que se veio a saber que o meu nome completo era José de Sousa Saramago... Não foi este, porém, o único problema de identidade com que fui fadado no berço.

Embora tivesse vindo ao mundo no dia 16 de Novembro de 1922, os meus documentos oficiais referem que nasci dois dias depois, a 18: foi graças a esta pequena fraude que a família escapou ao pagamento da multa por falta de declaração do nascimento no prazo legal.

(Fonte: José Saramago, “Autobiografia” (excerto),  
(in <http://josesaramago.blogs.sapo.pt/95061.html>)

Independentemente da complexidade, do nível ou do género trabalhado, o mais importante, pelo menos na perspetiva que aqui trazemos, é que em qualquer caso a abordagem metodológica inclua os passos que descrevemos para a atividade pedagógica.

A divisão por níveis comuns de referência é porventura o aspeto que propõe um desafio maior à organização do currículo escolar. Apesar dos resultados atrás apresentados nos terem demonstrado que os alunos em anos semelhantes se posicionaram em níveis diversos, é evidente que a colocação dos alunos em todos esse níveis dentro de um mesmo ano escolar se afigura de difícil execução, a começar pelos problemas que tal levantaria em termos de distribuição de docentes por cada nível, já que seria necessário desdobrar o horário desse ano em cinco salas diferentes, ou colocar alunos de níveis diferentes ao mesmo tempo em sala de aula com dois ou mais professores. Esta solução seria porventura ideal, mas não é nosso propósito apresentar uma proposta que se coloque num mundo ideal, mas sim fazê-lo num mundo real. Assim, temos de considerar as condicionantes naturais que envolvem o espaço escolar.

Aquando da apresentação dos resultados do estudo de caso, no capítulo dois, considerámos, entre outros, dois aspetos fundamentais: os alunos realizaram três testes de diagnóstico diferentes, de acordo com um dos três ciclos de escolaridade que frequentavam; e foram posicionados em cinco níveis diferentes, os quais formam a base da proposta de organização curricular apresentada já neste capítulo. Logo, ao transpor este modelo para um contexto real, propomos que não sejam cruzadas as fronteiras de ciclo, ou seja, que os alunos sejam organizados de acordo com os níveis em que se colocam, mas dentro do seu ciclo escolar específico. Por exemplo, é possível que haja alunos do 1º e do 3º CEB em nível A1, mas os textos a trabalhar não poderão ser exatamente os mesmos, uma vez que o grau de maturidade dos alunos, consequência da sua faixa etária, não será também o mesmo. Assim, os textos acima apresentados seriam

provavelmente mais adequados a alunos do 2º ou do 3º CEB do que a alunos do 1º CEB. Em qualquer caso, seriam trabalhadas as etapas que compõem este género textual e as atividades pedagógicas desenvolvidas de acordo com o modelo de género proposto.

Temos assim que a divisão por níveis é feita por cada ciclo de escolaridade. Deste modo, um aluno posicionado em nível A1 no 1º CEB não frequenta as mesmas aulas de um aluno que se posicione no mesmo nível, mas esteja matriculado no 2º ou no 3º CEB. Por outro lado, esta ideia permite a organização do serviço docente, uma vez que os professores, por regra, também não transpõem estas fronteiras de ciclo, o que aliás está determinado pela sua própria habilitação profissional para a docência, em que, por exemplo, um professor do 1º CEB não pode dar aulas no 3º CEB e vice-versa.

O segundo passo é o da organização de cada nível dentro de cada ciclo. A nossa proposta sustenta que os alunos não transpõem a fronteira de ciclo, mas tal não significa que não o possam fazer entre anos escolares. Assim, não é possível que um aluno do 3º ano frequente as mesmas aulas de um aluno do 6º, mas é possível que o faça com um do 4º. Logo, não é necessário subdividir cada ano escolar nos vários níveis, sendo suficiente fazê-lo em cada ciclo. Já o posicionamento dos alunos nos vários níveis dependerá, naturalmente, do diagnóstico inicial em termos de testes. Se tomarmos como exemplo o estudo de caso apresentado, verificamos que há percentagens mais significativas em diferentes níveis de cada ciclo. Por exemplo, no 2º ciclo, o nível mais preenchido foi o A1, enquanto que o A2 foi o nível mais representativo no 3º CEB (ver gráficos 16 e 17). Deste modo, por forma a agilizar a organização dos alunos em grupos letivos, as percentagens menos significativas teriam de ser absorvidas pelos grupos mais representativos, desde que fosse o nível imediatamente contíguo. Embora tal possa ser menos coerente com a questão da heterogeneidade, esta opção é a mais adequada no que diz respeito a eventuais desfasamentos em termos de parâmetros de avaliação, uma vez que, mesmo que um grupo seja constituído por alunos em, digamos, nível B1 e B2, nunca acontece a junção de alunos com mais de dois níveis de distância entre si. Por exemplo, nunca seria o caso que um aluno posicionado em nível A1 estivesse conjugado com outro em nível B1, o que é coerente com a divisão geral dos níveis em iniciação e intermédio que vimos no capítulo anterior.

Tendo em conta o que referimos, e a partir do diagnóstico feito no estudo de caso, os níveis dentro de cada ciclo seriam os seguintes:

1º CEB: níveis A1, A2 e A2+;

2º CEB: níveis A1, A2 e B1;

3º CEB: níveis A1, A2 e B2.

Note-se que há um nível B2 no 3º ciclo sem que haja um nível B1, mas tal resulta do diagnóstico feito, em que a percentagem de alunos no nível B1 foi de apenas 5,3%, enquanto a de alunos no nível B2 foi de 16%. Logo, neste caso, faria mais sentido criar apenas um nível B2, ainda que, inicialmente, o currículo deste grupo pudesse ser desenvolvido a partir de algumas competências em B1, como forma de acomodar a situação do(s) aluno(s) que estivesse(m) colocados neste último nível.

Um terceiro passo necessário seria o da organização dos alunos em termos de horário escolar, com o desdobramento de aulas em cada ciclo, de acordo com o nível. No 2º e no 3º CEB, os alunos frequentam várias disciplinas que compõem a totalidade do seu horário escolar, com cinco horas semanais reservadas para a disciplina de Português. A forma mais prática de organizar os alunos por níveis passaria por manter estas cinco horas, mas desdobrando-as em simultâneo para os três níveis diferentes, uma vez que tal permitiria acomodar a possibilidade de anos escolares diferentes frequentarem as aulas de cada nível ao mesmo tempo. Para tal, seria ainda fundamental que as aulas de Português estivessem definidas na mesma hora do mesmo dia, por forma a que alunos de anos diferentes, dentro de cada ciclo, pudessem transitar entre salas de acordo com o nível que frequentassem. Na prática, teríamos, por exemplo, os alunos do 5º e do 6º ano a frequentarem a maioria das disciplinas em conjunto e depois, nas horas reservadas à disciplina de Português, a desdobrarem-se pelos três níveis lecionados, podendo haver junção entre alunos do 5º e do 6º anos. O caso do 1º CEB é mais específico, na medida em que, neste ciclo de escolaridade, os alunos estão ainda num regime de monodocência. No entanto, é também verdade que, neste caso, um mesmo professor dispõe de muitas horas com os mesmos alunos, pelo que as diferenças de nível poderia ser organizadas ao longo do dia, formando grupos diferentes que realizariam tarefas distintas.

Por fim, importa ainda considerar como se organizaria o trabalho dos professores, uma vez que a distribuição do serviço docente implicaria provavelmente maiores

necessidades, uma vez que estariam a funcionar mais aulas em simultâneo. No entanto, este aspeto dependerá dos recursos de cada escola, não sendo alvo de considerações específicas no âmbito desta tese.

### 3.7. Síntese

Neste capítulo, apresentámos uma proposta de organização curricular do ensino de português a alunos surdos, partindo de uma perspetiva do ensino e aprendizagem de uma língua na ótica de progresso do aluno surdo, tendo em conta aquilo que este é capaz de fazer ao recorrer à língua. Assim, a utilização da língua é descrita a partir de um conjunto de níveis comuns de referência, os quais formam a base de aplicação do QECRL em situações pedagógicas. Os níveis comuns de referência que aqui servem de orientação à construção de um currículo de ensino português a alunos surdos são cinco: os níveis A1 e A2 e A2+ para o utilizador elementar e os níveis B1 e B2 para o utilizador independente.

A proposta apresentada descreve cada um dos níveis a partir de quatro documentos de referência: o QECRL, o Portefólio Europeu de Línguas, os descritores do DIALANG e os do ALTE. De entre estes, destaca-se o ALTE, uma vez que é dele que resulta o conceito “*can do*” como forma de descrever a competência do aluno surdo a partir do seu sucesso enquanto utilizador da língua. Este aspeto é crucial no modelo pedagógico proposto, uma vez que ele permite uma visão positiva do aluno surdo, ao invés de o encarar como alguém que sistematicamente falha ou que fica aquém das competências exigidas.

Uma vez que o QECRL foi desenvolvido de modo a dar uma resposta abrangente a vários tipos de aprendentes e utilizadores de língua, as descrições de desempenho nele contidas, bem como nos outros documentos referidos, não se situam dentro de um contexto escolar específico, com jovens alunos, e muito menos com alunos surdos. O contexto de ensino de surdos em que a presente tese se situa, bem como a sua proposta, é, por sua vez, caracterizado por uma população jovem em idade escolar, normalmente no período da adolescência. Uma vez que a proposta aqui apresentada visa sobretudo esta população, são tidas em conta algumas adequações. De entre estas, destacam-se três como mais importantes: a sua organização em torno apenas dos aspetos relativos à

leitura e à escrita; a caracterização de domínios temáticos e a identificação dos géneros textuais em cada domínio em linha com os descritores de desempenho em cada nível.

A primeira alteração diz respeito à definição dos campos de competências gerais. Dada a especificidade atual do ensino de surdos, os níveis são descritos apenas no âmbito da leitura e da escrita. Tal não significa porém um compromisso necessário com a exclusão da oralidade. Sempre que possível, foram contempladas algumas das descrições neste último âmbito, embora inseridas no contexto da leitura e da escrita. Por outro lado, a oralidade pode vir a ser considerada em situações futuras dadas as recentes alterações que resultam sobretudo da presença de alunos surdos com implantes cocleares.

A segunda alteração partiu da identificação de cinco domínios temáticos: atividades comunicativas gerais; o utilizador da língua e a sua relação com outros; ambiente escolar e tarefas de estudo; oferta e procura de bens e serviços; e meios de comunicação. Estes domínios procuram integrar a descrição dos níveis numa perspetiva horizontal que visa ter em conta os vários contextos de utilização da língua e a especificidade da população em contexto escolar.

Definidos estes domínios, a terceira adaptação passou pela identificação de vários géneros textuais presentes em cada um deles, bem como a sua correspondência com os níveis comuns de referência. A noção de género textual é relevante sobretudo dada a importância central da palavra escrita no contexto da educação de surdos, em linha com a primeira alteração apresentada.

Considera-se assim uma distinção clara entre duas modalidades: a língua oral e a língua escrita. Tal distinção é crucial, na medida em que ela nos permite responder às questões em torno das formas de comunicação do ensino de surdos. Em particular, ela surge como alternativa à conceção de que o ensino bilingue para alunos surdos é uma resposta adequada apenas porque substitui a voz pelo gesto. Como os resultados apresentados no capítulo dois indiciam, pode bem ser o caso que esteja em causa algo mais do que isso.

A especificidade da língua escrita é visível sobretudo a partir da sua forma mais comum: o texto. Por sua vez, o domínio do texto na sua forma escrita constitui-se provavelmente como o aspeto mais problemático para os alunos surdos, talvez a maior barreira ao seu sucesso escolar. Tendo isto em conta, apresentámos um modelo

pedagógico que assenta sobretudo na categorização de textos a partir da forma como se organizam para cumprir os seus objetivos comunicativos e sociais. A categorização é possível quando identificamos nos textos padrões comuns ao nível da estrutura, aos quais correspondem etapas de construção dos textos. Um texto é assim descrito como um processo delineado em torno de etapas tendo em vista um objetivo. A cada padrão de texto corresponde um dado género e é o seu domínio que permite ao utilizador da língua atingir os objetivos a que se propõe na sua construção.

Por último, os textos são compostos por vários níveis de utilização da língua. A um nível mais específico, os textos organizam-se em torno de padrões lexicogramaticais, visíveis sobretudo no domínio das frases, das orações ou das palavras, bem como, no caso da escrita, ao nível ortográfico. Num âmbito mais alargado, os textos encontram o seu significado a partir da sua interação com dois contextos: o contexto da situação em que ocorre e o contexto da cultura que o rodeia.

É esta conceção da língua que preside à descrição do modelo pedagógico proposto. A pedagogia de género é assim uma forma de intervenção que, espera-se, permita ao aluno surdo reconhecer os padrões que orientam a construção de textos ao mesmo tempo que o situa sempre em relação com os significados e os objetivos comunicativos desses mesmos textos.

Por fim, foram ainda tecidas algumas considerações relativas à aplicação prática desta proposta em contexto escolar. No essencial, pretende-se que os alunos sejam organizados de acordo com os níveis comuns de referência dentro de cada ciclo escolar, devendo a escolha dos textos acompanhar os géneros definidos por cada nível e por cada domínio temático.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Existe um debate, com raízes históricas, que subjaz à perspectiva com que encaramos o aluno surdo quando abordamos o seu ensino. Esse debate pode ser resumido na questão de saber se o aluno surdo deve ser o mais possível incluída na norma ou se deve ver respeitada a sua condição. Em termos de metodologias pedagógicas, esta questão tem-se refletido sobretudo em termos da modalidade de comunicação que adotamos quando ensinamos alunos surdos.

Até meados do século XVIII, não existia propriamente um debate que refletisse esta dicotomia. De um modo geral, os surdos não eram sequer considerados cidadãos com direitos iguais aos restantes. O seu ensino estava essencialmente limitado àqueles provenientes de classes sociais mais favorecidas. Para estes, o ensino visava sobretudo a aprendizagem e o desenvolvimento da língua oral verbal, através da articulação da fala. O objetivo era que o surdo fosse capaz de falar como qualquer outra pessoa e, assim, mitigar a sua condição específica. Deste modo, acreditava-se, o surdo poderia superar a sua surdez, que é quase o mesmo que dizer que o surdo deixaria de ser surdo, para passar a estar plenamente integrado num mundo ouvinte.

O século XVIII, época do iluminismo e da revolução francesa, trouxe consigo ideais de universalidade e de igualdade, cujo reflexo foi a defesa de garantias de acesso à educação por parte de todos os indivíduos em todas as classes sociais. Talvez acompanhando esse mesmo movimento, surgiu, precisamente em França, um novo paradigma para a educação de crianças surdas, no sentido de permitir que todas tivessem um acesso à educação, ainda que sobretudo num contexto religioso. Uma vez que, então como hoje, se observava nos surdos uma forma natural de comunicar por gestos, foram desenvolvidas abordagens que procuravam representar a língua verbal através de um método manual. Ou seja, o primeiro passo para a universalização do ensino de surdos foi dado na direção de conseguir representar o verbal através do gestual.

Naturalmente, o debate acabaria por surgir entre estas duas perspectivas. Em qualquer caso, ambas partiam de um mesmo princípio básico: ser capaz de dominar a língua oral verbal era a base de toda a educação, na medida em que era esta modalidade que orientava a aprendizagem de outra modalidade, isto é, a língua escrita. A diferença essencial entre uma e outra perspectiva residia na forma de acesso a essas duas modalidades, sobretudo a primeira, uma vez que uma estava mais orientada para superar a surdez, através da articulação da fala, enquanto a outra tomava algo inerente a essa

surdez, a comunicação por gestos, como ponto de partida para o acesso à língua oral verbal e, acima de tudo, à língua escrita.

Em caso algum, porém, o debate se centrou então entre a comunicação oral e comunicação gestual, ou, para ser mais exato, entre o que ficaria conhecido como oralismo e gestualismo. Esse seria um debate que surgiria mais tarde, já em meados do século XX, a propósito do reconhecimento linguístico das línguas gestuais. No entanto, o debate continha já em si uma boa parte das sementes que germinaram até aos dias de hoje, em particular acerca do foco na forma de comunicação no âmbito do ensino de alunos surdos. No essencial, este foi acerca do estatuto que três línguas, a gestual, a oral e a escrita, devem ter nesse mesmo âmbito.

Apesar desta oposição, as duas perspetivas continham vários pontos em comum. Além da noção de que a língua escrita se segue diretamente da língua oral ou da língua gestual, nem a fala estava totalmente ausente dos métodos manuais, nem os gestos eram excluídos dos chamados métodos oralistas. Por exemplo, era comum estes últimos recorrerem à representação de letras e morfemas através de gestos, uma técnica hoje conhecida como datilologia, enquanto os primeiros procuravam muitas vezes elucidar aspetos morfossintáticos da língua, visando de algum modo o domínio de uma certa consciência fonológica da língua oral verbal.

A fratura entre estas duas perspetivas tornar-se-ia mais evidente sobretudo a partir do Congresso de Milão, já em finais do século XIX, no qual se reuniram educadores e investigadores na área da surdez com o propósito de definir as melhores metodologias na abordagem ao ensino de alunos surdos. Desse congresso saíram resoluções importantes que haveriam de marcar a forma como ainda hoje encaramos o ensino destes alunos. A mais importante foi porventura aquela que estabeleceu o método articulatório oral, então denominado de “puro”, como aquele que devia prevalecer na educação dos alunos surdos. Esta resolução, em linha com o debate anterior, contribuiu para a solidificação da perspetiva de que a aprendizagem da língua escrita e, logo, de quase tudo quanto pode ser aprendido em contexto escolar, se segue do domínio da língua oral verbal. Por outro lado, o congresso deliberou ainda que o uso de gestos, à época o método manual, prejudicava o desenvolvimento da fala, deste modo marcando uma cisão que se veio a revelar muito influente mais tarde, a partir do reconhecimento das línguas gestuais. Por fim, o congresso deliberou ainda claramente que a voz devia preceder a escrita e que a educação de surdos deveria ser universal, devendo os governos tomar medidas para que tal se tornasse efetivo. Deste modo, o método

articulatório oral tornou-se prevacente no contexto geral da educação de surdos, ainda que algumas escolas mantivessem o manual como principal método. A ideia de que todos os alunos surdos deveriam ser educados de acordo com este modelo, a par com a universalidade do ensino, contribuiu para uma visão homogénea destes alunos, embora o congresso contivesse nas suas deliberações a noção de que os alunos surdos mais velhos, que já haviam iniciado a sua educação pelo método manual, deveriam manter este último, sendo a substituição de um método pelo outro um processo gradual.

A partir deste momento histórico, a perspetiva acerca do aluno surdo, da sua condição e do estatuto das línguas no contexto da sua educação ganharam uma nova dimensão, porventura mais fraturante, mas também mais clarificadora. No entanto, o desafio ao método articulatório oral não excluiu alguns dos seus princípios, sobretudo a noção de que a voz devia preceder a escrita. A discussão ganhou então novos contornos a partir dos anos 60 do século passado, altura em que podemos começar de facto a falar em línguas gestuais, reconhecidas como tal pela comunidade académica, sobretudo no campo da linguística. Tal seguiu-se à publicação de importantes estudos, como os de William C. Stokoe, segundo os quais a língua gestual, no caso a norteamericana, possuía princípios linguísticos semelhantes aos de qualquer outra língua verbal, como, por exemplo, a arbitrariedade ou o recurso a padrões morfossintáticos. Seguiram-se outros estudos e outras publicações, não só na área da linguística, como também nas da neurociência ou das ciências sociais, que viriam a estabelecer as bases para uma nova perspetiva sobre o aluno surdo, segundo a qual este possuía uma identidade linguística própria, com uma língua de reconhecido direito e uma cultura específica que a acompanhava. É porventura neste ponto que situamos ainda hoje a mais clara divisão entre as perspetivas atrás enunciadas, já que estas mudanças não podiam encontrar-se mais opostas à visão de que o aluno surdo devia ser o mais possível integrado nos padrões generalistas. Aparentemente, o surdo agora alguém “livre” da opressão de uma língua que não lhe era natural e, portanto, disponível para aprender qualquer coisa, desde que fosse respeitada a sua condição específica, sobretudo ao nível da língua utilizada na comunicação.

Esta visão trouxe consigo várias mudanças, tendo sido talvez a maior a implementação de modelos bilíngues-biculturais a partir dos anos 80. Para estes modelos, em termos genéricos, as crianças surdas deviam primeiro desenvolver a sua língua gestual e só depois avançar para a língua escrita, ainda que, na prática, ambas as aprendizagens se fizessem em simultâneo a partir da idade de alfabetização. Pelo meio,

assistimos ainda à implementação de modelos, digamos, híbridos, em que se procurou dar resposta a diferentes circunstâncias das crianças surdas na sua relação com estas línguas, como foi o caso da Comunicação Total ou da *SimCom*, em que se procurava fazer acompanhar a fala com gestos e vice-versa.

No entanto, tal como havia sucedido no início do século, os princípios de universalidade, da homogeneidade e da precedência da fala sobre a escrita haveriam de prevalecer. O resultado foi, na prática, o da substituição da voz pelo gesto, mas mantendo a noção de que a língua oral, embora agora não verbal mas gestual, devia preceder toda a aprendizagem da escrita, ao mesmo tempo que todos os alunos surdos deveriam ser ensinados de acordo com esta perspetiva. Subjacente a esta visão, prevaleceu a ideia de que a língua gestual era a língua natural do surdo, um princípio em parte semelhante ao do método manual do século XVIII, podendo por isso servir de base a toda a aprendizagem, incluindo a da língua escrita. A substituição deu-se assim de forma clara sobretudo ao nível da forma de comunicação e da perspetiva sobre o aluno surdo, mas não tanto no que diz respeito aos princípios metodológicos. Curioso é mesmo observar que os defensores dos modelos bilingues-biculturais haveriam de, na prática, excluir toda a forma de comunicação oral sob o argumento de que tal prejudicaria o desenvolvimento da língua gestual, o que é exatamente o mesmo argumento utilizado quase um século antes pelos defensores do método articulatório oral “puro”.

Sem surpresa, a discussão em torno da educação de surdos continuou assim a estar fundamentalmente focada na forma de comunicação utilizada. A sustentar esta visão, encontramos, entre o final dos anos 70 e o princípio dos anos 80, a teoria de interdependência linguística, fundada no trabalho de Jim Cummins. Esta visão sustentava, no essencial, que o indivíduo bilingue desenvolve as duas línguas em simultâneo, através da interação entre competências. Na prática, a L1 serve de base à aquisição e aprendizagem da L2, embora a L2 possa também influenciar a L1. Este processo, cunhado como “transferência”, tanto pode ter lugar ao nível conceptual como cognitivo, desde a consciência fonológica da língua ao seu uso pragmático. Este modelo de interdependência linguística acabou por se constituir como base teórica principal para a implementação de modelos bilingues na educação de surdos.

Em termos práticos, as consequências foram várias: em primeiro lugar, sustentou-se que os alunos surdos poderiam aprender qualquer coisa desde que fosse respeitada a

sua forma natural de comunicar. Logo, o seu currículo manteve-se basicamente o mesmo, embora a lecionação do seu conteúdo passasse a ser feita numa língua gestual.

Em segundo lugar, manteve-se uma visão da aprendizagem da língua como um processo mental e cognitivo, no âmbito do desenvolvimento psicológico. O aluno surdo devia assim aprender a língua escrita, sua L2, através da língua gestual, sua L1, sobretudo através da enunciação explícita de aspetos estritamente gramaticais, ao nível da morfossintaxe. Este foco em regras específicas da gramática da língua foi acompanhado de um outro, porventura alheio a esta problemática: o foco no erro, ou, se preferirmos, na ausência deste. Em consequência, o ensino da língua escrita a alunos surdos tem estado sustentado na ideia de que estes alunos devem reconhecer explicitamente as regras da gramática da língua escrita, aprendidas através da língua gestual, para que não cometam erros. Mais, essas regras devem ser reconhecidas *per se*, desligadas do seu contexto comunicativo, uma vez que, como referido, basta o conhecimento num plano, digamos, psicológico para que o aluno surdo saiba utilizar a língua sem erros. Apesar de esta ser a perspetiva vigente, alguns autores contrapuseram-na com uma outra visão, segundo a qual os alunos surdos, como qualquer outro aluno aliás, beneficiariam de uma abordagem mais comunicativa, centrada no uso comunicativo da língua.

Em terceiro lugar, esta visão cognitiva de interdependência entre línguas teve como consequência algumas conceções particulares acerca do estatuto da língua gestual e da língua verbal, sobretudo na sua modalidade escrita. Tais conceções são, no caso do português, visíveis através da análise dos documentos que orientam o ensino de surdos em Portugal e que se situam precisamente num quadro de ensino bilingue: os programas de LGP e de Português como L2 para surdos, e ainda o decreto lei 3/2008.

Nestes documentos, é-nos permitido identificar algumas confusões e equívocos acerca desse mesmo estatuto. Em concreto, podemos observar que não é exatamente claro o que se entende por conceitos como língua primeira, língua segunda, língua natural, ou mesmo língua materna. Todos eles são utilizados nos referidos documentos, mas todos demonstram que a mudança de paradigma trazida pelo bilinguismo-biculturalismo não foi suficiente para mitigar a discussão em torno de como ensinar estas línguas a alunos surdos.

De um modo geral, a análise a estes documentos revela-nos que os mesmos são coerentes com a visão de interdependência linguística e de que a L1 gestual precede a L2 escrita. Ao mesmo tempo, parecem igualmente manter a ideia de universalidade e de

homogeneidade, uma vez que sustentam que, por exemplo, a LGP é a língua natural, ou a língua primeira de todos os alunos surdos. Por outro lado, a língua portuguesa escrita é a segunda língua dos alunos surdos, mas dizer isto não é o mesmo que dizer que falamos de uma qualquer segunda língua, ou de algo semelhante a uma língua estrangeira. O português é uma L2 que se segue diretamente de uma L1, a LGP, embora ambas sejam reconhecidamente línguas diferentes. Ou seja, de um modo geral, podemos retirar da leitura destes documentos a ausência de uma consideração da heterogeneidade dos alunos surdos, bem como das diferenças de estatuto entre as línguas, enquanto a única metodologia apontada parece ser a de que o conhecimento da LGP é condição suficiente para a aprendizagem do português escrito.

A partir da noção de interdependência linguística e de que o português escrito se segue da LGP, o objetivo último do bilinguismo acaba por ser o de que os alunos surdos devem atingir o mesmo grau de competência em ambas as línguas, sendo o seu ensino e aprendizagem tomados a um nível psicológico, desligado do contexto de uso dessas mesmas línguas. Tal, em nosso entender, conduziu o ensino destes alunos a um paradigma em que os parâmetros de avaliação da L2 são os mesmos tomados para a L1. É neste ponto que se verifica de forma mais clara a ideia de que o gesto substituiu a voz, mantendo a noção de que esta precede a escrita.

A introdução de um modelo bilingue-bicultural na educação de alunos surdos teve como base um objetivo ambicioso: o de que estes alunos pudessem aprender qualquer coisa, desde que vissem respeitada a sua forma natural de comunicar. No entanto, esta visão não rompeu com determinados princípios que subjaziam igualmente a visão de que os alunos surdos deveriam aprender qualquer coisa sim, mas através do seu ensino num modelo generalista, isto é, através da articulação da fala. Destacámos aqui dois desses princípios: o de que os alunos surdos são todos iguais e o de que as línguas se situam num plano essencialmente cognitivo, sem considerar o seu uso em contextos reais. O que esta conceção não parece ter considerado é que os alunos surdos podem não ser todos iguais, sobretudo na sua relação com as línguas aqui em causa, e que estas línguas são igualmente diversas, em particular quando as encaramos a partir do seu uso comunicativo.

O bilinguismo-biculturalismo, ao não levar em conta esta diversidade, acabou por persistir num problema relativo aos parâmetros de avaliação para os alunos surdos. Na prática, estes ficaram numa posição em que viram reconhecida a sua língua gestual como primeira língua, mas continuaram a ser avaliados na língua escrita como se se



tratasse de uma primeira língua. Para dificultar um pouco mais, o pressuposto para a aprendizagem que necessariamente precede essa avaliação foi o de que aos alunos surdos bastaria o conhecimento de regras, desligadas do uso comunicativo concreto da língua, para que o seu desempenho na língua escrita fosse positivo.

No entanto, se considerarmos que o uso das línguas em contextos comunicativos é diverso, bem como as diferenças entre utilizadores ou falantes, verificamos que, no caso dos alunos surdos, não chega substituir a voz pelo gesto para desse modo aceder ao domínio da escrita. A presente tese colocou assim a questão de saber se os alunos surdos são, de facto, homogêneos, sobretudo na sua relação de competência com duas línguas, a LGP e o português escrito. Ao mesmo tempo, procurámos aferir se a forma de comunicação é de facto condição suficiente para a aprendizagem da língua escrita, sobretudo a partir do momento em que os alunos surdos se situam num quadro de ensino bilingue. Por outras palavras, a questão situa-se em saber se há algo mais que pode estar em causa neste modelo, além da forma de comunicação, tendo em mente que os alunos surdos podem não ser todos iguais nas suas competências na língua escrita.

Foi perante estas hipóteses que avançámos para o estudo de caso apresentado no segundo capítulo desta tese. Nele, procurámos caracterizar uma amostra de população de alunos surdos situada num contexto de ensino bilingue e, em simultâneo, aferir as suas competências em português escrito. Por outro lado, desse estudo decorreu ainda a potencial identificação do que pode estar em causa no ensino destes alunos além da forma de comunicação.

O estudo de caso tomou como principais instrumentos de levantamento de dados os Programas Educativos Individuais (PEI), definidos pelo decreto-lei 3/2008, nos quais, por regra, consta informação relativa a vários parâmetros de caracterização do aluno surdo; e os testes de Português como Língua Não-Materna, homologados pelo Ministério da Educação, que têm por base de níveis comuns de referência, definidos a partir do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), e que estabelecem diferentes patamares de desempenho comunicativo como forma de definir a competência dos utilizadores de uma língua.

A partir de uma amostra de 53 alunos surdos, matriculados entre o 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e o 9º ano do 3º CEB, o estudo indica-nos que os alunos surdos são de facto heterogêneos e em parâmetros que poderíamos considerar relevantes, tendo em conta o estatuto das línguas e o debate anterior acerca da perspetiva que temos destes alunos. Alguns desses parâmetros incluem o grau e o tipo

de surdez, o momento de surdez, as dificuldades de comunicação em LGP e em português oral, ou ainda a existência de outras condições, também entendidas como multideficiências. Sobretudo, o estudo permitiu-nos, através da leitura dos resultados dos testes, verificar que, mesmo considerando uma escala de níveis comuns de referência, mais orientada para parâmetros de avaliação próximos de os de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira, a maioria destes alunos se posicionou nos primeiros níveis dessa escala. Ou seja, o bilinguismo, aqui entendido num modelo em que a LGP é tida como L1, não é suficiente para mitigar as dificuldades que os alunos surdos sentem na sua relação com a língua escrita.

Por outro lado, quando cruzámos estes resultados com o percurso escolar dos alunos, bem como o ano ou ciclo que frequentam, pudemos observar que o atual paradigma não contempla a heterogeneidade dos alunos surdos precisamente no campo das suas competências em português escrito. Os alunos situam-se, em percentagens diferentes, ao longo dos vários níveis da escala, mesmo quando matriculados no mesmo ciclo de escolaridade ou, o que é talvez mais representativo, no mesmo ano de escolaridade. A título de exemplo, veja-se o caso dos alunos no 6º ano de escolaridade, que representavam mais de 20% do total da amostra e onde encontramos alunos em cinco níveis diferentes. De notar ainda que considerámos apenas uma escala entre os níveis A1 e B2, com particular ênfase para a inclusão de um nível intermédio, o A2+, precisamente como forma de integrar a heterogeneidade destes alunos, dado que as percentagens iniciais para inclusão no nível A2 eram, a nosso ver, demasiado abrangentes.

A partir daqui, a nossa prioridade era identificar o que podia estar em causa como matéria de intervenção pedagógica como forma de melhorar o desempenho destes alunos, já que podíamos assumir como garantia que estes eram alvo de um ensino bilingue centrado na LGP como L1 e no português como L2. Assim, ainda a partir da análise das várias atividades nos testes de diagnóstico realizados, pudemos ver aquelas em que os alunos surdos apresentavam maiores dificuldades. De entre estas, pudemos identificar o domínio da produção escrita como o mais problemático, em particular no âmbito da construção de textos. Estas dificuldades, ainda que um pouco menos acentuadas, foram igualmente visíveis no campo da compreensão de leitura.

Pudemos assim definir como prioritário um modelo de intervenção pedagógica que contemplasse o texto no seu centro. Por outro lado, os resultados em termos de níveis comuns de referência permitiram-nos também, não só aferir competências, como

dispor de um modelo de organização curricular para o ensino de português escrito a alunos surdos. Este modelo, recorde-se, partiu igualmente do pressuposto de que a utilização da língua, e dos seus utilizadores, é diversa consoante o seu objetivo e contexto comunicativo. Tendo isto em mente, avançámos na direção de um modelo pedagógico que tomasse o texto a partir do seu uso comunicativo em contextos diversos e uma organização curricular que descrevesse os textos que os alunos necessitam de dominar para alcançarem os objetivos comunicativos a que se propõem em cada nível comum de referência.

Antes de avançar para a proposta, entendemos como necessário clarificar um princípio fundamental que, como vimos, tem-se situado na base de quaisquer que sejam as perspetivas acerca do ensino de alunos surdos: o de que o gesto, ou a voz, precede a escrita. Em nosso entender, este é um dos aspetos cruciais que oralismo e gestualismo, ou, se preferirmos, os métodos articulatórios e os modelos bilíngues-biculturais, têm em comum. A nossa proposta assentou na possibilidade de que a língua escrita é afinal algo de específico, regido por regras próprias, as quais são determinadas pelo contexto em que ocorre a face mais visível desta modalidade: os textos. Talvez então a problemática não seja a de saber qual o modo de comunicação que utilizamos para chegar aos textos, mas sim a de entender que os textos têm regras específicas, mais dependentes de questões em torno das condicionantes que os rodeia do que propriamente da língua oral, verbal ou não, que utilizamos para os compreender. Ainda assim, à luz do contexto atual, essa mesma língua que utilizamos para aceder aos textos deve ser gestual, já que esta se constitui, de facto, como uma forma de comunicação mais eficaz na relação entre professor e alunos.

A especificidade da língua escrita foi apresentada a partir do trabalho de M.A.K. Halliday, segundo o qual existem diferenças cruciais que separam a modalidade oral da escrita, tornando cada uma delas específica na sua condição. A primeira dessas diferenças diz respeito à distância, física e temporal, entre os interlocutores, o que tem influência na consciência do processo de construção da mensagem. Ou seja, quando interagimos oralmente, há uma relação mais imediata e mais próxima entre quem comunica, o que torna o processo mais inconsciente, na medida em que podemos compreender o que é dito, mas não estamos tão cientes da forma como o discurso se organiza. No caso da língua escrita, há uma maior distância entre os interlocutores, não só no espaço, mas igualmente no tempo, pelo que temos a oportunidade de analisar a mensagem com mais cuidado, tornando o seu processo de construção e compreensão

mais consciente. Esta distinção é evidente quando falamos de modalidades da mesma língua, mas é-o ainda mais quando consideramos a distância entre uma língua gestual e uma língua escrita, já que se tratam de modalidades diferentes de línguas diferentes. Quando os alunos ouvintes aprendem a língua escrita na escola, boa parte do processo desenrola-se no reconhecimento das distâncias entre as modalidades. Ou seja, o aluno vai separando a sua competência na língua oral da da sua língua escrita. Quando não o consegue fazer, é comum observarmos construções escritas em que o aluno “escreve como fala”, um reparo frequente por parte dos professores. Já os alunos surdos, não só se deparam com o mesmo problema, como têm ainda de lidar com o facto de a sua língua oral ser muito mais distante da língua escrita que pretendem dominar.

Outras diferenças entre a língua oral e a língua escrita dizem respeito ao número de orações, à densidade lexical ou ao uso de um mecanismo denominado de metáfora gramatical. Por regra, a língua escrita tem menos orações, menos palavras e, por consequência, maior densidade lexical. No entanto, os itens lexicais são muitas vezes mais complexos, com, por exemplo, grupos nominais maiores. Por outro lado, a modalidade oral é mais intrincada gramaticalmente, enquanto a escrita recorre com maior frequência à metáfora gramatical.

O que importa reter, acima de tudo, é a noção de que língua escrita e língua oral são duas modalidades distintas, com regras e características específicas. Na aprendizagem e no ensino de uma língua, importa clarificar e elucidar essas características. Esta afirmação é ainda mais relevante no caso dos alunos surdos, uma vez que este processo decorre sobretudo no contexto escolar, pelo que se realiza no âmbito da língua escrita.

A expressão da língua escrita tem a sua forma naquilo a que chamamos texto. O texto, como vimos, é precisamente o ponto identificado como aquele em que os alunos surdos sentem mais dificuldades. Tendo em conta as conceções já apresentadas sobre língua e seu uso comunicativo, o texto é aqui entendido como uma unidade coesa de significado. Ou seja, o texto é algo que construímos de acordo com regras específicas, no âmbito de um contexto, considerando um determinado objetivo. O texto tanto pode ser oral como escrito, mas, dado o atrás exposto, considerámo-lo apenas o texto enquanto expressão escrita.

Para que um texto transmita significado de forma eficaz, é necessário que seja coerente, não só ao nível da sua estrutura interna, mas também com o contexto que o rodeia. Uma vez que utilizamos a linguagem com fins sociais, não podemos desligar o

texto da sua dimensão social. Considerámos aqui dois tipos de contexto: o de situação, mais ligado ao contexto imediato em que o texto ocorre, e o de cultura, situado num âmbito mais alargado. No primeiro contexto, encontramos três fatores que determinam a forma como o texto se organiza: o campo, as relações entre os intervenientes, e o modo, que diz respeito à distância entre esses intervenientes. O contexto de cultura determina a organização dos textos em diferentes categorias. Ou seja, ainda que vários textos possam conter inúmeras diferenças ao nível do conteúdo (campo), de estatuto entre interlocutores (relações) ou de distância entre os mesmos (modo), o facto de cumprirem propósitos comunicativos semelhantes, cuja eficácia é determinada pela cultura em que estão inseridos, faz com que possam ser arrumados em categorias, contendo semelhanças que são padrões de construção. Esta construção é, por sua vez, organizada por etapas, como se fossem passos que damos no sentido de atingir o objetivo a que nos propomos na construção do texto.

Chamamos género a cada uma destas categorias. Um género textual é assim um processo centrado no uso social da língua, estruturado por etapas, tendo em mente um objetivo comunicativo. Uma vez que o nosso propósito é o de ajudar os alunos surdos a dominarem os mecanismos que lhes permitam dominar textos, apresentámos uma proposta de intervenção pedagógica que trata o texto enquanto algo que se insere num determinado género, tratado a partir do seu significado, em relação direta com o contexto que o envolve. A chamada pedagogia de género pode ser depois resumida num conjunto de estratégias particulares que visam tratar cada uma das dimensões de uso da língua. Para tal, identificámos cinco dimensões que caracterizam esse uso:

- o contexto de cultura, no qual se identificam os vários géneros que categorizam múltiplos tipos de texto;
- o contexto de situação, no qual estão em causa o campo da mensagem, as relações entre os intervenientes e o modo como a mensagem é organizada em função da distância entre esses intervenientes;
- os significados presentes no texto, os quais estão em relação direta com os fatores que definem o contexto de situação, nomeadamente o significado ideacional (campo), o significado interpessoal (relações) e o significado textual (modo);

- a dimensão da lexigramática, a qual diz respeito à organização da estrutura interna do texto, em particular as orações e as palavras;
- a dimensão da expressão, que, no caso da língua escrita, diz respeito aos grafemas utilizados para expressar a mensagem.

A pedagogia de género procura tratar estas dimensões a partir de uma sequência de passos, a que correspondem várias estratégias de intervenção pedagógica. Cada uma dessas estratégias, ou o seu todo, segue a lógica de tarefa na organização da atividade pedagógica. Por outro lado, a atividade pedagógica situa-se sempre à volta do texto e é desenvolvida através da interação entre os domínios da compreensão de leitura e de produção escrita de textos, precisamente as duas áreas críticas identificadas no desempenho dos alunos surdos em português, a partir do estudo de caso apresentado.

O conjunto de estratégias aqui consideradas como pedagogia de género segue sobretudo o trabalho de David Rose e do projeto “Ler para Aprender” (*Reading to Learn*), o qual se tem revelado eficaz em contextos em que os alunos têm como primeira língua considerada minoritária pela sociedade vigente, enquanto essa mesma sociedade impõe a sua segunda língua como dominante no contexto escolar. Por outro lado, este modelo pedagógico tem também resultados positivos em alunos com necessidades educativas especiais. A partir daqui, definimos um conjunto de passos que compõem a atividade pedagógica, sendo que inserimos dois passos prévios com o objetivo de auxiliar o professor na preparação dessa mesma atividade. De notar ainda que a enunciação destes passos em sequência não implica que os mesmos não possam ser flexibilizados na sua ordem:

1. Definição do objetivo;
2. Definição do género;
3. Preparação de leitura;
4. Leitura detalhada;
5. Reescrita conjunta e independente;
6. Construção conjunta e individual;
7. Construção de frases;
8. Ortografia;
9. Escrita de frases.

Por fim, concluímos a nossa tese com uma proposta de organização do currículo do ensino de português a alunos surdos. Tal proposta assentou em dois conceitos principais: os níveis comuns de referência e os gêneros textuais. Assim, enumerámos vários descritores de desempenho para cada nível, situados dentro de cinco domínios temáticos:

- Atividades comunicativas gerais;
- O utilizador da língua e a sua relação com outros;
- Ambiente escolar e tarefas de estudo;
- Oferta e procura de bens e serviços;
- Meios de comunicação.

Em cada domínio temático, e de acordo com os descritores de desempenho, pudemos identificar os gêneros textuais que os alunos surdos terão de dominar por forma a terem um desempenho positivo nesses descritores e assim alcançarem os objetivos comunicativos a que se proponham. Espera-se assim que seja possível avançar com um novo modelo de organização curricular em que, não só os alunos surdos vêm reconhecida a sua heterogeneidade e as suas competências em português escrito, como podem igualmente avançar no sentido de dominar a compreensão e a produção de textos em relação mais próxima com os contextos em que fazem uso da língua. A heterogeneidade dos alunos surdos, a necessidade de definir uma forma de intervenção pedagógica ao nível do texto e o conceito de género formaram a base da proposta de organização curricular aqui apresentada. Na verdade, esta proposta acaba por se desenvolver de forma relativamente simples: são identificados níveis comuns de referência, em torno de domínios temáticos, depois definidos os descritores de desempenho em cada nível e, por fim, delineados os gêneros textuais cujo domínio concorre para que se atinjam esses níveis de desempenho.

A forma como este modelo se desenvolve depois em contexto real foi também alvo de várias considerações, de entre as quais se destaca a necessidade de as aulas serem organizadas por níveis comuns de referência dentro de cada ciclo escolar, o que implica também diferentes escolhas ao nível dos textos a trabalhar em sala de aula, ainda que respeitando os gêneros definidos. Em termos gerais, a proposta de organização curricular apresentada passa por um método homogéneo e transversal aos

vários níveis, anos e ciclos escolares, mas respeitando sempre a heterogeneidade dos alunos no que diz respeito às suas competências em português escrito.

Pretende-se assim, em suma, sugerir uma mudança de paradigma relativamente ao ensino de português escrito a alunos surdos. Esta mudança tem em conta evidências que decorrem da prática de qualquer docente que trabalhe com estes alunos e que podem ser enumeradas em simples condicionais: se os alunos surdos são diferentes entre si, então considere-se essa diferença; se os alunos surdos se colocam em níveis de competência diferentes, então organize-se o seu ensino por níveis comuns de referência; se as suas maiores dificuldades são ao nível da compreensão e produção de texto, então defina-se um modelo pedagógico que trate o texto como seu centro; se os textos se podem categorizar em géneros, em função dos seus significados e objetivos sociais, então adote-se uma visão social e comunicativa da língua e do seu ensino.

Por fim, importa perspetivar o futuro e o que pode ser feito depois. Diz-nos a experiência que nada é tão eficaz no contexto da educação como a utilização de materiais pedagógicos específicos. Este é um aspeto fulcral onde a educação de alunos surdos, seja qual for a perspetiva ou o modelo que adotemos, tem ainda um longo caminho a percorrer. Dentro do modelo aqui proposto, importará desenvolver materiais apoiados no texto como forma de construção de significado através de etapas. No contexto mais alargado da educação de surdos, importará que esses materiais tenham um suporte linguístico apoiado nas duas línguas que regem todo o processo de ensino e aprendizagem destes alunos: a LGP e o português escrito. Sobretudo, importa que o desenvolvimento de materiais siga a mesma lógica que enunciámos no parágrafo anterior, isto é, a avaliação, no sentido de aferir e apontar o que deve ser modificado e o que deve ser melhorado.

Do trabalho aqui apresentado, julgamos que muitos passos se devem seguir que o podem melhorar e completar. Desde logo, qualquer forma de intervenção pedagógica ou proposta de modelo organizacional, seja qual for o campo de ensino, tem de ser avaliada. Esse é porventura o mais importante passo que se segue. Conhecer os moldes exatos que decorreriam de uma aplicação prática no contexto da educação de surdos seria a melhor forma de aferir da sua eficácia. Esperamos, pelo menos, que esta tese possa ter aberto o caminho para que tal venha a suceder.

O mundo da investigação e do ensino de alunos surdos não se esgota numa tese de doutoramento. Ao educador, como ao investigador, novas interrogações se colocam em permanência. Uma tese, assim se deseja, pode ser um pequeno ponto de luz. Com sorte,



talvez chegue a influenciar a gravidade dos corpos mais próximos de si. Mas o universo é imenso e infinitamente mais largo e complexo.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Acevedo, C. (2010). *Will the implementation of Reading to Learn in Stockholm schools accelerate literacy learning for disadvantaged students and close the achievement gap?*. Stockholm: Multilingual Research Institute.
- Albertini, J. A., & Schley, S. (2003). Characteristics, instruction, and assessment. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 123-135). New York: Oxford University Press.
- Almeida, E. O. C. (2000). *Leitura e surdez: Um estudo com adultos não oralizados* (Dissertação de doutoramento). Faculdade de Educação da UNICAMP.
- Almeida, M. J. F. (2009). O desenvolvimento da literacia na criança surda: uma abordagem centrada na família para uma intervenção precoce. *Medi@ções – revista online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*. Vol.1, nº1, 142-155.
- Alpendre, E. V. & Azevedo, H. J. S. (2008). *Concepções sobre surdez e linguagem e a aprendizagem da leitura*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná.
- Alves, M. (2013). *Educação especial e modernização escolar: Estudo histórico-pedagógico da educação de surdos-mudos e de cegos* (Dissertação de doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Amaral, M. A. & Coutinho, A. (1996). *Método escondido com mestre de fora*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
- Amaral, M. A. & Coutinho, A. (2005). Inovação, teoria e prática no ensino bilingue de crianças surdas. In O. Coelho (org.), *Perscrutar e escutar a surdez* (pp. 107-117). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Amaral, M. A. (2002). *Língua gestual e leitura em crianças Surdas – estudo experimental da aplicação de um modelo bilingue* (Dissertação de doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Amaral, M. A., & Coutinho, A. (2002). A criança surda: educação e inserção social. *Análise Psicológica*, 3 (XX), 373-378.

Amaral, M. A., Coutinho, A. & Martins, M. R. D. (1994). *Para uma gramática da língua gestual portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

Amman, J. C. (1692). *The talking deaf man: or a method proposed, whereby he who is born deaf may learn to speak*. London: Tho. Hawkins.

Archbold, S., Harris, M., O'Donoghue, G., Nikolopoulos, T., White, A., & Richmond, H. L. (2008). Reading abilities after cochlear implantation: The effect of age at implantation on outcomes at 5 and 7 years after implantation. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 72(10), 1471-1478.

Askew, B. J., & Fountas, I. C. (1998). Building an early reading process: Active from the start! *Reading Teacher*, 52, 126-137.

Association of Language Testers in Europe (2002). *The ALTE can do project*. In <http://www.cambridgeenglish.org/images/28906-alte-can-do-document.pdf>

Axford, B., Harders, P., & Wise, F. (2009). *Scaffolding literacy: An integrated and sequential approach to teaching reading, spelling and writing*. Camberwell, Victoria: ACER.

Baptista, J. A., Santiago, A., Almeida, D., Antunes, P., & Gaspar, R. (2011). *Programa de Português L2 para alunos surdos: Ensinos básico e secundário*. Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Baptista, M. S. (2010). Alunos surdos: aquisição da língua gestual e ensino da língua portuguesa. Coimbra: *Actas do I EIELP*, 197-208.

- Barros, P. L. (2013). Projeto literacia: Retrato de uma experiência educacional com alunos surdos. In O. Coelho & M. Klein (Coord.), *Cartografias da surdez: Comunidades, línguas, práticas e pedagogia* (pp. 165-175). Porto: Livpsic.
- Battison (1978). *Lexical borrowing in American Sign Language*. Silver Spring: Linstok Press.
- Bergman, B. (1979). *Signed Swedish*. Stockholm: National Swedish Board of Education.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. London: Taylor and Francis.
- Bornstein, H., Saulnier, K. & Hamilton, L. (1980). Signed English. A first evaluation. *American Annals of the Deaf*, 125, 467-481.
- Brueggemann, B. J. (Ed.) (2004). *Literacy and deaf people: cultural and contextual perspectives*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Brutt-Griffler, J. & Samimy, K. K. (2001). Transcending the nativeness paradigm. *World Englishes*, 20, (1), 99-106.
- Bulwer, J. (1644). *Chirologia: or the natural language of the hand*. London: Tho. Harper.
- Bulwer, J. (1648). *Philocophus: or the deafe and dumbe mans friend*. London: Humphrey Moseley.
- Butt, D., Fahey, R., Spinks, S., & Yallop, C. (2000). *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide* (2<sup>nd</sup> ed.). Sydney: Macquarie University – National Centre for English Language Teaching and Research.

- Callow, J. (1996). *The action pack: Environment (Activities for teaching factual writing)*. Sydney: Metropolitan East DSP.
- Capovilla, A. G. S., Capovilla, F. C., & Soares, J. V. T. (2004). Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico-USF* vol.9 (1), 39-47.
- Carmo, H., Martins, M., Morgado, M., & Estanqueiro, P. (2007). *Programa curricular de língua gestual portuguesa: Educação pré-escolar e ensino básico*. Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Carneiro, R., Brito, A., Carvalho, A., Sampaio, D., Rocha, D., Gomes-Pedro, J., Azevedo, J., Roquette, J., & Almeida, L. (2005). *Casa Pia de Lisboa: Um projeto de esperança – As estratégias de acolhimento das crianças em risco*. Cascais: Principia.
- Cárnio, M. S. (1995). *Conceitos e compreensão de leitura e escrita no contexto de educação especial* (Dissertação de doutoramento). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Carvalho, P. V. (2007). *Breve história dos surdos no mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo.
- Christie, F. (1998), Learning the literacies of primary and secondary schooling. In F. Christie & R. Misson (Eds.), *Literacy and Schooling* (pp. 47-73). London: Routledge.
- Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis*. London: Continuum.
- Christie, F. (2005) *Language education in the primary years*, Sydney: University of New South Wales Press.



- Christie, F. (Ed.) (1999). *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes*. London: Cassell.
- Christie, F., & Derewianka, B. (2009). *School discourse: Learning to write across the years of schooling*. London/New York: Continuum.
- Christie, F., Gray, B., Gray, F., Macken, M., Martin, J. R., & Rothery, J. (1992). *Exploring explanations: Teachers book (Levels 1–4)*. Sydney: Harcourt Brace Jovanovich (HBJ Language: A resource for meaning).
- Cleve, J. V. V. & Crouch, B. A. (1989). *A place of their own: creating the deaf community in America*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Coe, R., Lingard, L., & Teslenko, T. (Eds.) (2002). *The rhetoric and ideology of genre: Strategies for stability and change*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Conrad, R. (1979). *The deaf schoolchild: Language and cognitive function*. New York: HarperCollins Publishers.
- Conselho da Europa (1988), *European Parliament resolution on sign languages*, Doc A2-302/87.
- Conselho da Europa (2001). *Portefólio europeu de línguas: Educação básica, 10–15 anos*. Conselho da Europa/Ministério da Educação. <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=76>.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Conselho da Europa (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment: case studies*. Council of Europe.
- Constituição da República Portuguesa*, Artigo 74º (Ensino), §2, alínea h).

- Cook, V. (2009). Language user groups and language teaching. In V. Cook & L. Wei (Ed.), *Contemporary Applied Linguistics: Language teaching and learning*, vol. 1 (pp. 54-74). London: Continuum.
- Correia, I. S. C. (2012). Entre línguas se (des)constrói o texto: Interferência linguística da língua gestual portuguesa no português. *Exedra – Português: investigação e ensino*, 58-66.
- Courtin, C. (2000). The impact of Sign Language on the cognitive development of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (3), 266-276.
- Culican, S. (2006). *Learning to read: Reading to learn, a middle years literacy intervention research project, final report 2003-4*. Melbourne: Catholic Education Office. <http://cecv.melb.catholic.edu.au/ResearchandSeminarPapers>.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, 3-49.
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Swann, A. (2001). *Words of the world: The global language system*. Cambridge: Polity Press.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, *Diário da República*, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008, 154-164. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 94/2011, *Diário da República*, 1.ª série — N.º 148 — 3 de Agosto de 2011, 4142-4150. Ministério da Educação e da Ciência.

Despacho n.º 10874/2012, *Diário da República*, 2.ª série — N.º 155 — 10 de agosto de 2012, 28184. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 17168/2011, *Diário da República*, 2.ª série — N.º 245 — 23 de dezembro de 2011, 50080. Ministério da Educação e Ciência.

Döpke, S. (2000). On the status of cross-linguistic structures in research on young children growing up with two languages simultaneously. In S. Döpke (Ed.), *Cross-linguistic structures in simultaneous bilingualism* (pp. 1-10). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Edwards, R. A. R. (2012). *Words made flesh: nineteenth century deaf education and the growth of Deaf culture*. New York: New York University Press.

Eggins, S. & Martin, J.R. (1997), Genres and Registers of Discourse. In T.A. Van Dijk (Ed.) *Discourse as Structure and Process* (pp. 230-256). London: SAGE Publications.

Eggins, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Continuum.

Eggins, S., Martin, J. R., & Wignell, P. (1993). The discourse of history: distancing the recoverable past. In M. Ghadessy (Ed.), *Register analysis: Theory and practice* (pp.75-109). London: Pinter.

Evans, C. (2004). Literacy development in deaf students: Case studies in bilingual teaching and learning. *American Annals of the Deaf*, 149, 17-26.

Ewing, K. M., & Jones, T. W. (2003). An educational rationale for deaf students with multiple disabilities. *American Annals of the Deaf*, 148(3), 267-271.

Ewoldt, C. (1996). Deaf bilingualism: a holistic perspective. *Australian Journal of the Education of the Deaf*, 2, 5-9.

- Feez, S. (2002). Heritage and innovation in second language education. In A. M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom* (pp. 43-69). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fernandes, E. (2003). *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, C. S. M. (2012). *Língua portuguesa como segunda língua para crianças surdas: estratégias educativas*. Dissertação de mestrado, Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Freedman, A., & Medway, P. (Eds.) (1994). *Learning and teaching genre*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Freire, P. (1994). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (45ª Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Friães, H. M. S. (1999). *Compreensão de textos de adolescentes surdos*. Dissertação de mestrado, São Paulo: PUCSP.
- Gallaudet, E. M. (1868). *American and European systems of deaf-mute instruction compared*. s.l.: New Englander.
- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C. & Kamil, M. (2006). Synthesis: Cross-linguistic relationships. D. August and T. Shanahan's, *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibson, H., Small, A. & Mason, D. (1997). Deaf bilingual bicultural education. *Bilingual Education*, 231-240. Springer Netherlands.
- Giddens, E. (2009). Teaching written language to students who are deaf or hard of hearing. *Independent Studies and Capstones*. Paper 186. Program in Audiology and Communication Sciences, Washington University School of Medicine. [http://digitalcommons.wustl.edu/pacs\\_capstones/186](http://digitalcommons.wustl.edu/pacs_capstones/186)

- Gordon, R. G. Jr. (Ed.) (2005). *Ethnologue: Languages of the world* (15<sup>th</sup> ed.) Dallas, TX: Sil International.
- Gouveia, C. A. M. (2013). A escola como sistema de géneros: conhecimento, aprendizagem e transversalidade. In M. H. M. Mateus e L. Solla (Eds.), *Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*. Lisboa: ILTEC / Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gray, B. (1986). Aboriginal education: some implications of genre for literacy development. In C. Painter & J. R. Martin (Eds.), *Writing to mean: teaching genres across the curriculum* (pp.188-208). Sydney: Applied Linguistics Association of Australia (Occasional Papers 9).
- Gray, B., Rose, D., & Cowey, W. (1998). *Project report for scaffolding reading and writing for indigenous children in school, December 1998*. Canberra: DEST Indigenous Education Branch & University of Canberra.
- Gustason, G., Pfetzing, D. & Zawolokow, E. (1980). *Signing Exact English*. Los Alamitos, CA: Modern Sign Press.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1987). Spoken and written modes of meaning. *Comprehending Oral and Written Language*. Orlando FL: Academic Press, 55-82.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1985). *Language, context and text: Aspects of language in a social semiotic perspective*. Geelong, Victoria: Deakin University.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Edward Arnold.
- Hamilton, E. C. (2006). Of miracles and pedestals: Helen Keller in German Culture. *Disability Studies Quarterly*, vol. 26 (4), 1.

- Hankins, T. (1985). *Science and the Enlightenment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hauser, P. & Marschark, M. (2008). What we know and what we don't know about cognition and deaf learners. In M. Marschark & P. C. Hauser (Eds.), *Deaf cognition: Foundations and outcomes* (pp. 439-458). New York: Oxford University Press.
- Holcomb, R. (1970). The total approach. *Proceedings of International Conference on Education of the Deaf*, 104-107.
- House, J. (2003). English as a lingua franca: a threat to multilingualism?. *Journal of Sociolinguistics*, 7, 556-578.
- Hyde, M., & Power, D. (2006). Some ethical dimensions of cochlear implantation for deaf children and their families. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(1), 102-111.
- Hyland, K. (2003), Genre based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing* 12. Pergamon, 17-29.
- Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: implications for ESL. *TESOL Quarterly* 30(4), 693-722.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Johns, A. M., (Ed.) (2002). *Genre in the classroom: Applying theory and research to practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Johnson, R., Liddell, S. & Erting, C. (1989). *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education*. Gallaudet Research Institute Working Paper 89-3. Washington, DC: Gallaudet University.

- Johnston, T. (1996). Function and medium in the forms of linguistic expression found in a sign language. In W. H. Edmondson & R. B. Wilbur (Eds.), *International Review of Sign Linguistics, Vol. 1* (pp. 57-94). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Joyce, H. S., & Feez, S. (2012). *Text-based language & literacy education: Programming and methodology*. Putney: Phoenix Education.
- Joyce, H.S. & Burns, A. (1999) *Focus on Grammar*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kedde, J. (2004). The CEF and the secondary school syllabus. In K. Morrow (Ed.), *Insights from the common European framework* (pp. 43-54). Oxford: Oxford University Press.
- Kinsey, A. A. (1880). *Report of the proceedings of the International Congress of the Education of the Deaf held at Milan, September 6<sup>th</sup>-11<sup>th</sup>*. London: W.H. Allen & Co.
- Klima, E. S., & Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Knight, P., & Swanwick, R. (2013). *Working with deaf children: Sign bilingual policy into practice*. Oxford: Routledge.
- Koop, C., & Rose, D. (2008). Reading to learn in Murdi Paaki: Changing outcomes for indigenous students. *Literacy Learning: The Middle Years* 16.1, 41-46.
- Kretschmer, R. R. Jr, & Kretschmer, L. (1986). Language in perspective. In D. Luterman (Ed.), *Deafness in perspective*. California: College Hill Press.

- Kyle, J. & Deuchar, M. (1981). *Perspectives on British Sign Language*. Sydney: Law Book Co of Australasia.
- Kyle, J. & Woll, B. (Eds.) (1983). *Language in sign: An international perspective on sign language*. Oxford: Taylor & Francis.
- l'Épée, C. M. (1784). *La véritable maniere d'instruire les sourdes et muets, confirmée par une longue experience*. Paris: Nyon.
- La Sasso, C., Crain, K. L., & Leybaert, J. (2003). Rhyme generation in deaf students: the effect of exposure to Cued Speech. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8 (3), 250-270.
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture: In search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Lane, H. & Philip, F. (2006). *The Deaf experience: classics in language and education*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Lane, H. (1984). *When the mind hears: a History of the Deaf*. New York. Random House.
- Lanza, E. (2007). Multilingualism and the family. In P. Auer & L. Wei (Ed.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 45-67). Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Lee, A. (1996). *Gender, literacy, curriculum: Re-writing school geography*. London: Taylor and Francis.
- Lewis, S. (1998). Reading and writing within an oral/aural approach. In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers & L. Watson (Eds.), *Issues in deaf education* (pp. 101-110). London: David Fulton Publishers.



- Leybaert, J. (1993). Reading in the deaf: the roles of phonological codes. In M. Marschark & M.D. Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness* (pp. 269-310). Mahwah, NJ: LEA.
- Lima, M. S. C. (2006). Algumas considerações sobre o ensino de português para surdos na escola inclusiva. *Revista Letra Magna: revista eletrônica de divulgação científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura – ano 3* (5), 1-14.
- Lissi, M. R., Svartholm, K. & González, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, N° 2: 299-320. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- List, G., Prillwitz, S. & Vollhaber, T. (1990). Under the conditions of Oralism: The History of the Deaf in German-speaking Countries. *Current Trends in European Sign Language Research*, 9, Hamburg: Signum Verlag.
- Little, D., & Simpson, B. L. (2004). Using the CEF to develop an ESL curriculum for newcomer pupils in Irish primary schools. In K. Morrow (Ed.), *Insights from the common European framework* (pp. 91-108). Oxford: Oxford University Press.
- Liu, J. (1999). From their own perspectives: The impact of non-native ESL professionals on their students. In G. Baine (Ed.), *Non-native educators in English language teaching* (pp. 159-176). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Livingston, S. (2010). *Working text: Teaching deaf and second-language students to be better writers*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Llurda, E. (2009). The decline and fall of the native speaker. In V. Cook & L. Wei (Eds.), *Contemporary Applied Linguistics: Language teaching and learning, vol. 1* (pp. 37-53). London: Continuum.
- Llurda, E., & Huguet, A. (2003). Self-awareness in NNS EFL primary and secondary school teachers. *Language Awareness*, 12, (3&4), 220-235.

- Lodi, A. C. B. (2005). Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 409-424.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, (2), 126-141.
- Lourenço, L. (2005). A aprendizagem da compreensão de leitura. In I. Sim-Sim (Org.), *A criança surda: Contributos para a sua educação* (pp. 49-62) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lucas, C. & Valli, C. (1990). ASL, English and contact signing. In C. Lucas (Ed.), *Sign language research: Theoretical issues* (pp. 288-307). Washington DC: Gallaudet University Press.
- Lucas, C. & Valli, C. (1992). *Linguistics of American Sign Language: A resource text for ASL users*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Macken-Horarik, M. (2002). Something to shoot for: A systemic functional approach to teaching genre in secondary school science. *Genre in the classroom: Multiple perspectives*, 17-42.
- Macken-Horarik, M., Martin, J. R., Kress, G., Kalantzis, M., Rothery, J., & Cope, W. (1989). *An approach to writing K12: Vol. 1-4*. Sydney: Literacy and Education Research Network and Directorate of Studies, NSW Department of Education.
- Mahshie, S. N. (1995) *Educating deaf children bilingually: With insights and applications from Sweden and Denmark*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Manasseh, A. (2004). Using the CEF to develop English courses for teenagers at the British Council Milan. In K. Morrow (Ed.), *Insights from the common European framework* (pp. 109-120). Oxford: Oxford University Press.

- Marschark, M. & Hauser, P. C. (2011). *How deaf children learn: What parents and teachers need to know*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Lang, H. & Albertini, J. (2002). *Educating deaf students: From research to practice*. New York: Oxford University Press.
- Martin, J. R. (2006) Metadiscourse: Designing interaction in genre-based literacy programmes. In R. Whittaker, M. O'Donnell & A. McCabe (Eds.) *Language and Literacy: Functional Approaches* (pp. 95-122). London: Continuum.
- Martin, J. R. (2009) Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education* 20, Elsevier, 10-21.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2005). Designing literacy pedagogy: scaffolding asymmetries. In R. Hasan, C. M. I. M. Matthiessen & J. Webster (Eds.), *Continuing discourse on language* (pp. 251-280). London: Equinox.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Martins, M. R. D. & Amaral, I. M. (1986). Educação e Linguagem. In Melo, A.P., Moreno, C., Amaral, I.M., Silva, M.L.D. & Martins, M.R.D., *A criança deficiente educativa: situação educativa em Portugal* (pp. 5-44). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian,
- Martins, M., Morgado, M, & Estanqueiro, P. (2008). *Programa curricular de língua gestual portuguesa: Ensino secundário*. Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mateus, M. H. M. (Coord.) (2009). *Teste de diagnóstico de português língua não materna*. In <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=53>.
- Matsuda, P. K. (2003). Proud to be a non-native speaker. *TESOL Matters*, 13, (4), 15.

- Mayberry, R. I., & Lock, E. (2003). Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and language*, 87(3), 369-384.
- Mayer, C., & Akamatsu, C. T. (2003). Bilingualism and literacy. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 136-147). New York: Oxford University Press.
- Mayer, C., & Moskos, E. (1998). Deaf children learning to spell. *Research in the Teaching of English*, 158-180.
- McAnally, P. L., Rose, S., & Quigley, S. P. (1999). *Reading practices with deaf learners*. Austin TX: PRO-ED.
- McKee, R. L., & Napier, J. (2002). Interpreting into international sign pidgin: An analysis. *Sign language & linguistics*, 5 (1), 27-54.
- McKee, R. (2008). The construction of deaf children as marginal bilinguals in the mainstream. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(5), 519-540.
- McNamara, J., McCoughlin, R. & Baker, G. (1987). *Putting pen to paper: A manual for teachers. Practical ideas for writing in science and history*. Richmond: Detail Printing.
- McRae, D., Ainsworth, G., Cumming, J., Hughes, P., Mackay, T., Price, K., Rowland, M., Woods, D., & Zbar, V. (2000). *What has worked, and will again: The IESIP strategic results projects*. Canberra: Australian Curriculum Studies Association.
- Meisel, I. M. (2001). The simultaneous acquisition of two first languages: early differentiation and subsequent development of grammars. In J. Cenoz & F. Genesee (Ed.), *Trends in bilingual acquisition* (pp. 11-42). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

- Mineiro, A., Nunes, M. V. S., Moita, M., Silva, S. & Castro-Caldas, A. (2014). Bilingualism and bimodal bilingualism in deaf people: A neurolinguistic approach. In M. Marschark, G. Tang, & H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp 187-209). New York: Oxford University Press.
- Mitchell, R., & Karchmer, M. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4, 138-163.
- Moore, D. F. (2001). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Moore, D. F. (2008). Research on Bi-Bi instruction. *American Annals of the Deaf*, 153, 3-4.
- Morrow, K. (Ed.) (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- Moser, H. M., O'Neill, J. J., Oyer, H. J., Abernathy, E. A. & Showe Jr., B. M. (1961). Distance and Fingerspelling. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. Vol. 4, 61-71.
- Musselman, C. (2000). How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (1), 9-31.
- Nascimento, C. B. (2010). *Empréstimos linguísticos do português na língua de sinais brasileira – LSB: Línguas em contato* (Dissertação de mestrado). Brasília: Universidade de Brasília.
- Nespor, M. & Sandler, W. (1999). Prosody in Israeli sign language. *Language and Speech*, 42 (2-3), 143-176.

- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD (2013), *PISA 2012 results: What students know and can do – Student performance in mathematics, reading and science (Volume I)*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>
- Oléron, P. (1978). *Le langage gestuel des sourds: syntaxe et communication*, Vol. 43. Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- Organização Mundial da Saúde & Direção-Geral da Saúde (2003). *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde: Classificação detalhada com definições*. <http://arquivo.esse.ips.pt/esse/cursos/edespecial/CIFIS.pdf>.
- Padden, C. (2006). Learning to fingerspell twice: Young signing children's acquisition of fingerspelling. In B. Schick, M. Marscharck & P. Spencer (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children* (pp. 189-201). New York: Oxford University Press.
- Padden, C. A. & Humphries, T. L. (1990). *Deaf in America: Voices from a culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Padden, C. A. & Humphries, T. L. (2005). *Inside Deaf culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Paul, P. (1998). *Literacy and deafness: The development of reading, writing, and literate thought*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Paul, P. (2001). *Language and deafness*. San Diego, CA: Singular.
- Paul, P. (2003). Processes and components of reading. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 97-109). New York: Oxford University Press.

- Paul, P. (2005). A rose is a rose, but then again... maybe not. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10 (2), 222.
- Perdigão, M. (Coord.) (2005). *Português língua não materna no currículo nacional: Documento orientador*.  
[http://www.dgicd.minedu.pt/outrosprojetos/data/outrosprojectos/Portugues/Documentos/plnmdoc\\_orientador.pdf](http://www.dgicd.minedu.pt/outrosprojetos/data/outrosprojectos/Portugues/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf)
- Pereira, M. C. C., & Karnopp, L. B. (2003). Leitura e surdez. *Letras de Hoje*, v.39 (3), 165-177.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pica, T. (1988). Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction. *Language Learning*, 38, (1), 45-73.
- Piller, I. (2002). Passing for a native speaker: Identity and success in second language learning. *Journal of Sociolinguistics*, 6, (2), 179-206.
- Pires, V. O. D. (2009). *Andaimento coletivo como prática de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos*. Dissertação de mestrado, São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Plann, S. (1997). *A Silent minority: Deaf education in Spain, 1550-1835*. Berkeley CA: University of California Press.
- Prillwitz, S. (1990). The long road towards bilingualism of the Deaf in the German-speaking area. In S. Prillwitz & T. Vollhaber (org.), *Sign Language research and application: international studies on sign language and communication of the deaf*, 13, (pp. 13-27). Hamburg: Signum.
- Quadros, R. M., & Schmiedt, M. L. P. (2006). *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP.

- Reed, S., Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H. (2008). Academic status of deaf and hard-of-hearing students in public schools: Student, home, and service facilitators and detractors. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(4), 485-502.
- Rochele, E. L. (1880). *Le Congrès de Milan pour l'amélioration du sort des sourds-muets: rapport adressé à M. Eugène Pereire*. Paris: M. Saint-Jorre.
- Rodda, M., & Eleweke, C. J. (2000). Theories of literacy development in limited English proficiency deaf people: A review. *Deafness & Education International*, 2(2), 101-113.
- Rose, D. (1999). Culture, competence and schooling: approaches to literacy teaching in Indigenous school education. In F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes* (pp. 217-245). London: Cassell (Open Linguistic Series).
- Rose, D. (2004). Sequencing and pacing of the hidden curriculum: How Indigenous children are left out of the chain. In J. Muller, A. Morais, & B. Davies (Eds.), *Reading Bernstein, researching Bernstein* (pp.91-107). London: Routledge.
- Rose, D. (2011a). *Reading to learn: Accelerating learning and closing the gap. Teacher training books and DVD*. Sydney: Reading to Learn.  
<http://www.readingtolearn.com.au>.
- Rose, D. (2011b). Beyond literacy: building an integrated pedagogic genre. *Australian Journal of Language and Literacy* 34.1, 81-97.
- Rose, D., & Acevedo, C. (2006). Closing the gap and accelerating learning in the middle years of schooling. *Australian Journal of Language and Literacy* 14.2, 32-45.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.



- Rose, D., Gray, B., & Cowey, W. (1999). Scaffolding reading and writing for indigenous children in school. In P. Wignell (Ed.) *Double power: English literacy and indigenous education* (pp. 23-60). Melbourne: National Language and Literacy Institute of Australia.
- Rose, D., Lui-Chivizhe, L., McKnight, A., & Smith, A. (2004). Scaffolding academic reading and writing at the Koori Centre. *Australian Journal of Indigenous Education: 30<sup>th</sup> Anniversary Edition*: 41-49. <http://www.atsis.uq.edu.au/ajie>.
- Rose, D., Rose, M., Farrington, S., & Page, S. (2008). Scaffolding literacy for Indigenous health science students. *Journal of English for Academic Purposes* 7(3), 166-180.
- Rothery, J. (1989). Learning about language. In R. Hasan & J. R. Martin (Eds.), *Language development: Learning language, learning culture* (pp. 199-256). Norwood, NJ: Ablex.
- Rothery, J. (1996). Making changes: developing an educational linguistics. In R. Hasan & G. Williams (Eds.) *Literacy in society: Applied linguistics and language study* (pp. 86-123). London: Longman.
- Rydberg, E., Gellerstedt, L.C., & Danermark, B. (2009). Toward an equal level of educational attainment between deaf and hearing people in Sweden? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14 (3), 312-323.
- Salgueiro, E. E. G. (2010). *Jacob Rodrigues Pereira: Homem de bem, judeu português do séc. XVIII, primeiro reeducador de crianças surdas e mudas em França*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schaper, E. (1968). Aristotle's catharsis and aesthetic pleasure. *Philosophical Quarterly* 18 (71), 131-143.

- Schirmer, B. R. & McGough, S. M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: Do the conclusions of the National Reading Panel apply? *Review of Educational Research, 75*, 83-117.
- Schirmer, B. R. & Williams, C. (2003). Approaches do Teaching Reading. In M. Marschark & P.E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, (pp. 110-122). New York: Oxford University Press.
- Schirmer, B. R. (2000). Writer's workshop: teaching process writing to students who are deaf. In W.L. Heward (Ed.), *Exceptional children: an introduction to special education* (pp. 382-383). Upper Saddle River NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistic perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics, 24*, 209-239.
- Senghas, A. (1995). *Children's contribution to the birth of Nicaraguan Sign Language*. Doctoral dissertation: Massachusetts Institute of Technology.
- Silva, R. T. (2004). *Português como segunda língua: Contribuições para a implantação de um programa de ensino bilíngue para surdos* (Dissertação de doutoramento). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Silveira, R. C. P. (1998). Leitura: produção interacional de conhecimentos. In N.B. Bastos (Org.), *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC.
- Sim-Sim, I. (2005). O ensino do português escrito aos alunos surdos na escolaridade básica. In I. Sim-Sim (Org.), *A criança surda: Contributos para a sua educação*, 15-28. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Singleton, J. L., & Tittle, M. D. (2000). Deaf parents and their hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, (3), 221-236.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417-453.
- Spencer, P. E. & Marschark, M. (2010). *Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students*. New York: Oxford University Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stokoe, W. C. Jr. (1960). Sign Language Structure: an outline of the visual communication systems of the American Deaf. *Studies on Linguistics: Occasional Papers*, 8, 3-78. New York: University of Buffalo.
- Stokoe, W. C. Jr., Casterline, D. & Cronenberg, C. (1965). *A dictionary of American Sign Language*. Silver Spring, MD: Linstok Press.
- Stumpf, M. S. (2005). *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting: línguas de sinais no papel e no computador* (Dissertação de doutoramento). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Sutton-Spence, R. & Woll, B. (1999). *The linguistics of British Sign Language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Svartholm, K. (1994). Second language learning in the deaf. *Bilingualism in Deaf Education*, 61-71. Signum.
- Svartholm, K. (1998). Bilingual education for the deaf: Evaluation of the Swedish model. *Proceedings of the International Conference on Bilingual Education of Deaf Children*, 136-147. Zagrey.
- Svartholm, K. (2010). Bilingual education for deaf children in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol.13, n.2, 159-174.

- Swanwick, R. (1998). The teaching and learning of literacy within a sign bilingual approach. *Issues in Deaf Education*, 111-118.
- Swanwick, R. (2003). Sign bilingual deaf children's writing strategies: Responses to different sources for writing. *Deafness and Education in the UK – Research Perspectives*. London: Whurr Publishers.
- Tannen, D. (1982). Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Language*, 1-21.
- Tompkins, G. E. (2014). *Literacy in the middle grades*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Higher Ed.
- Trezek, B. J., & Wang, Y. (2006). Implications of utilizing a phonics-based reading curriculum with children who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(2), 202-213.
- Trezek, B. J., Wang, Y. & Paul, P. V. (2010). *Reading and deafness: Theory, research and practice*. New York: Delmar Cengage.
- Trezek, B. J., Wang, Y., Woods, D. G., Gampp, T. L., & Paul, P. (2007). Using Visual Phonics to supplement beginning reading instructions for students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (3), 373-384.
- Trim, J. L. M. (1978). *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by adults*. Council of Europe.
- UNESCO (1994) *Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais – Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

- United Nations General Assembly (1993). *Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities*. Doc A/Res/ 48/96.
- Vermeulen, A. M., Van Bon, W., Schreuder, R., Knoors, H., & Snik, A. (2007). Reading comprehension of deaf children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 283-302.
- Watson, L. M., Archbold, S. M., & Nikolopoulos, T. P. (2006). Children's communication mode five years after cochlear implantation: changes over time according to age at implant. *Cochlear Implants International*, 7(2), 77-91.
- Wignell, P. (1994). Genre across the curriculum. *Linguistics and Education* 6, 355-372.



## ANEXOS





## ANEXO A

Descrição global dos níveis comuns de referência



Nível	Descrição global
A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente.
A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p.ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e standardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.



## ANEXO B

Teste de diagnóstico – 1º Ciclo do Ensino Básico



**1. Escreve as palavras nas imagens**

Sol

Bola

Gato

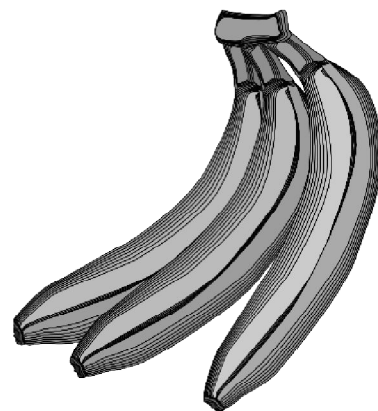
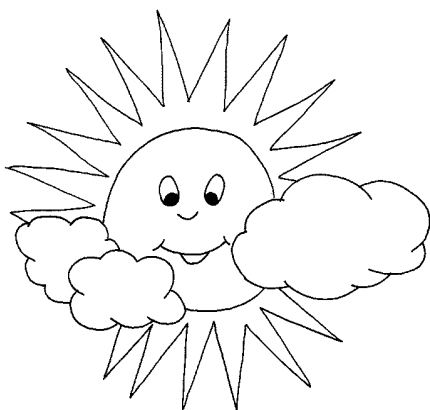
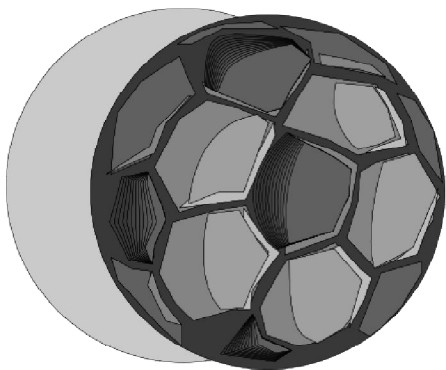
Bananas

Garfo

Livro

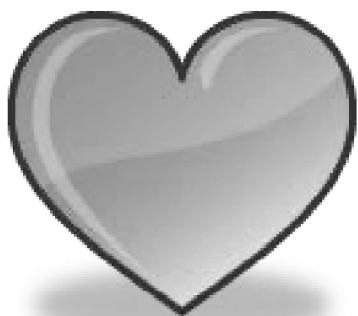
Cadeira

Tesoura

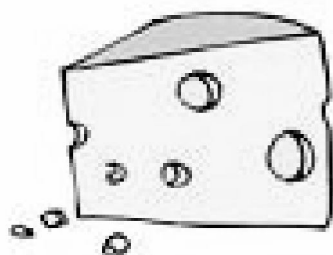




## 2. Escreve o que vês nas imagens



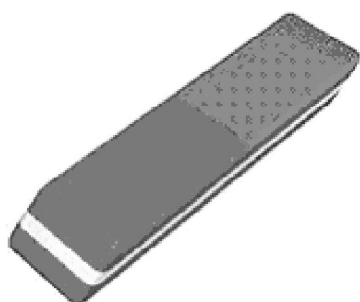
.....



.....



.....



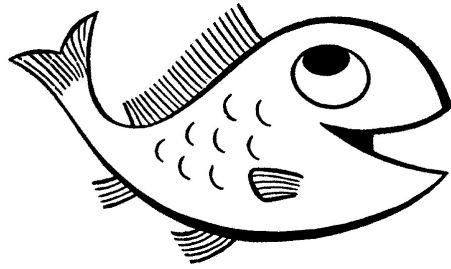
.....



.....



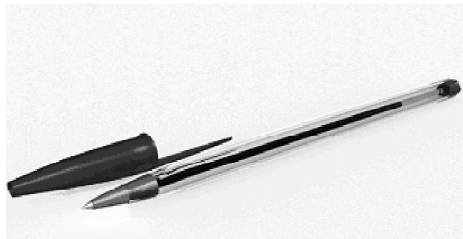
.....



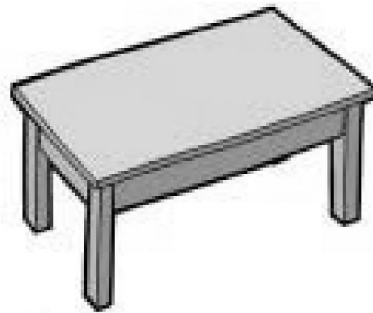
.....



.....



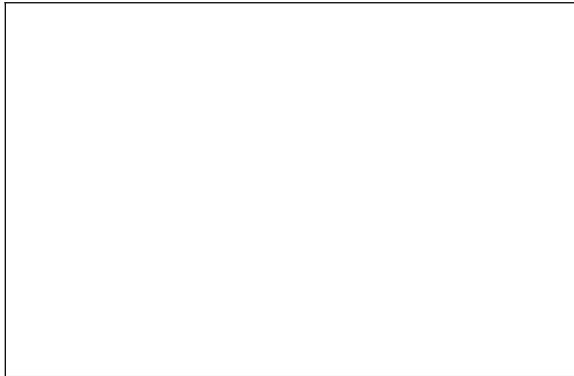
.....



.....

### 3. Segue as instruções

1. Desenha uma flor.



2. Copia as palavras.

mesa: .....

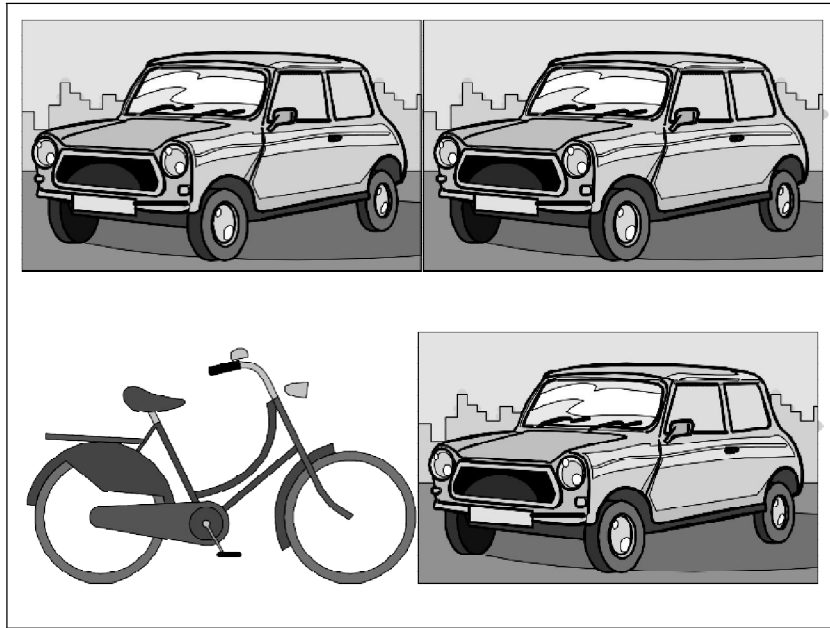
bola: .....

escola: .....

3. Completa a sequência.

1 2 3 4 5 6 7 ..... 10

4. Olha para a imagem e responde à pergunta.



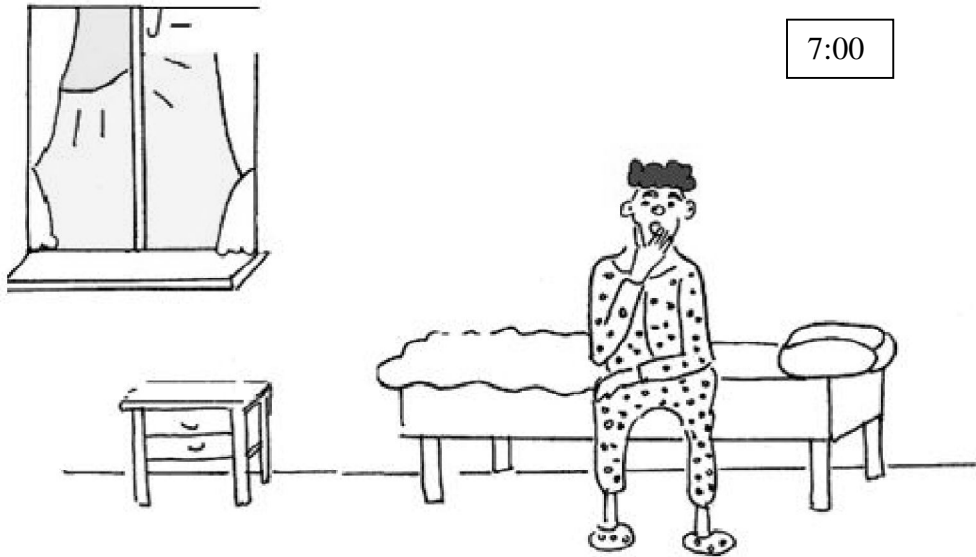
Quantos carros há?

\_\_\_\_\_

5. Lê a frase. Sublinha os nomes dos animais.

O João tem um cão, dois gatos e um peixe.

#### 4. Olha para as imagens e lê as legendas



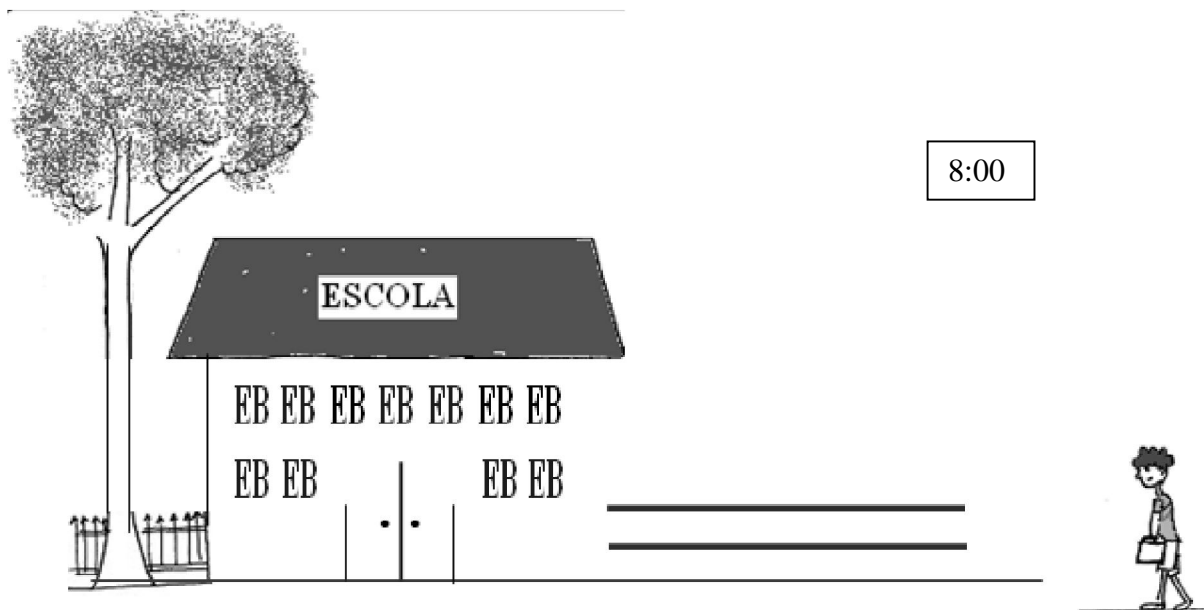
O Wilson levanta-se todos os dias às sete da manhã,  
porque a escola dele começa cedo.



Logo depois de acordar, o Wilson toma um banho com água  
quentinha.



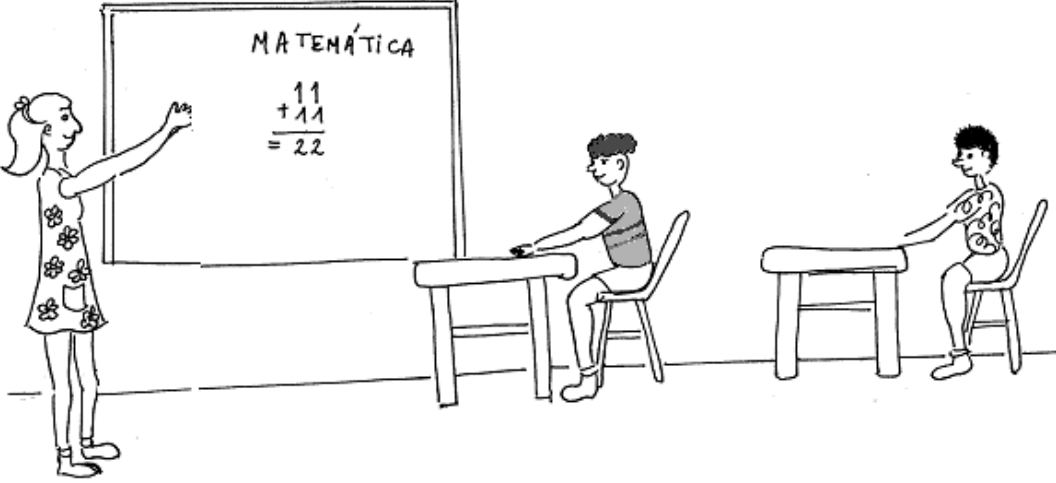
Às sete e meia, o Wilson toma o pequeno-almoço com a irmã e a mãe. Ele gosta muito de leite com cereais.



Depois de tomar o pequeno-almoço, o Wilson vai para a escola a pé. A escola fica perto da sua casa.

## 4.1. Escreve as legendas para as imagens

14:00



MATEMÁTICA

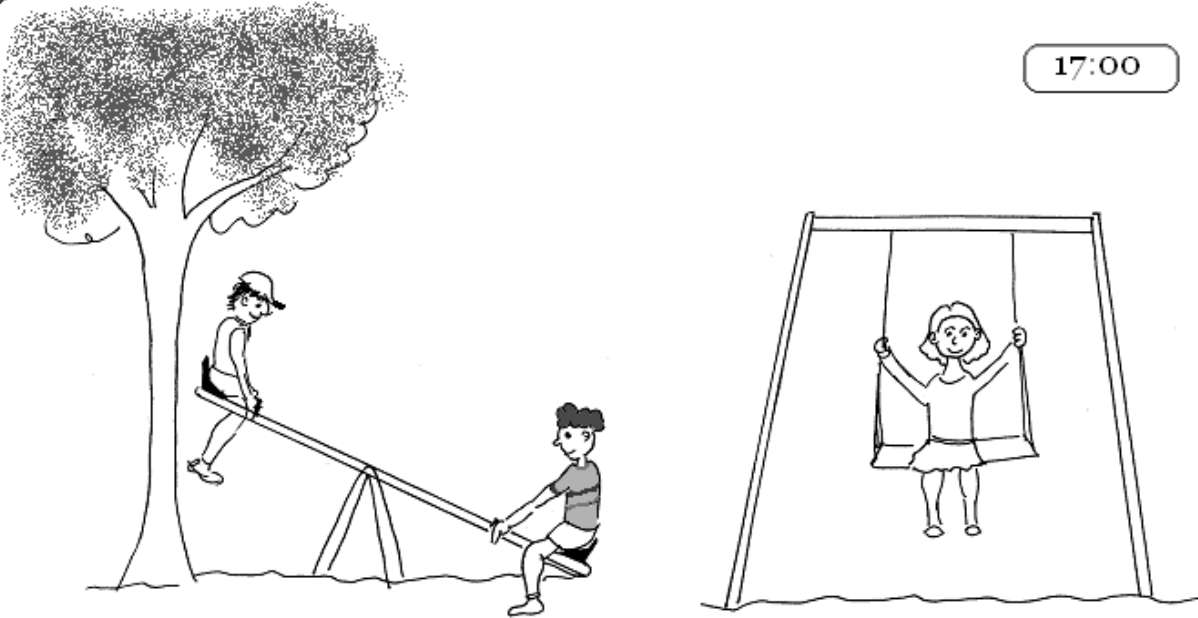
$$\begin{array}{r} 11 \\ + 11 \\ \hline = 22 \end{array}$$

.....

.....

.....

17:00



.....

.....

.....

19:30

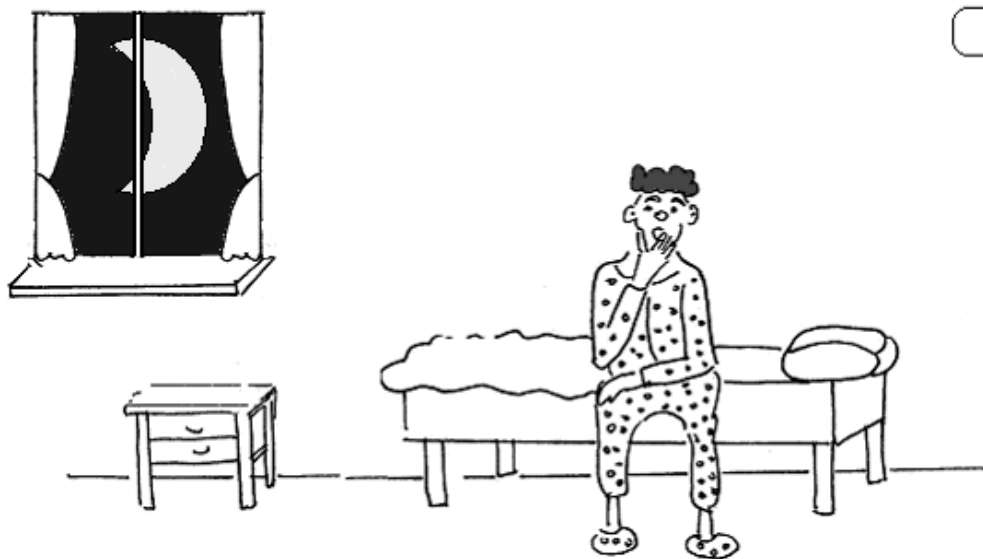


.....

.....

.....

21:30



.....

.....

.....



## 5. Lê o texto e responde às perguntas

### A nuvem e o caracol

Era uma vez uma nuvem chamada Elisa e um caracol chamado Filipe. A nuvem estava no céu, muito preguiçosa. O caracol andava cá por baixo, a correr muito devagar, porque não sabia correr mais depressa.

Lá no céu, a nuvem, que não tinha nada para fazer, dizia:

— Ah, como é aborrecido não ter nada para fazer!

Cá em baixo, o caracol, que tinha muitas coisas para fazer, dizia baixinho:

— Ah, que dia tão atarefado... Tenho de limpar a casa, ir às compras, visitar a minha mãe...

A nuvem Elisa começou a brincar ao faz-de-conta. Como não havia mais nuvens, tinha de brincar sozinha.

— Faz de conta que sou um cavalo — disse a nuvem para si própria e lá aparecia um cavalo no céu.

— Agora, faz de conta que sou um palhaço — e via-se no céu a cara de um palhaço.

Depois, a nuvem esticou-se mais e mais para imitar um comboio grande. Sem saber, a nuvem tapou o sol e o dia escureceu. Cá em baixo, o caracol disse aborrecido:

— Esta nuvem só faz disparates! É o que acontece a quem não tem nada para fazer!

Parece que a nuvem ouviu o caracol, porque passado algum tempo, ela escureceu e começou a choramingar sobre a terra. Caíram umas gotinhas, uns chuviscos, pois ela também era pequenina. Quando a chuva foi embora, o Sol voltou a aparecer. O caracol saiu de casa, deitou os pauzinhos para fora e disse muito satisfeito:

— Assim, sim!

O caracol virou a cabeça para o céu para agradecer à nuvem, mas ela já tinha desaparecido.

António Torrado, *A Nuvem e o Caracol* (texto adaptado)

### Responde às perguntas.

1. Qual é o título da história?

A nuvem e o cavalo

A nuvem e o caracol

2. Como se chama a nuvem?

Maria

Elisa

3. Onde está a nuvem?

No céu

Na terra

4. Como andava o caracol?

Depressa

Devagar

5. “Ah, que dia tão atarefado este.” Quem disse esta frase?

A nuvem

O caracol

6. A nuvem estava sozinha no céu ou havia lá outras nuvens?

Copia a frase do texto que justifica a tua resposta.

.....  
 .....  
 .....

7. A expressão “brincar ao faz-de-conta” quer dizer ...

Fazer contas de somar

Imitar uma pessoa, um animal ou uma coisa

8. A nuvem fez de conta que era várias coisas. Uma das seguintes respostas está errada. Indica-a:

Um cavalo

Uma árvore

Um palhaço

9. O que aconteceu quando a nuvem imitou um comboio?

A nuvem tapou o sol

A nuvem fez uma viagem

A nuvem escondeu-se

10. Completa a frase. A nuvem ficou triste, porque ...

... se sentia muito sozinha.

... o sol tinha desaparecido.

... o caracol estava zangado com ela.

11. Choveu muito ou choveu pouco?

Copia a frase do texto que justifica a tua resposta.

.....  
.....  
.....

12. A expressão “deitou os pauzinhos de fora” quer dizer ...

Pôr os pezinhos de fora

Pôr os corninhos de fora

Pôr os bracinhos para fora



## ANEXO C

Teste de diagnóstico – 2º Ciclo do Ensino Básico



## 1. Escreve as palavras nas imagens

bola

sapato

garfo

cadeira

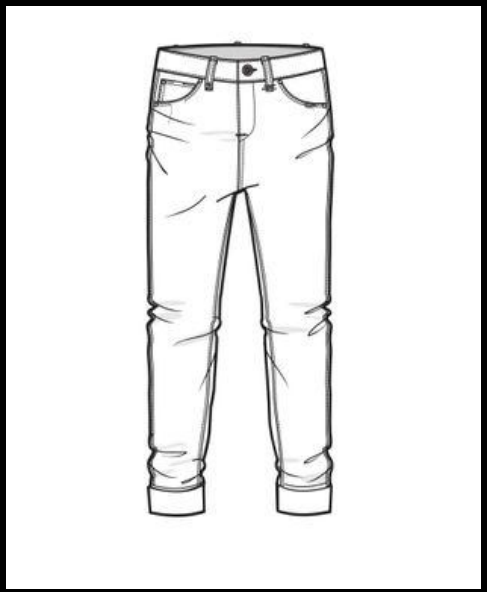
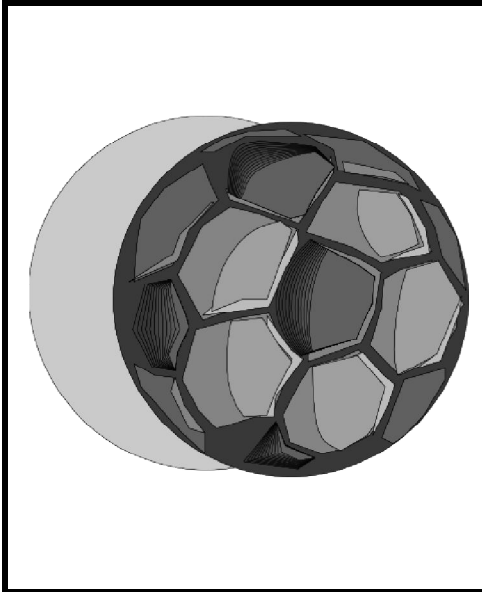
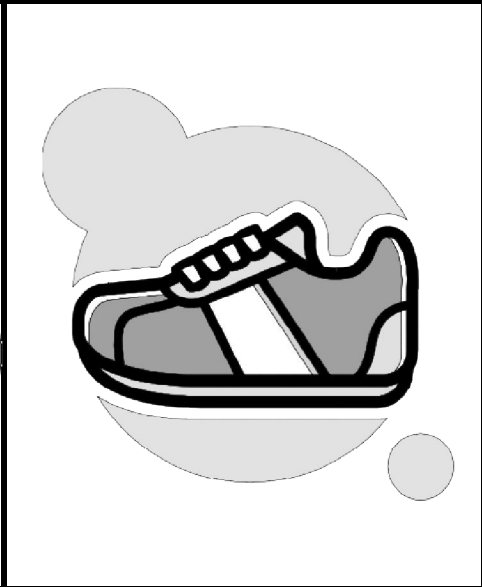
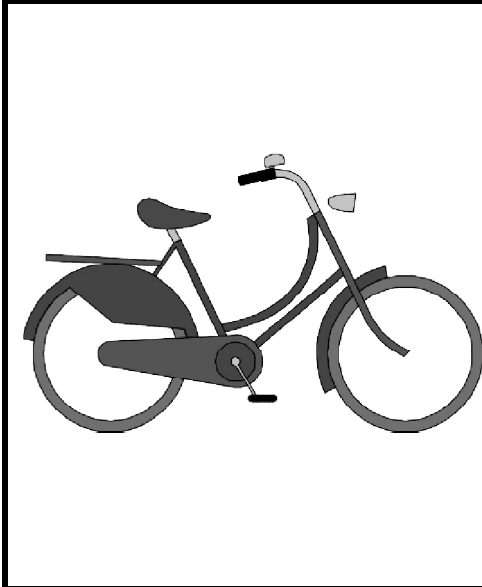
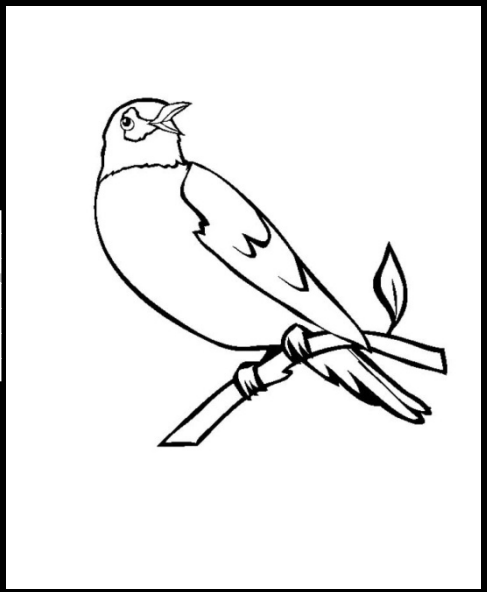
saia

cão

calças

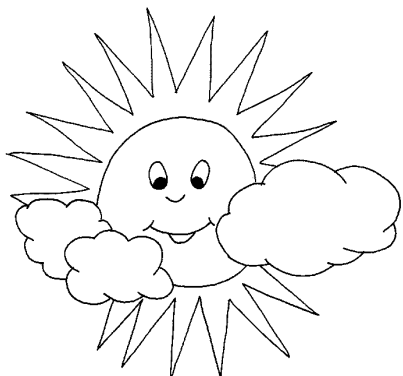
pássaro

bicicleta

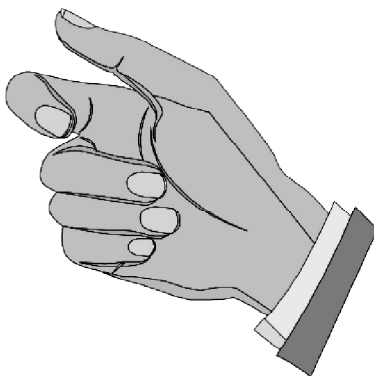




## 2. Escreve o que vês nas imagens



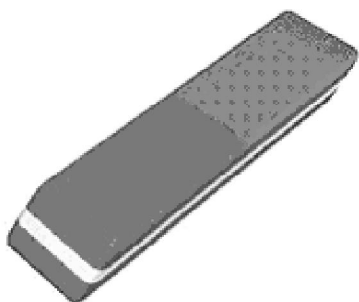
.....



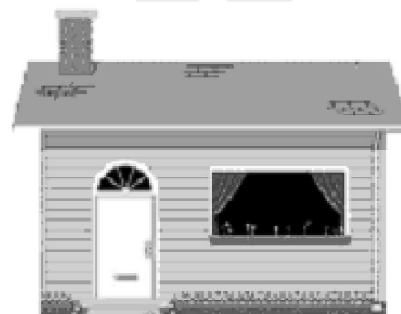
.....



.....



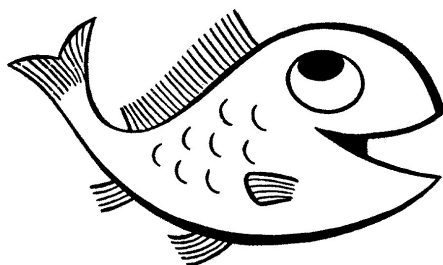
.....



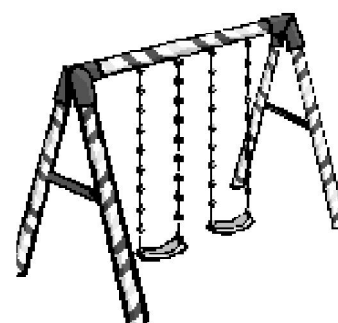
.....



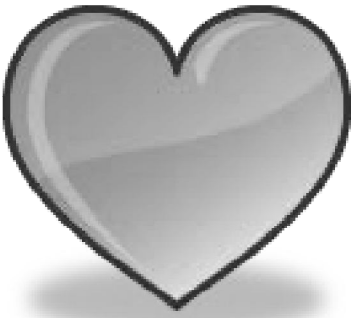
.....



.....



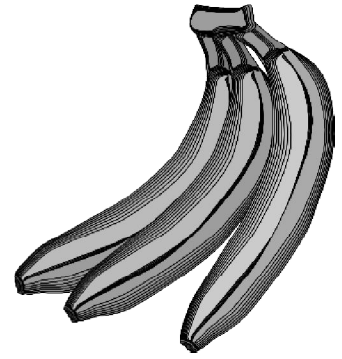
.....



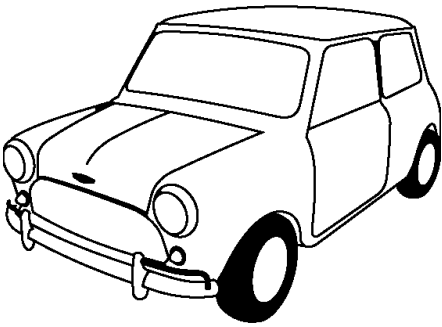
.....



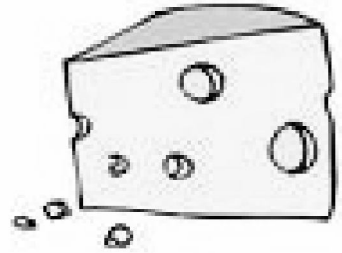
.....



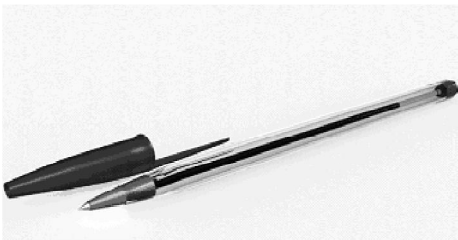
.....



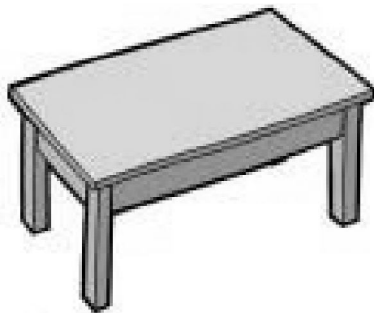
.....



.....



.....



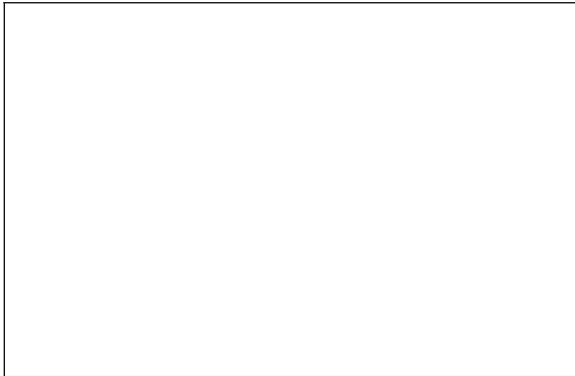
.....



.....

### 3. Segue as instruções

1. Desenha uma flor.



2. Copia as palavras.

mesa: .....

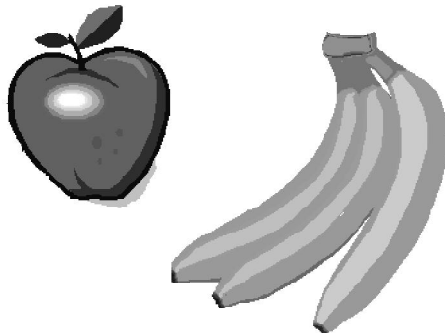
bola: .....

escola: .....

3. Completa a sequência.

1 2 3 4 5 6 7 ..... 10

4. Olha para a imagem.

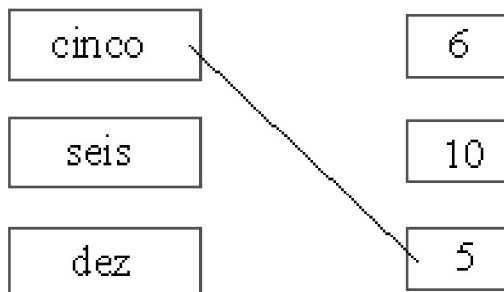


4.1. Faz um círculo à volta da maçã.

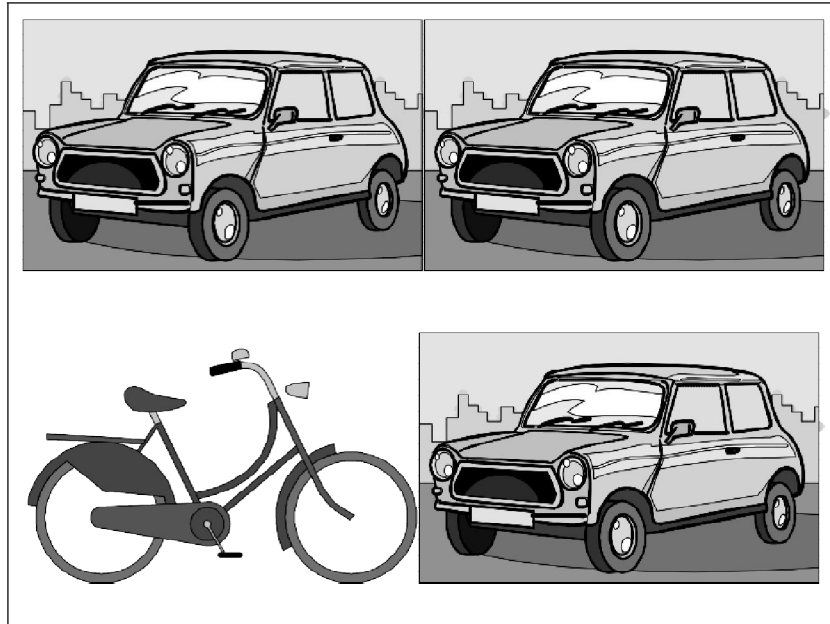
4.2. Assinala as bananas com um X.

5. Faz a correspondência entre a coluna da esquerda e a coluna da direita.

Olha bem para o exemplo.



6. Olha para a imagem e responde à pergunta.

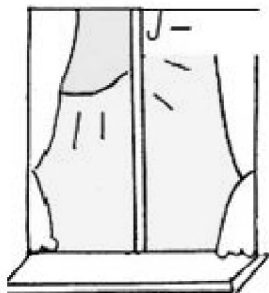


Quantos carros há?

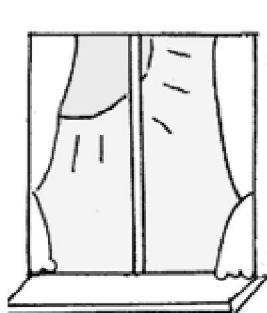
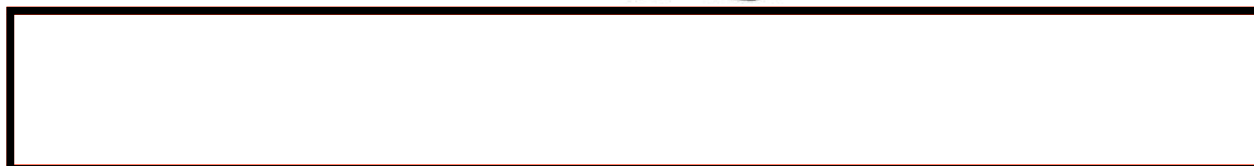
\_\_\_\_\_

7. Lê a frase. Sublinha os nomes dos animais.

O João tem um cão, dois gatos e um peixe.

**4. Copia as legendas nas imagens certas**

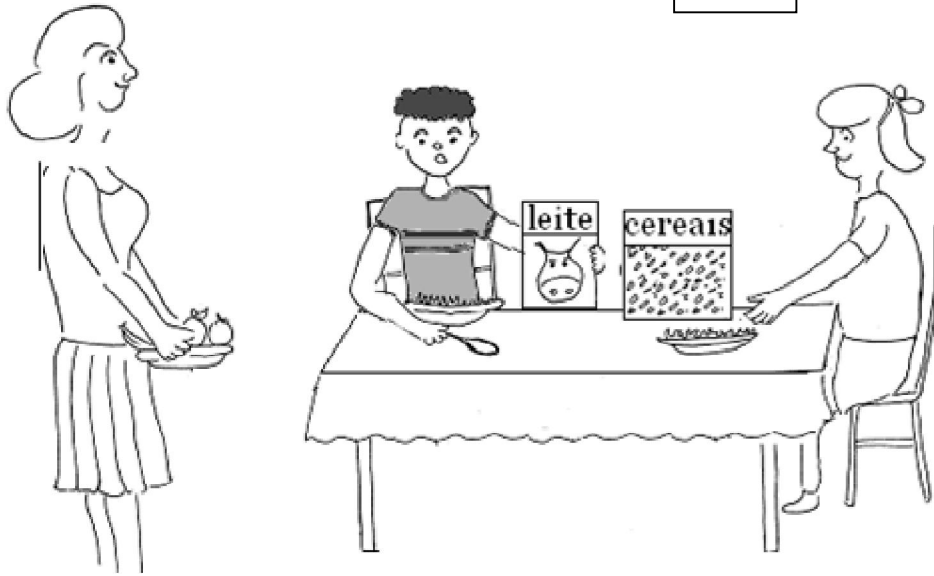
7:00



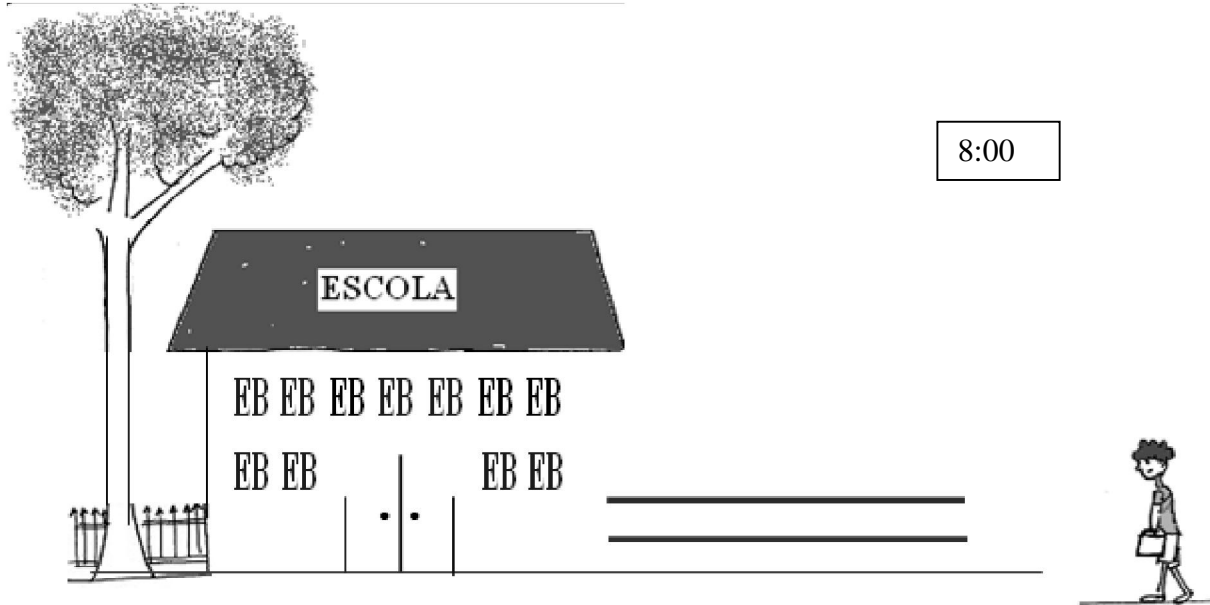
7:10



7:30



8:00



O Wilson levanta-se todos os dias às sete da manhã,  
porque a escola dele começa cedo.

Logo depois de acordar, o Wilson toma um banho com água  
quentinha.

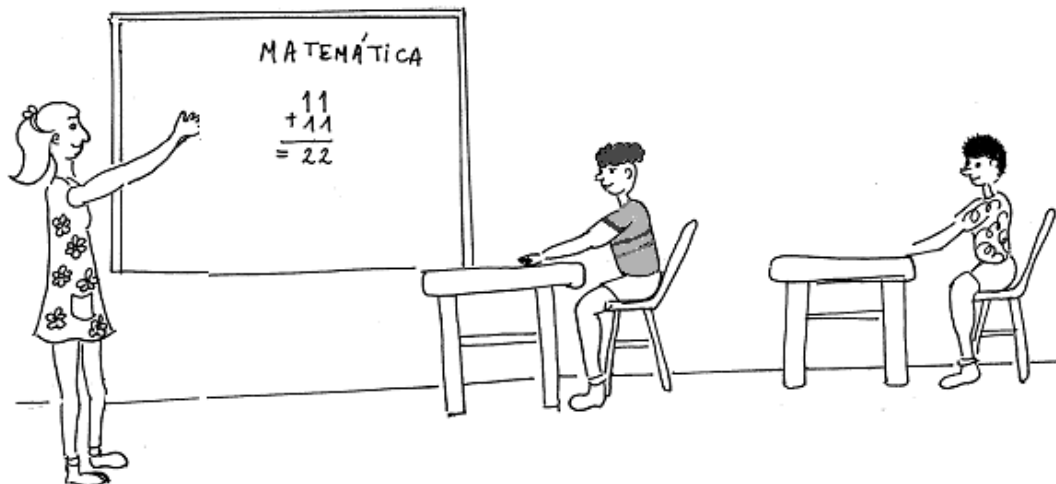
Às sete e meia, o Wilson toma o pequeno-almoço com a irmã  
e a mãe. Ele gosta muito de leite com cereais.

Depois de tomar o pequeno-almoço, o Wilson vai para a escola a pé.  
A escola fica perto da sua casa.



## 4.1. Escreve as legendas para as imagens

14:00

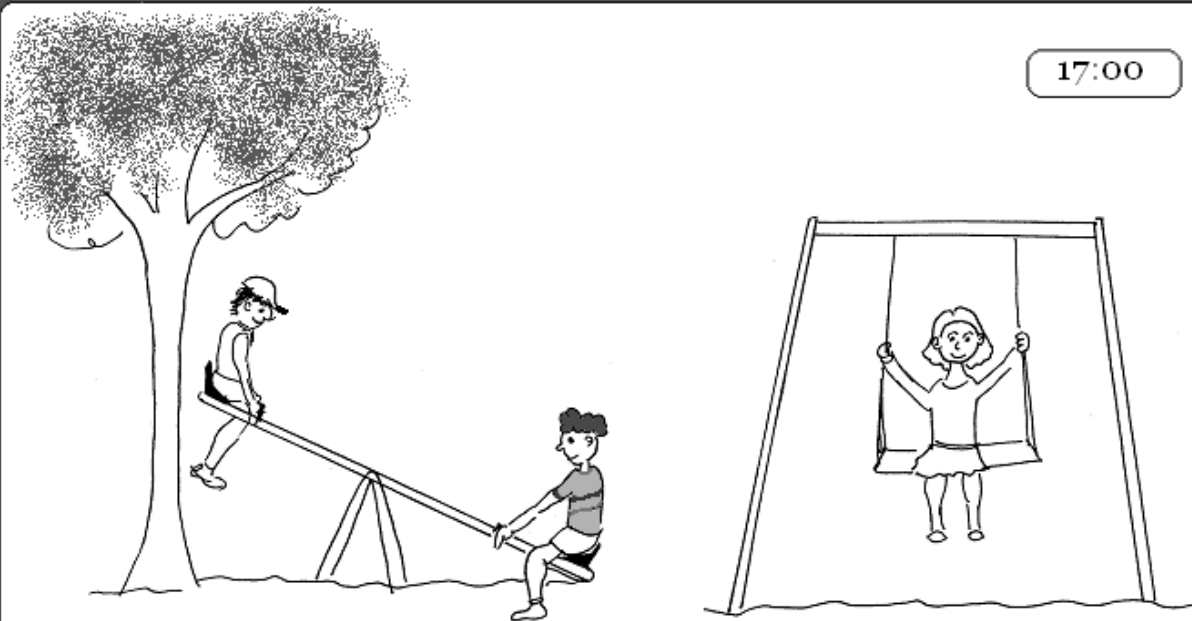


.....

.....

.....

17:00



.....

.....

.....

19:30

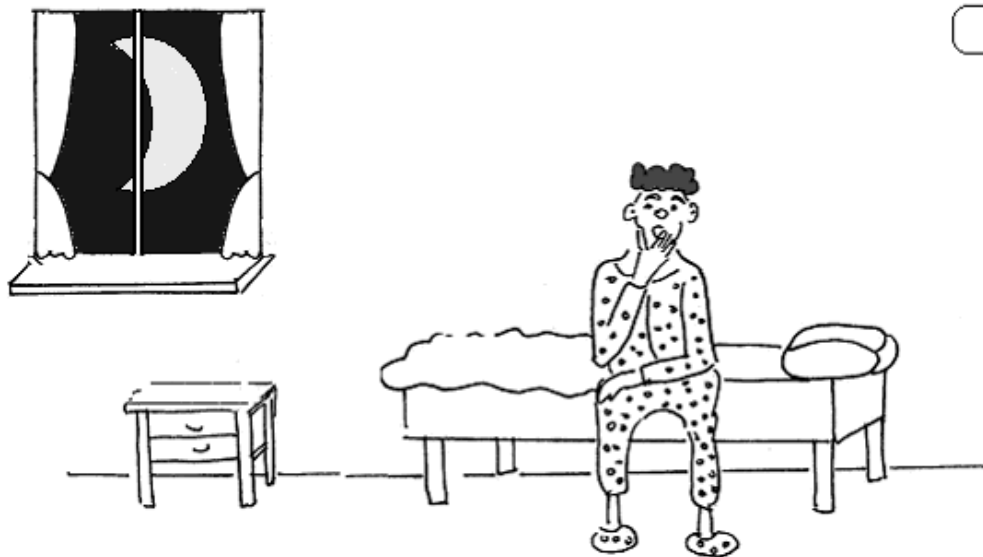


.....

.....

.....

21:30



.....

.....

.....

## 5. Lê o texto e responde às perguntas

### A nuvem e o caracol

Era uma vez uma nuvem chamada Elisa e um caracol chamado Filipe. A nuvem estava no céu, muito preguiçosa. O caracol andava cá por baixo, a correr muito devagar, porque não sabia correr mais depressa.

Lá no céu, a nuvem, que não tinha nada para fazer, dizia:

— Ah, como é aborrecido não ter nada para fazer!

Cá em baixo, o caracol, que tinha muitas coisas para fazer, dizia baixinho:

— Ah, que dia tão atarefado... Tenho de limpar a casa, ir às compras, visitar a minha mãe...

A nuvem Elisa começou a brincar ao faz-de-conta. Como não havia mais nuvens, tinha de brincar sozinha.

— Faz de conta que sou um cavalo — disse a nuvem para si própria e lá aparecia um cavalo no céu.

— Agora, faz de conta que sou um palhaço — e via-se no céu a cara de um palhaço.

Depois, a nuvem esticou-se mais e mais para imitar um comboio grande. Sem saber, a nuvem tapou o sol e o dia escureceu. Cá em baixo, o caracol disse aborrecido:

— Esta nuvem só faz disparates! É o que acontece a quem não tem nada para fazer!

Parece que a nuvem ouviu o caracol, porque passado algum tempo, ela escureceu e começou a choramingar sobre a terra. Caíram umas gotinhas, uns chuviscos, pois ela também era pequenina. Quando a chuva foi embora, o Sol voltou a aparecer. O caracol saiu de casa, deitou os pauzinhos para fora e disse muito satisfeito:

— Assim, sim!

O caracol virou a cabeça para o céu para agradecer à nuvem, mas ela já tinha desaparecido.

António Torrado, *A Nuvem e o Caracol* (texto adaptado)

### Responde às perguntas.

1. Qual é o título da história?

A nuvem e o cavalo

A nuvem e o caracol

2. Como se chama a nuvem?

Maria

Elisa

3. Onde está a nuvem?

No céu

Na terra

4. Como andava o caracol?

Depressa

Devagar

5. “Ah, que dia tão atarefado este.” Quem disse esta frase?

A nuvem

O caracol

6. A nuvem estava sozinha no céu ou havia lá outras nuvens?

Copia a frase do texto que justifica a tua resposta.

.....  
 .....  
 .....

7. A expressão “brincar ao faz-de-conta” quer dizer ...

Fazer contas de somar

Imitar uma pessoa, um animal ou uma coisa

8. A nuvem fez de conta que era várias coisas. Uma das seguintes respostas está errada. Indica-a:

Um cavalo

Uma árvore

Um palhaço

9. O que aconteceu quando a nuvem imitou um comboio?

A nuvem tapou o sol

A nuvem fez uma viagem

A nuvem escondeu-se

10. Completa a frase. A nuvem ficou triste, porque ...

... se sentia muito sozinha.

... o sol tinha desaparecido.

... o caracol estava zangado com ela.

11. Choveu muito ou choveu pouco?

Copia a frase do texto que justifica a tua resposta.

.....  
 .....  
 .....

12. A expressão “deitou os pauzinhos de fora” quer dizer ...

Pôr os pezinhos de fora

Pôr os corninhos de fora

Pôr os bracinhos para fora



## ANEXO D

Teste de diagnóstico – 3º Ciclo do Ensino Básico





## 1. Lê o texto

# CANTINA

Horário: 12h00-14h00

Preço da refeição: Alunos: €1,50  
Professores e funcionários: €3,60

Nota: As senhas têm de ser obtidas no dia anterior. Caso sejam obtidas no próprio dia há uma multa no valor de €0,25.

## Ementa semanal

22 de Setembro a 26 de Setembro

### 2.<sup>a</sup> FEIRA

Sopa  
Prato  
Sobremesa

Feijão  
Carne de porco à portuguesa  
Mousse de chocolate

### 3.<sup>a</sup> FEIRA

Sopa  
Prato  
Sobremesa

Espinafres  
Filetes de pescada com salada russa  
Fruta variada

### 4.<sup>a</sup> FEIRA

Sopa  
Prato  
Sobremesa

Caldo verde  
Frango assado com batata frita  
Arroz doce

### 5.<sup>a</sup> FEIRA

Sopa  
Prato  
Sobremesa

Feijão verde  
Carapau frito com arroz de tomate  
Fruta variada

### 6.<sup>a</sup> FEIRA

Sopa  
Prato  
Sobremesa

Juliana  
Hambúguer com arroz e salada  
Gelatina

**Observa as seguintes afirmações. Indica se são verdadeiras ou falsas.**

	<b>Verdadeiro</b>	<b>Falso</b>
1. A cantina abre ao meio dia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A cantina fecha às três da tarde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Os alunos pagam menos do que os professores e os funcionários.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os professores pagam tanto como os funcionários.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. As senhas de almoço devem ser compradas no dia anterior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Todos os dias há fruta para sobremesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Todos os dias há uma sopa diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. À quinta-feira, a cantina está fechada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Na quarta-feira, há frango assado com arroz de tomate.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Na sexta-feira, a cantina serve comida vegetariana.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Na terça-feira, o prato principal inclui peixe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2. Lê os textos

### **Margarida:**

Tive um cão em pequena, um Pinsher anão, esportíssimo e muito nervoso, que se atirava ao pescoço de todos os cães grandes com quem se cruzava na rua. Chamava-se Pic — abreviatura de Piccolo, “pequeno” em italiano —, e só a boa sorte lhe poupou a vida. Era tão pequeno que os cães grandes nem o levavam a sério. Como é habitual em cães que vivem em casa, ele assimilou os piores defeitos dos donos: era impaciente e mandão, dado a crises existenciais.

### **Andreia:**

Desde que me lembro que tenho animais em casa, principalmente cães. Os gatos vieram mais tarde, tinha eu sete anos, e esta é uma das histórias de que me lembro sempre. Foi durante uma noite de verão, estava a brincar na rua com os meus primos quando ouvi um gatinho a miar. O som vinha de uma casa velha ali perto. Fiquei impressionada com tal angústia e não hesitei em entrar na casa. Lá dentro, vi um gatinho muito pequenino que miava desesperado. Estava cheio de fome e levei-o para casa.

### **Ana:**

Nasci em Lisboa, cidade onde sempre vivi e estudei. Na minha família o respeito pelos animais é enorme e, talvez por isso, ninguém se atreva a enfiá-los num apartamento tendo consciência da falta de tempo que existe para cuidar deles como merecem. Só me lembro de um cão — o Pantufa — que era da minha tia quando eu era muito pequena mas, quando esse desapareceu, também não se lhe seguiu nenhum. Hoje moro no campo e já não consigo viver sem os meus cães, os meus gatos, os meus patos e o meu porco.

### **Carla:**

Nasci na Bélgica e, apesar de ter vindo para Portugal com seis anos, recordo-me bem de sempre ter vivido rodeada de cães. Em Lisboa, vivíamos com os meus avós e, apesar de termos quintal, eles não queriam animais, por isso, durante alguns anos, vi-me privada dessa companhia. Mas um dia lá levei a melhor e o Rex entrou nas nossas vidas. Um cãozito preto muito desconfiado e com mau feitio, mas que sempre adorei. Um dia resolvi que ele havia de falar ao telefone com os meus pais ... e levei uma dentada.

### **Jenny:**

Desde que me lembro, os animais de estimação sempre foram uma constante em minha casa e uma parte muito importante na minha vida. Os primeiros animais de que tenho memória são três porquinhos-da-índia. Um era meu e os outros eram dos meus irmãos. O meu chamava-se “Snowy”, o do meu irmão “Ginger” e o da minha irmã “Minty”. Eu tinha por volta de quatro anos e, como ainda não ia à escola, o meu porquinho-da-índia era uma fonte de brincadeira e distração.

**Responde às seguintes perguntas:**

1. Quem teve um gato em pequena? .....
2. Quem tentou que o seu cão falasse ao telefone? .....
3. Quem teve um porquinho-da-índia? .....
4. Quem teve um cão preto com mau feitio? .....
5. Quem não teve animais quando era pequena? .....
6. Quem entrou numa casa para salvar um animal? .....
7. Quem nasceu no estrangeiro? .....
8. Quem teve um animal pequeno e nervoso? .....
9. Quem brincava com o seu animal quando ainda não andava na escola? .....
10. Quem fala dos animais que tem agora? .....
11. Quem tinha avós que não queriam ter animais em casa? .....
12. Quem cresceu numa família que tinha muito respeito pelos animais? .....
13. Quem foi mordida pelo seu próprio animal de estimação? .....
14. Quem recorda uma tia que tinha um cão? .....
15. Quem teve um cão que atacava outros cães? .....

### 3. Lê o texto

#### Descoberta espécie de formiga tão estranha que podia ser de Marte

Nicolau Ferreira



Não se sabe se existiu vida em Marte, mas na Amazónia foi

encontrada uma formiga tão diferente do que se conhece que poderia ter vindo de lá.

A descoberta obrigou a equipa de investigadores da Universidade do Texas, nos Estados Unidos da América, a criar uma nova sub-família de formigas.

Os dois primeiros espécimes da *Martialis heureka* (*Martialis* por causa de Marte e *heureka* do mesmo eureka, “Eu descobri!”, que foi utilizado por Arquimedes) que se encontraram, foram obtidos em 1998 em amostras de solo mas perderam-se. Só passados cinco anos, em 2003, é que se descobriu a nova formiga trabalhadora que permitiu confirmar a existência de uma nova espécie.

A *Martialis heureka* tem características suficientes para ser considerada uma formiga, mas é tão diferente de tudo o que já se viu que os cientistas criaram uma nova sub-família, a *Martialinae*, só para ela. Há 85 anos, desde 1923, que não se criava uma nova sub-família de uma espécie de formiga viva. As que foram criadas, foram-no a partir de formigas fósseis.

“Esta descoberta indicia que existe uma riqueza de espécies, possivelmente com uma enorme importância evolutiva, que está escondida nos solos das florestas tropicais ainda existentes”, escreve Christian Rabeling, um dos autores de um artigo sobre este assunto que saiu esta semana na revista científica “*Proceedings of the National Academy of Sciences*”.

A espécie tem dois ou três milímetros de comprimento, não tem olhos, tem duas grandes mandíbulas, as patas dianteiras são finas e mais compridas que o normal. Todas estas características indicam que habita no solo, raramente vê a luz do dia e alimenta-se de outros animais.

Posteriormente, a análise genética confirmou que esta formiga é diferente de tudo o que se conhece, e que está na base da árvore evolutiva das formigas, ou seja, é muito antiga. “Esta descoberta suporta a ideia de que as formigas cegas dos subterrâneos que são predadoras apareceram no início da evolução das formigas”, disse Rabeling, investigador em evolução e comportamento.

As formigas apareceram há 120 milhões de anos a partir dos antepassados das vespas. A evolução foi rápida e deu lugar a muitas linhagens, com as espécies a adaptarem-se a vários ambientes.

“Com base na nossa informação e no registo dos fósseis, assumimos que o antepassado desta formiga era parecido com uma vespa, talvez similar ao *Sphecomyrma*, o fóssil de âmbar do Cretácico que é conhecido como sendo o elo perdido entre as vespas e as formigas”, disse Rabeling.

O investigador defende que as adaptações a um estilo de vida subterrâneo e sem luz apareceram numa primeira fase da evolução das formigas e que se mantiveram ao longo dos anos.

“A nova espécie de formiga está escondida no solo, num ambiente tropical estável, que é potencialmente menos competitivo. Esta espécie pode ser uma relíquia que reteve características morfológicas ancestrais”, conclui.

*In Público*, 16-09-2008 (adaptado)

**Observa as seguintes perguntas. Assinala com X as respostas certas.**

1. Segundo o texto foi descoberta uma nova espécie de formigas. Onde se deu esta descoberta?
  - Em Marte
  - Nos Estados Unidos da América
  - Na Amazónia
  
2. Quem descobriu a nova espécie de formigas?
  - Uma equipa de investigadores da Universidade do Texas
  - Arquimedes
  - Uma equipa de investigadores da Universidade da Amazónia
  
3. Como se chama a nova espécie de formigas?
  - Formica novus
  - Martialis heureka
  - Martialis formica
  
4. Em que ano foram obtidos os dois primeiros espécimes da nova formiga?
  - Em 1923
  - Em 1998
  - Em 2003
  
5. Porque foi criada uma nova sub-família para a formiga *Martialis heureka*?
  - Porque a *Martialis heureka* é parecida com um fóssil.
  - Porque a *Martialis heureka* é diferente de todas as outras formigas.
  - Porque a *Martialis heureka* é muito trabalhadora.

6. O que indicia a descoberta desta nova sub-família de formigas?

Que já não existem mais espécies de formigas no mundo.

Que existem muitas espécies escondidas nos solos das florestas tropicais.

Que existem formigas em Marte.

7. Quantos olhos e mandíbulas tem a *Martialis heureka*?

A *Martialis heureka* tem dois olhos e duas mandíbulas.

A *Martialis heureka* tem duas mandíbulas e não tem olhos.

A *Martialis heureka* não tem mandíbulas e tem dois olhos.

8. Como são as patas dianteiras da formiga *Martialis heureka*?

São mais compridas do que as patas dianteiras de uma formiga normal.

São mais curtas do que as patas dianteiras de uma formiga normal.

São do mesmo tamanho do que as patas dianteiras de uma formiga normal.

9. O que mostrou a análise genética?

Que a *Martialis heureka* é muito antiga.

Que a *Martialis heureka* vive na base das árvores.

Que a *Martialis heureka* necessita de luz do dia para encontrar alimento.

10. Qual é a profissão de Christian Rabeling?

O texto não diz.

Cientista

Veterinário

11. Há quanto tempo existem formigas?

Há 120 milhões de anos.

Há 85 anos.

Não se sabe.

12. Quando é que a *Martialis heureka* se adaptou a viver debaixo da terra e sem luz?

Há muito tempo.

Há pouco tempo.

Nunca

13. Em que meio de comunicação foi publicado o texto “Descoberta de formiga tão estranha que podia ser de Marte”?

Público

Proceedings of the National Academy of Sciences

*Sphecomyrma*



## 4. Gramática

### 1. Preenche os espaços em branco com as formas verbais adequadas.

1. Vocês \_\_\_\_\_ (tocar) muito bem guitarra.
2. Na escola, nós \_\_\_\_\_ (aprender) sempre coisas novas.
3. Eu \_\_\_\_\_ (subir) esta rua todos os dias para ir para a escola.
4. O meu pai \_\_\_\_\_ (ler) o jornal todas as manhãs.
5. A Joana \_\_\_\_\_ (trazer) sempre o material todo para a escola.
6. A Maria gosta muito de teatro, mas eu \_\_\_\_\_ (preferir) o cinema.
7. Ontem à noite, o meu vizinho \_\_\_\_\_ (fazer) muito barulho.
8. Na semana passada, nós \_\_\_\_\_ (ir) ao cinema três vezes.
9. Ontem à noite, eu \_\_\_\_\_ (ficar) em casa com os meus pais.
10. Quando eu \_\_\_\_\_ (ser) pequenino, \_\_\_\_\_ (ter) uma bicicleta amarela.
11. Ontem, a Teresa não \_\_\_\_\_ (vir) à escola porque \_\_\_\_\_ (estar) doente.
12. Eu e a Maria \_\_\_\_\_ (encontrar) o João na rua, esta manhã. Ele \_\_\_\_\_ (trazer) dois sacos na mão e \_\_\_\_\_ (estar) com pressa.
13. Ontem, quando eu \_\_\_\_\_ (chegar), a festa já \_\_\_\_\_ (acabar).
14. Está mesmo muito frio. \_\_\_\_\_ (ser) que vai nevar?
15. Espero que amanhã não \_\_\_\_\_ (chover).
16. A minha mãe gostaria muito que eu \_\_\_\_\_ (fazer) sempre os trabalhos de casa, mas às vezes não \_\_\_\_\_ (fazer).
17. Quando eu \_\_\_\_\_ (ter) 18 anos, vou tirar a carta de condução.
18. Se nós \_\_\_\_\_ (estudar) bem, vamos tirar boas notas.
19. É melhor \_\_\_\_\_ (levar) o casaco, se não vais ter frio.
20. Joana, não \_\_\_\_\_ (tirar) as luvas! Está muito frio.

## 2. Completa as perguntas abaixo.

1. \_\_\_\_\_ horas são?  
São dez e meia.
2. \_\_\_\_\_ custa este bolo?  
90 cêntimos.
3. \_\_\_\_\_ moras?  
Moro em Lisboa.
4. \_\_\_\_\_ é a tua cor preferida?  
A minha cor preferida é o azul.
5. \_\_\_\_\_ vives?  
Vivo com os meus pais e o meu irmão.
6. \_\_\_\_\_ são os teus passatempos preferidos?  
Ler, jogar à bola e ver televisão.
7. \_\_\_\_\_ queres ser quando fores grande?  
Quero ser médico.

## 3. Substitui a expressão sublinhada pelo pronome adequado e faz alterações na frase quando achares necessário. Observa o exemplo.

Exemplo: Viste a Joana?  
Viste-**a**?

1. O João come o bolo.  
\_\_\_\_\_
2. Amanhã vou trazer o livro de português e o livro de matemática.  
\_\_\_\_\_
3. Eu disse ao João que ia comprar os livros esta noite.  
\_\_\_\_\_
4. Ontem emprestei o dicionário ao João.  
\_\_\_\_\_

5. Deste os parabéns ao Miguel?

\_\_\_\_\_

**4. Completa as frases abaixo. Observa o exemplo.**

Exemplo: Maria: Vou ao cinema.

A Maria disse que ia ao cinema.

1. José: Como sempre neste restaurante.

O José disse \_\_\_\_\_

2. Maria: Queres ir ao teatro, João?

A Maria perguntou ao João \_\_\_\_\_

3. Teresa: Joana, vai buscar a manteiga que está no frigorífico.

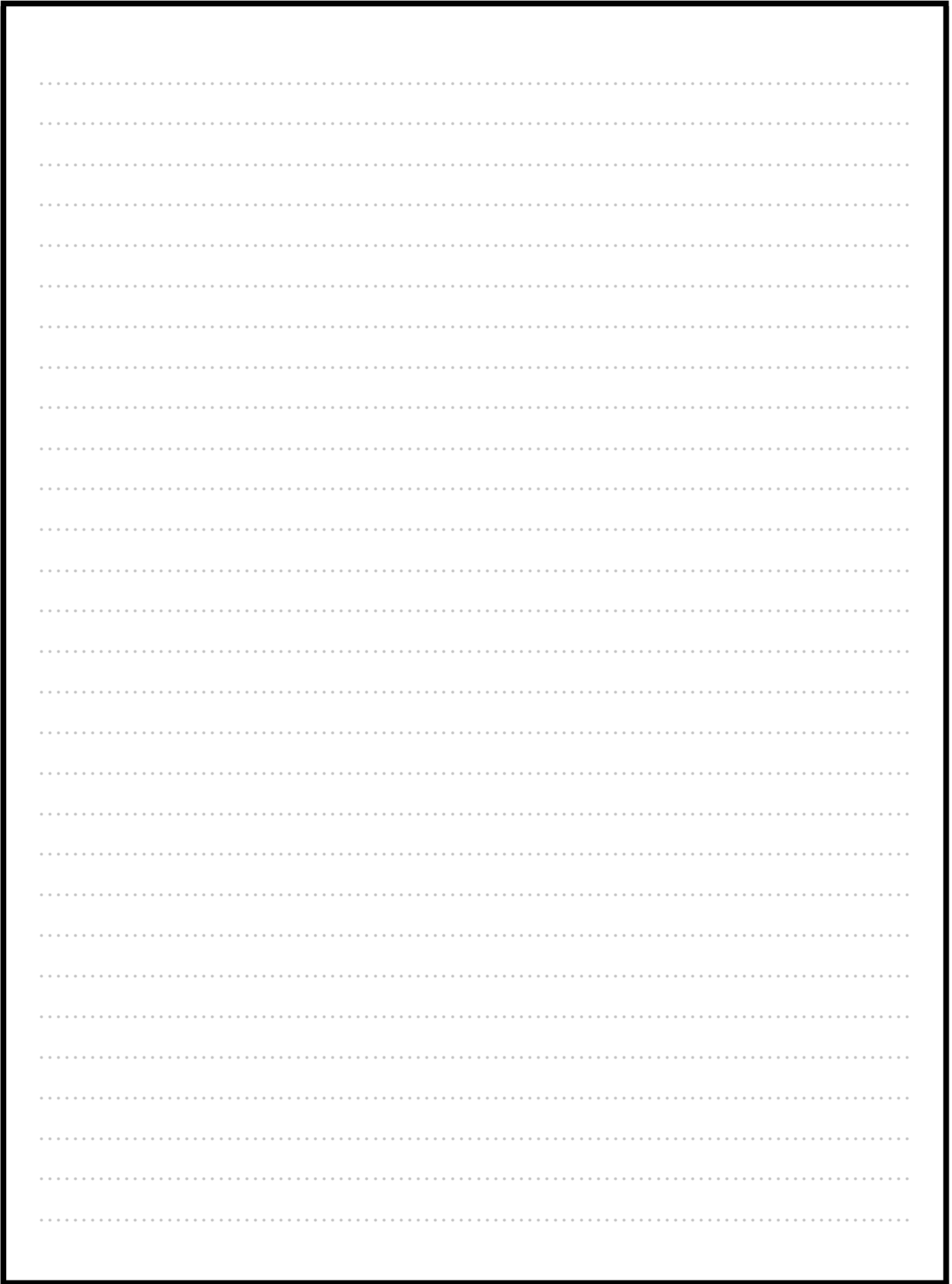
A Teresa pediu à Joana \_\_\_\_\_

4. António: Espero que não chova!

O António disse \_\_\_\_\_

**5.**

Escreve uma carta a um amigo teu. Convida-o para passar uns dias contigo. Indica-lhe a melhor altura para ele vir e explica porquê. Sugere algumas actividades que podem fazer juntos (pelo menos três) e alguns sítios que podem visitar (pelo menos dois). A carta deve ter entre 130 e 150 palavras.





A presente tese foi parcialmente financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, ao abrigo do Programa Operacional Potencial Humano / Fundo Social Europeu.



