

O ensino de uma língua escrita a alunos surdos: exemplo de uma atividade pedagógica baseada no gênero textual

**Teaching a written language to deaf students:
a pedagogical activity based on text genre**

PEDRO LADEIRA BARROS

Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob
Rodrigues Pereira (CED JRP), Lisboa, Portugal.
E-mail: plbarros@gmail.com

RESUMO

Apresenta-se uma atividade pedagógica para alunos surdos tendo por base quatro conceitos fundamentais que devemos ter em conta quando trabalhamos uma língua em sala de aula com esses alunos: a distinção entre a modalidade escrita e a modalidade oral numa mesma língua; a noção de que os alunos surdos em contexto bilíngue aprendem duas línguas em duas modalidades diferentes, por regra, a sua língua gestual, que corresponde a uma modalidade oral, e a língua primeira da comunidade envolvente, na modalidade escrita; a visão da língua como algo que utilizamos sempre com propósitos comunicativos em contexto sociocultural; e, finalmente, que, dentro da escola, utilizamos sobretudo textos escritos para

ABSTRACT

The pedagogical activity presented in this article is based on four crucial concepts: the difference between spoken and written modes of meaning in the same language; in a bilingual educational framework, deaf students learn two languages in two distinct modes, a sign language and the first language of their surrounding community, the later usually in a written mode; a language is something we use for communicative purposes within a sociocultural context; and, when a deaf student learns a written language in school, he/she does so through written texts. Written texts can be structured in patterns and thus categorized in genres. Knowing how these genres are built may help deaf students to improve and achieve their goals when writing.

alcançar esses objetivos. Os textos escritos organizam-se por padrões, podendo por isso ser categorizados em gêneros. Conhecer o processo de construção destes gêneros pode ajudar os alunos surdos a melhorar o seu desempenho na língua escrita.

PALAVRAS-CHAVE

Surdo. Língua. Pedagogia. Gênero. Texto.

KEY WORDS

Deaf. Language. Pedagogy. Genre. Text.

Introdução

Este artigo apresenta uma atividade pedagógica que pode ser desenvolvida no ensino de uma língua a alunos surdos. Para tanto, considera-se aqui como alvo a língua portuguesa, mas isso apenas por conveniência linguística e porque, é razoável supor, é natural que a maioria do público de leitores deste artigo seja o de professores de português como segunda língua a alunos surdos. No entanto, é importante ter em mente que se considera aqui que o aluno surdo, desde que situado contexto de ensino bilíngue, possui como primeira língua uma língua gestual. Essa língua é aquela que deve ser utilizada, preferencialmente, com o aluno surdo em todos os momentos de comunicação, dentro da sala de aula ou fora dela, e, em particular, no desenvolvimento de atividade pedagógicas.

Assim, qualquer outra língua que o aluno surdo tenha de aprender em contexto escolar deve ser considerada em linha com as segundas línguas ou mesmo as línguas estrangeiras. Tipicamente, essas línguas são a língua nativa da comunidade ouvinte (por exemplo, o português em Portugal e no Brasil) e as línguas estrangeiras que compõem o currículo da grande maioria dos alunos, tanto surdos como ouvintes, tais como o inglês, o francês ou o espanhol.

Vale notar que essa visão tem em consideração que um aluno surdo aprende duas ou mais línguas na escola e que estas são independentes, ainda que possuam, como todas as línguas, características comuns. Mais importante, é aqui adotada uma visão das línguas como possuindo modalidades distintas de comunicação. Em concreto, as línguas são genericamente expressas através de duas modalidades: a oral e a escrita. Essas duas modalidades possuem caracte-

rísticas específicas e devem também ser consideradas nessa mesma especificidade (HALLIDAY, 1987). Por regra, a aprendizagem de uma língua por parte de um aluno ouvinte ocorre um processo que separa a sua língua oral da modalidade escrita, sendo esta a privilegiada no contexto escolar (CHRISTIE, 1998). Quanto isso não ocorre, é frequente assistirmos a fenômenos em que o aluno “escreve como fala”, para utilizar uma expressão comum, com consequências visíveis na avaliação e no seu percurso escolar. Isso ocorre porque a modalidade escrita tem características próprias que o aluno deve dominar e que são diferentes das que utilizamos quando comunicamos oralmente. São essas mesmas características que são exigidas ao aluno para que este possa ter sucesso no meio escolar.

Para o aluno surdo, porém, surgem algumas dificuldades acrescidas. Se estivermos a falar de um aluno surdo em contexto bilíngue, que tenha uma língua gestual como primeira língua, então este aluno tem de lidar com dois obstáculos particulares: a sua língua oral (ou, se preferimos, gestual) não possui modalidade escrita; e a língua escrita que tem de aprender é-lhe desconhecida na sua modalidade oral. Assim, e em suma, o aluno surdo aprende duas línguas diferentes e em duas modalidades distintas. Tal é o caso da Língua Gestual Portuguesa (LGP) ou da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e do português nas escolas portuguesas e brasileiras, mas igualmente de outras línguas que o aluno surdo tenha de aprender, como o inglês ou o espanhol.

Deste modo, o desenvolvimento de uma atividade pedagógica para a aprendizagem de uma língua deve ter em conta a especificidade da própria língua escrita. Tal sucede quando estamos a falar do ensino de uma qualquer língua em contexto escolar, mesmo no caso de alunos ouvintes, uma vez que a divisão entre modalidades é válida seja qual for a condição linguística dos alunos. Por outro lado, se consideramos o aluno surdo em contexto bilíngue, a língua gestual deve ser tida como a forma primordial de comunicação. Por outras palavras, a língua gestual serve para aprender a língua escrita, enquanto meio de comunicação, mas não precede essa língua escrita da mesma forma que, no caso dos alunos ouvintes, o português não precede o inglês ou o francês. Tal não significa, porém, que todas estas línguas não possuam características comuns e que não sejam úteis na sua aprendizagem, à luz do modelo de interdependência linguística de Cummins (1979). Significa apenas que não podemos, nem devemos supor que o domínio de uma língua gestual por parte do aluno surdo é condição suficiente para a aprendizagem de uma língua que tenha uma modalidade escrita, como é caso do português.

Ao mesmo tempo que consideramos a modalidade escrita de uma língua como distinta da modalidade oral, não podemos perder de vista o ponto

que todas as línguas têm em comum, seja em que modalidade for: a comunicação. Quando falamos ou quando escrevemos, fazêmo-lo para comunicar algo a alguém. É na expressão de significados que assenta a importância das línguas. Podemos falar ou escrever para nós próprios, como forma de organizar o pensamento, por exemplo, mas a larga maioria das situações de utilização de uma língua resultam da comunicação entre dois ou mais interlocutores. Posso conversar em particular com um amigo próximo ou discursar perante uma multidão, tal como posso escrever um email pessoal para um familiar sobre a minha vida pessoal ou dissertar em artigos científicos para que os meus pares conheçam as minhas ideias. Em qualquer caso, seja qual for o assunto ou a forma que escolho para o apresentar, é fundamental não perder de vista que alguém tenta transmitir algo a outro alguém.

Mais importante ainda é ter em atenção tanto a natureza do interlocutor, como o objetivo da comunicação e a modalidade escolhida para essa comunicação influenciam decisivamente a forma como a língua se organiza ou, se preferirmos, a forma como escolhemos organizar a língua para transmitir o significado que pretendemos transmitir. Assim, no caso da modalidade escrita, temos tipicamente um texto que, além das características que o compõem e que fazem parte da sua modalidade específica, inclui outras que resultam do seu propósito comunicativo. Conhecer e analisar estas características é o que nos permite ser comunicadores mais eficazes, o que é o mesmo que dizer melhores utilizadores da língua. No contexto particular do aluno surdo, as atividades pedagógicas devem ser desenvolvidas em torno do texto escrito, tendo em mente as características que o compõem e o seu propósito comunicativo.

1. Texto e gênero

A construção de significados a partir de um texto e a sua interpretação dependem de uma cultura que o envolva. Existe, assim, uma relação próxima entre o uso da língua e os propósitos sociais subjacentes a esse uso. Os textos alcançam os seus objetivos comunicativos e sociais através da sua interação com duas formas de contexto: o contexto de cultura e o contexto de situação (ROSE e MARTIN, 2012). O contexto de cultura diz respeito aos padrões textuais. Por padrões textuais entende-se aqui um conjunto de características que textos diferentes partilham e que, ao interagirem com o contexto cultural que os rodeia, lhes permitem atingir os seus propósitos comunicativos (MARTIN, 2009). O contexto de situação diz respeito ao ambiente social em que o texto ocorre. Este é determinado por três fatores: o campo,

i.e. a atividade social que tem lugar no momento em que o texto ocorre; as relações sociais entre os interlocutores, em particular o estatuto e grau de familiaridade entre esses mesmos interlocutores; e a modalidade escolhida para a comunicação, i.e. os aspetos distintos que derivam de fazermos uma utilização oral ou escrita de uma língua. Em termos linguísticos, estes três fatores podem ser descritos como relativos a três tipos de significado: o significado ideacional, relativo a tópico ou assunto que está em causa; o significado interpessoal, relativo à relações entre os intervenientes na comunicação; e o significado textual, o qual se relaciona com o discurso propriamente dito, em particular a modalidade escolhida, seja oral ou escrita (HALLIDAY, 1985).

A cada padrão de texto corresponde o que definimos como gênero. A um gênero textual corresponde uma categoria de textos, com padrões de construção semelhantes, e que têm objetivos comunicativos também semelhantes (Martin, 2006). Deste modo, aprender uma língua implica necessariamente aprender qual o gênero de texto a usar para atingir um dado objetivo comunicativo (JOYCE e FEEZ, 2012).

Os padrões que compõem os textos dentro de um determinado gênero podem ser classificados como etapas de construção (MARTIN, 2009; GOUVEIA, 2013). Em cada texto de um gênero, 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. Por forma a melhor ilustrar o que atrás foi exposto, apresenta-se de seguida um pequeno texto narrativo.

A narrativa é um gênero muito comum no âmbito do ensino e aprendizagem de qualquer língua, sobretudo em momentos de avaliação formal. 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 encontrarmos nós próprios resoluções para problemas reais. Neste gênero, podemos encontrar ainda outras etapas, como a orientação, a qual pode ser antecedida por uma etapa em que se apresenta um resumo da história, ambas ainda antes das etapas de complicação e de resolução. Por vezes, surge ainda uma última etapa, a coda, onde podemos encontrar uma moral para a história ou um comentário (ver BARROS, 2015).

O pequeno texto narrativo que a seguir se reproduz, utilizado em momentos de avaliação formal de língua portuguesa, servirá de base à atividade apresentada e que se constitui como exemplo do modelo pedagógico proposto para alunos surdos. Nele, é bem visível a forma como a personagem se vê diante de uma dúvida, que se constitui como problema central da narrativa, ou seja, a complicação, e depois avança no sentido de resolução desse mesmo problema.

A menina Leontina, nascida e criada numa cabana no meio da floresta, andava muito indecisa: não sabia se havia de ser bruxa, se havia de ser fada. Uma das duas coisas, pelo menos, teria de ser, porque uma estrela sua amiga, numa noite de céu claro, lhe dissera ao ouvido que estava destinada a ter um futuro assim.

O pai era lenhador e trabalhava de sol a sol para nunca faltar o pão aos filhos, que brincavam alegres à volta da cabana de madeira branca. E Leontina sentava-se pensativa, numa clareira que ficava perto do riacho, e dava por si a interrogar-se: será melhor ser fada ou ser bruxa?

Todos os amigos que tinha, a começar pelos minúsculos que viviam na casca e nas copas das grandes árvores carregadas de frutos, lhe diziam sem hesitar:

– Nem penses em ser bruxa, porque ser bruxa é uma coisa horrível. Fica-se feio e mal-humorado. Vive-se a vida inteira com maus fígados, a estragar a alegria das outras pessoas. Ser fada é muito melhor, porque as fadas são boas pessoas, alegres e amigas dos seus amigos.

Leontina ouvia-os com a maior atenção, mas, lá no fundo, sabia que não era bem assim: a sua experiência dizia-lhe que havia fadas más e bruxas boas. Difícil era explica-lo aos animais seus amigos, de maneira que o pudessem entender. Se eles quisessem, até podia dar exemplos: a fada Botão de Rosa não tinha ajudado os animais durante a seca, enquanto a bruxa Felismina Carrancuda passara semanas a tentar inventar a maneira de fazer chover. Portanto, não se podia dizer que as bruxas fossem sempre más e as fadas sempre boas.

O que mais preocupava Leontina era não saber ao certo de que forma é que uma pessoa se torna fada ou bruxa, de que modo se dá a transformação e ainda a maneira de aprender as palavras mágicas, aquelas que permitem mudar o sol em chuva, a água em fogo, a neve em areia fina, as pessoas em animais e vice-versa.

Inquieta, chamou a estrela sua amiga, numa noite de luar transparente, para lhe perguntar como é que tudo aquilo se iria resolver. A estrela, que já estava a dormir muito sossegada em cima de um fofo e morno colchão de nuvens prateadas, desceu à clareira, com um olho aberto outro fechado, e confessou que não sabia dar resposta à pergunta.

Leontina mais inquieta ficou ainda, mas não se atrapalhou. Começou a ouvir o murmúrio dos riachos, do vento nas folhas das árvores e a aprender com eles os segredos mais antigos e mais secretos. E um dia decidiu: serei ao mesmo tempo bruxa e fada, terei uma vassoura que será também varinha de condão e assim conhecerei o lado mau e o lado bom de todas as coisas.

José Jorge Letria, “Leontina, Fada e Bruxa”,
Histórias do Arco-Íris, Livros Horizonte, 1983 (texto com supressões),
in Prova Final de Português – 1º Ciclo do Ensino Básico; Prova
41/2ªFase/2014; caderno 1 – pp.8-9

Em termos genéricos, podemos descrever sumariamente as etapas de construção do texto do seguinte modo:

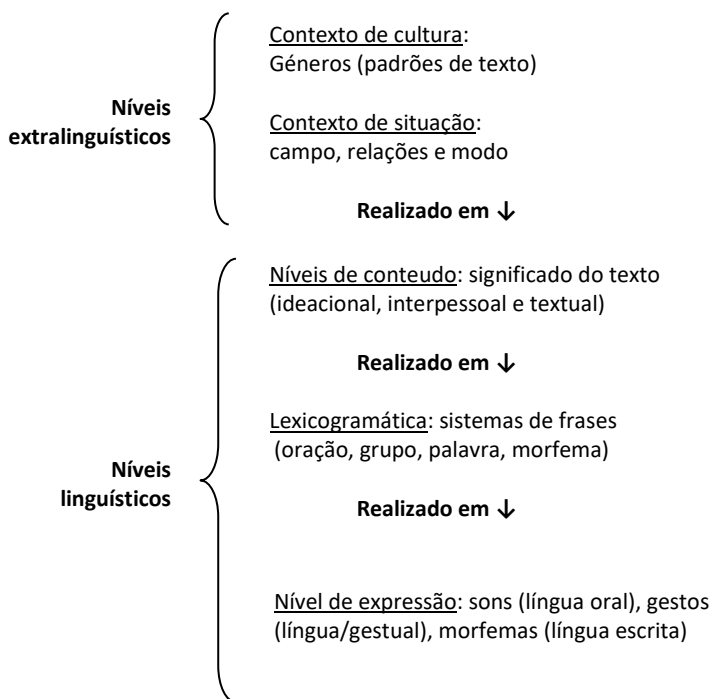
- complicação: a menina não sabe se quer ser bruxa ou fada;
- orientação: o pai da menina era lenhador, ela tinha crescido no meio da floresta e eram felizes;
- resolução: a menina decide ser ambas;
- avaliação: a menina conclui que assim conhecerá o lado bom e o lado mau das coisas.

Não são visíveis no texto as etapas de resumo e de coda. A primeira poderia ser apresentada pelo próprio professor antes da leitura do texto com os seus alunos, algo que analisaremos com maior detalhe mais à frente neste artigo. Já a etapa da coda poderia também resultar da interação entre professor e alunos após a leitura da história, através da simples reflexão em torno da moral do conto.

2. Pedagogia de gênero

A atividade pedagógica que a seguir se apresenta tem por base o modelo de intervenção educacional conhecido como *Reading to Learn* (ROSE e ACEVEDO, 2006; ROSE, 2011a). Desenvolvido, em grande medida, como resposta às desigualdades entre alunos dentro de uma mesma sala de aula, este modelo pedagógico tem por objetivo crucial permitir que qualquer aluno possa corresponder às exigências que lhe são feitas em matéria de produção escrita. Para que essa correspondência surta efeito, o professor transmite aos alunos conhecimento explícito acerca da língua que lhes possibilite dominar os mecanismos de construção de textos. Este é um modelo que se pode constituir como resposta às necessidades permanentes dos alunos surdos no ensino de uma língua escrita, uma vez que foi desenvolvido em grande medida com alunos que não dominavam a língua da comunidade envolvente (ver, por exemplo, ACEVEDO *et al*, 2010; CHRISTIE *et al*, 1992; FEEZ, 2002; MARTIN e ROSE, 2008; SCHLEPPEGRELL, 2004; ROSE, 2011b).

Um texto insere-se num determinado gênero porque se constrói por etapas. É essa construção que torna efetiva a comunicação, i.e. o objetivo a que o texto se propõe. Dentro de cada etapa, podemos igualmente encontrar padrões na organização das palavras, ao nível da lexicogramática, a qual 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. Assim, a utilização de uma língua poderia ser representada da seguinte forma:



(adaptado de BUTT *et al*, 2000)

No contexto de sala de aula, quando o texto é trabalhado com o aluno, podem ser identificados quatro níveis de leitura: interpretativa, inferencial, literal e de decodificação. A leitura interpretativa é caracterizada pelo cru-

zamento que o leitor faz entre o texto e a sua própria experiência do mundo e para que possa retirar significado sobre os acontecimentos. A leitura inferencial é aquela que o leitor faz pela interação entre as várias partes do texto. A leitura literal ocorre quando o leitor retira significado das próprias palavras. A leitura de descodificação diz respeito ao reconhecimento de palavras a partir dos padrões de letras. Cada um destes níveis de leitura encontra correspondência num dos níveis de utilização da língua em contexto social, tal como descrito na figura acima: a leitura interpretativa tem lugar ao nível dos contextos de cultura e de situação; a leitura inferencial diz respeito aos diferentes significados dentro do texto; a leitura literal ocorre no âmbito da lexicogramática; e a descodificação acontece ao nível grafológico da expressão.

Tendo por base a noção de gênero textual e os diferentes níveis em que a língua se organiza dentro desse gênero, são definidas várias estratégias que se organizam por passos, numa lógica de tarefas a realizar, como forma de orientar o trabalho do professor, quer no âmbito da leitura, quer no da escrita. Aqui, importa realçar que a pedagogia de gênero parte da leitura para a aprendizagem da escrita, mas funciona por ciclos, permitindo o desenvolvimento das duas competências gerais em simultâneo.

3. Exemplo de uma atividade pedagógica

A partir da história da menina Leontina, são apresentadas várias atividades que, passo a passo, procuram demonstrar pela prática os vários aspetos apresentados no âmbito da descrição da língua já analisados. A apresentação deste modelo através de passos, no sentido de desenvolvimento de uma tarefa pedagógica, tem como propósito facilitar a sua aplicação prática. De qualquer modo, e ainda assim, a sequência de passos não implica que o professor tenha de a seguir de forma estanque. Alguns passos podem, e devem, seguir outros, mas o professor pode também ser flexível na sua ordem de aplicação. Sobre tudo tendo em conta as vicissitudes que derivam da aplicação em contexto real com os alunos surdos, as quais se caracterizam muitas vezes por necessidades próprias desse mesmo contexto.

3.1. Definição do objetivo

O objetivo central, quando um texto é trabalhado em sala de aula, é o de que aluno seja capaz de o ler e compreender e depois escrever um outro texto do mesmo gênero. No entanto, acontece por vezes que, depois da leitura de um texto narrativo, é exigido aos alunos que escrevam um texto de outro gênero, como, por exemplo, um texto de opinião sobre uma persona-

gem ou sobre um acontecimento na história. Esta abordagem resulta porventura de uma visão da escrita como um processo apenas cognitivo e natural, em que o aluno aplica um conjunto de regras que conhece de forma mais ou menos automática. No entanto, quando temos em conta um modelo pedagógico cujo foco é o conhecimento explícito de regras de construção de um texto, o objetivo é a construção escrita de um texto do mesmo gênero. Em termos simples, ao aluno só pode ser pedido que escreva textos do mesmo gênero daqueles que leu.

3.2. Definição do gênero

Além do objetivo da atividade em si, é importante saber qual o objetivo do texto. No caso do texto narrativo, como já aqui referido, o objetivo é, por norma, envolver os leitores num enredo visando a resolução de uma complicação. A clarificação do gênero a trabalhar é um passo útil sobretudo para o professor, que assim pode tornar mais consciente para si mesmo os objetivos da atividade e os passos para a alcançar. Em suma, o professor deve fazer o exercício de determinar qual o objetivo comunicativo que pretende para os seus alunos e, em seguida, definir o gênero textual que serve esse mesmo objetivo.

3.3. Preparação da leitura

A leitura do texto tem início ao nível do contexto social em que este 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 que diz respeito ao texto. Assim, este passo implica um diálogo com os alunos sobre alguns conceitos essenciais como, por exemplo, o que é uma bruxa, o que é uma fada, o que são ideias abstratas como dúvida, bem ou mal, ou ainda qual o papel da natureza nas nossas vidas. Não é necessária uma análise exaustiva de todos os significados, já que se espera que estes surjam também com a leitura do próprio texto.

É importante frisar que 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. Conceitos como, por exemplo, o de o que é uma floresta podem, à primeira vista, parecer relativamente simples e comuns, mas pode ser o caso que o aluno surdo apenas tenha o conceito de árvore. De notar que não se trata aqui de conhecer ou desconhecer o significado de uma palavra, mas sim o da apreensão de um conceito, o que pode não acontecer com o aluno surdo nem mesmo na sua língua gestual. Por outro lado, é fundamental

que o professor seja capaz de comunicar diretamente com os seus alunos, o que, num contexto de ensino bilíngue, implica que o professor de surdos deve ser fluente numa 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 de colaboração com um professor de língua gestual pode igualmente ser útil.

Ainda dentro desta fase, o professor resume a história em termos das etapas que constroem o gênero, em particular a da complicação e a da resolução. É importante que o professor torne claro que uma história, apresentada em gênero narrativo, tem sempre um ou mais problemas para as personagens e que estas procuram resolver. Por outro lado, o professor pode optar por não revelar como a complicação se resolve, introduzindo a história de forma mais aliciante para os alunos, tal como no exemplo abaixo (embora aqui reproduzida em português escrito, deve considerar-se esta introdução como apresentada aos alunos surdos numa língua gestual):

Esta é a história de uma menina que vivia numa floresta. O pai era lenhador e ela tinha muitos amigos animais. Tinha também uma estrela sua amiga que um dia lhe disse que ela havia de ser fada ou bruxa. Mas a menina não sabia qual delas havia de ser. Seria melhor ser bruxa ou ser fada? A menina tinha de decidir. Vamos ler a história e ver o que ela decidiu fazer.

Este trecho pode igualmente servir como primeira etapa do texto narrativo, i.e. o resumo, tal como referido no ponto 1.

Dependendo da idade dos alunos, o professor pode ainda recorrer ou não a imagens. Por exemplo, a leitura pode ser complementada com desenhos ou fotografias de florestas, de animais, de bruxas ou de fadas, entre outras. Também as etapas do texto podem ser explicitadas através de imagens. 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.

Nesta fase, professor e alunos lêem o texto até ao fim, tornando clara a forma como as personagens resolvem os problemas que se lhes apresentam na história. O professor pode depois questionar ainda os alunos sobre se o final foi o esperado ou qual o seu sentimento em relação a esse final. Importa, em qualquer caso, ter também em atenção a idade e a maturidade dos alunos, bem como o seu nível de proficiência nas duas línguas utilizadas ao longo da

atividade pedagógica e que, neste caso, serão o português e provavelmente a LGP ou a Libras.

3.4. Leitura detalhada

Nesta fase, são selecionadas uma ou mais passagens para que os alunos possam 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. Como exemplo, o professor poderia escolher uma passagem dentro da etapa de complicação:

A menina Leontina, nascida e criada numa cabana no meio da floresta, andava muito indecida: não sabia se havia de ser bruxa, se havia de ser fada. Uma das duas coisas, pelo menos, teria de ser, porque uma estrela sua amiga, numa noite de céu claro, lhe dissera ao ouvido que estava destinada a ter um futuro assim.

Como preparação para esta tarefa, o professor pode colocar questões que chamem a atenção dos alunos para alguns grupos de palavras no texto. Por exemplo, o professor pode realçar que esta passagem mostra qual era a dúvida da personagem e porque tinha essa dúvida surgido, além de questionar também onde vivia a menina, chamando a atenção para os grupos de palavras que respondem a estas questões. Aos alunos, seria pedido que realçassem de algum modo esses grupos ou palavras, como, por exemplo, “cabana no meio da floresta”, “bruxa” ou “fada”. Este passo tanto pode ser realizado através de explicitação de significado, como através da tradução direta para uma língua gestual. 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, uma vez que, como já aqui foi referido, nem sempre os alunos surdos possuem gestos na sua língua gestual, ou mesmo conceitos, que permitam uma transposição direta entre a língua escrita e essa mesma língua gestual.

Como forma de guiar os alunos através de questões, o professor pode recorrer a 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:

Uma estrela sua amiga, numa noite de céu claro, lhe dissera ao ouvido

QUEM

QUANDO

FEZ

que estava destinada a ser assim.

O QUÊ

Como alternativa, as etiquetas das questões apresentadas podem ser substituídas por símbolos ou imagens. Abaixo, apresentamos uma sugestão de legenda para classificação dos elementos nas frases como forma de suporte à leitura detalhada:



= quem



= fez / aconteceu



= o quê



= onde



= quando



= como / de que maneira

(este símbolo deriva da articulação do gesto para “como” em LGP, em que a mão direita toca a face junto à bochecha).

Da aplicação deste processo decorre um aspeto muito importante: a definição de uma palavra ou de um grupo está sempre associada ao contexto em que ocorre. Esta é uma situação que merece atenção, na medida em que um dos problemas que os docentes de alunos surdos referem com frequência é o de que estes alunos têm dificuldades relativamente à polissemia das palavras ou quanto ao mesmo significado que diferentes palavras podem ter. Por outro lado, sublinhar os grupos ou as palavras e destacá-las dá a oportunidade aos alunos de reconhecerem detalhadamente os significados no texto.

3.5. Reescrita conjunta e independente

O objetivo deste passo é fazer com que os alunos possam conhecer os 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.

A princípio, 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. As restantes poderão ser usadas mais tarde, já na fase de reescrita independente.

Uma passagem do texto é projetada e o professor orienta os alunos para que preencham os vários segmentos do texto. Os alunos surdos podem beneficiar 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:

O que mais _____ Leontina era não saber ao certo de que forma é que uma pessoa se torna uma _____ ou uma _____.

Nesta fase é importante que a interação entre professores e alunos prossiga numa lógica de reforço positivo e de afirmação de respostas. Ou seja, o aluno é questionado, procura a resposta e, quando a encontra, o professor fornece um reforço positivo do seu desempenho, desse modo motivando-o para a atividade. Ao mesmo tempo, pode acontecer que os alunos surdos proponham ideias através da sua língua gestual, devendo, nesse caso, o professor recorrer à tradução para a língua escrita, ao invés de correr o risco de ver o aluno surdo bloquear no seu eventual desconhecimento da língua escrita, mitigando a sua criatividade.

O fato de a reescrita ser primeiro efetuada em conjunto permite que sejam desde logo corrigidos eventuais problemas ou falhas ao nível gramatical, de ortografia ou de pontuação. 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.

Temos assim que, inicialmente, pode ser pedido aos alunos que preencham os espaços com as palavras originais do texto, num exercício em que está em causa a memorização de significados a partir do contexto em que surgem. Mais tarde, o mesmo exercício é realizado com os alunos a substituírem os mesmos elementos por outras propostas feitas em conjunto.

3.6. 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 do gênero textual que analisaram.

Os passos são semelhantes à fase anterior, com o professor a projetar no quadro o texto, identificando as etapas. Segue-se uma fase de substituição do campo, 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. Ou seja, à semelhança do que fizeram anteriormente, em que substituíram elementos específicos dentro de frases e de orações, agora podem fazer o mesmo, mas dentro das etapas do texto. Deste modo, o aluno surdo encaminha-se no sentido de dominar o gênero e atingir o seu objetivo comunicativo, fazendo-o, desta vez, de forma individual.

3.7. Construção de frases

Este passo pode ser colocado antes, por exemplo, das fases de reescrita, já que se constitui como suporte a essa tarefa. O objetivo é que os alunos dominem competências específicas para a compreensão de leitura e para a produção escrita. Por outro lado, este passo permite solidificar competências essenciais para a leitura e para a escrita, sem as quais os alunos surdos terão dificuldades em avançar para tarefas de leitura e construção de texto mais complexas. Deseja-se que este progresso seja feito de forma metódica, permitindo-lhes avançar sempre a partir do que conseguem fazer, mantendo uma visão positiva da aprendizagem.

Neste momento, 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. 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. A princípio, os alunos procuram reproduzir com exatidão as frases do texto, mas, mais tarde, podem fazê-lo com alternativas, explorando novos significados. Por exemplo, o que aconteceria se a menina Leontina tivesse escolhido ser apenas bruxa ou simplesmente fada?

Ao longo desta tarefa, os alunos nunca desligam as palavras do seu significado e do contexto em que ocorrem, ao mesmo tempo que lhes é facultada a possibilidade de identificarem a função gramatical que essas mesmas palavras ou grupos de palavras desempenham, já 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, tais como, por exemplo, os de sujeito e predicado. Por fim, as palavras recortadas podem ser usadas para praticar a ortografia na fase seguinte.

3.8. Ortografia

O objetivo deste passo é que os alunos reconheçam palavras, em particular a sua ortografia, sempre a partir do significado das mesmas 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, mas apenas aquelas 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. Em seguida, os alunos segmentam as palavras de acordo com padrões morfológicos. Por exemplo, na palavra ‘andava’ é reconhecível o morfema ‘va’ como marcação de que se trata de uma forma verbal e de um tempo e modo específicos, o que implica um determinado significado. Os alunos procuram depois agrupar as várias palavras de acordo com os seus padrões ortográficos. No caso deste texto, temos, por exemplo, as palavras ‘trabalhava’, ‘sentava’, ‘dava’ e ‘preocupava’. Os alunos podem depois voltar a copiar as palavras, virando a cartolina, num exercício de memória.

O objetivo é que os alunos reconheçam padrões morfológicos e ortográficos, mas sem que necessitem de recorrer à correspondência entre som e letra. Esta estratégia pode constituir-se como uma forma de contornar questões relativas à consciência fonológica da língua oral, já que permite aos alu-

nos surdos escrever através do reconhecimento de padrões ortográficos, em vez da relação fonema-morfema.

3.9. Escrita de frases

Neste passo, 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 de construção de texto. Por outro lado, é de notar que os processos de memorização e de escrita continuam a estar apoiados nos significados que os alunos aprenderam anteriormente, o que pode ser 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.

Síntese

A atividade pedagógica apresentada neste artigo resulta sobretudo de uma distinção crucial entre duas modalidades: a língua oral e a língua escrita. A especificidade da língua escrita é visível a partir da sua forma mais comum: o texto. Por sua vez, o desempenho na língua escrita constitui-se provavelmente como o aspeto mais problemático para os alunos surdos, talvez a maior barreira ao seu sucesso escolar. Assim, foi aqui apresentado um modelo pedagógico que tem por base a categorização de textos a partir da forma como se organizam para cumprir os seus objetivos comunicativos e sociais. Os textos partilham entre si muitas vezes padrões de construção, visíveis sobretudo na forma como se constituem por etapas, e que permite categorizá-los em diferentes gêneros. Os gêneros textuais estão intimamente ligados aos objetivos comunicativos que temos em mente quando utilizamos a língua. É o domínio deste processo de construção que permite ao aluno surdo atingir os objetivos a que se propõe quando utiliza a uma 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. Os textos encontram depois o seu significado através da sua interação com dois contex-

tos: o contexto da situação em que ocorre e o contexto da cultura que o rodeia.

É esta concepção da língua que preside à descrição do modelo pedagógico proposto. A pedagogia de gênero 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 em relação com os significados e os objetivos comunicativos desses mesmos textos. Se considerarmos os vários níveis de descrição da língua atrás apresentados, temos que a implementação de um modelo pedagógico para o ensino da língua escrita centrado no gênero textual teria de ter em conta alguns aspetos fundamentais, tais como: a necessidade e os propósitos comunicativos que derivam da utilização da língua por parte dos alunos surdos; a identificação dos gêneros cujo domínio é necessário para que essa utilização seja eficaz; de que forma esses gêneros se constroem, i.e. quais as etapas inerentes ao seu processo de construção; e ainda quais os padrões linguísticos e características ao nível dos vários significados e da lexicogramática que estão presentes ao longo dessas várias etapas.

Por fim, dada a sua propensão prática, visando o uso comunicativo da língua, é importante não perder de vista que este modelo pedagógico necessita de ser acompanhado pela definição de um currículo em que o ponto central seja a identificação dos objetivos e necessidades dos alunos em termos de utilização da língua. 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 coloca-o muitas vezes numa situação de exclusão face à cultura dessa mesma sociedade. A atenção dada ao gênero textual, focando vários gêneros que cumprem diferentes objetivos comunicativos, pode permitir aos alunos surdos um acesso mais informado às várias formas como utilizamos a língua. Este modelo pode ainda proporcionar ao aluno surdo um conhecimento mais efetivo dos vários gêneros escolares e as suas características, o que pode ser um auxílio na sua literacia além da aula da disciplina de Português, englobando as várias disciplinas que compõem o currículo.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, C., *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, 2010.
- BARROS, P.L. *Níveis comuns de referência e pedagogia de gênero no ensino de português a alunos surdos: proposta de organização curricular* dissertação 2015. 312 f. Tese. (dissertação de doutoramento em Língua Gestual Portuguesa e Ensino de Surdos). Lisboa, Universidade Católica Portuguesa.
- BUTT, D., FAHEY, R., SPINKS, S., & YALLOP, C., *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide* (2nd ed.). Sydney: Macquarie University – National Centre for English Language Teaching and Research, 2000.
- CHRISTIE, F., Learning the literacies of primary and secondary schooling. In F. Christie & R. Misson (Eds.), *Literacy and Schooling* (pp. 47-73). London: Routledge, 1998.
- CHRISTIE, F., GRAY, B., GRAY, F., MACKEN, M., MARTIN, J. R., & ROTHERY, J., *Exploring explanations: Teachers book (Levels 1-4)*. Sydney: Harcourt Brace Jovanovich (HBJ Language: A resource for meaning), 1992.
- CUMMINS, J., Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251. 1979.
- FEEZ, S., Heritage and innovation in second language education. In A. M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom* (pp. 43-69). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
- GOUVEIA, C. A. M., A escola como sistema de gêneros: 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, 2013.
- HALLIDAY, M. A. K., *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- HALLIDAY, M. A. K., Spoken and written modes of meaning. *Comprehending Oral and Written Language*. Orlando FL: Academic Press, 55-82, 1987.
- JOYCE, H. S., & FEEZ, S., *Text-based language & literacy education: Programming and methodology*. Putney: Phoenix Education, 2012.
- MARTIN, J. R., 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, 2006.
- MARTIN, J. R., Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education* 20, Elsevier, 10-21, 2009.
- MARTIN, J. R., & Rose, D., *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox, 2008.

ROSE, D., 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), 1999.

ROSE, D., Beyond literacy: building an integrated pedagogic genre. *Australian Journal of Language and Literacy* 34.1, 81-97, 2011a.

ROSE, D., *Reading to learn: Accelerating learning and closing the gap. Teacher training books and DVD*. Sydney: Reading to Learn.
<http://www.readingtolearn.com.au>, 2011b.

ROSE, D., & ACEVEDO, C., Closing the gap and accelerating learning in the middle years of schooling. *Australian Journal of Language and Literacy* 14.2, 32-45, 2006

ROSE, D., & MARTIN, J. R., *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox, 2012.

SCHLEPPEGRELL, M. J., *The language of schooling: A functional linguistic perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004.