



A SURDOPEDAGOGIA ANGOLANA

| Tema: Científico | Autor: Hélio Sozinho |

O ENSINO DA LÍNGUA GESTUAL ANGOLANA TENDO A LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA



Hélio Tchuvica Sozinho¹

E-mail: tchuvica3@gmail.com

Telf: 923285278

Introdução

A década de 1980 do século passado, foi marcada pela acentuação dos estudos profundos sobre o ensino das línguas gestuais, procurando introduzir os gestos nos anos iniciais de escolaridade das crianças surdas, por ser nessa fase que elas passam por mudanças importantes no seu processo de desenvolvimento, impactando nas suas relações com os outros ou consigo mesmas, ao longo da vida (Quadros, 1997).

¹ Professor, Especialista e Intérprete de Língua Gestual Angolana (LGA), Formador, Palestrante e Prelector em Metodologia e Didáctica da Educação Especial Inclusiva.



Nesta perspectiva vários pesquisadores de diferentes geografias que actuam nesta área designadamente: Quadros; Schmiedt; Pereira; Neves; Fernandes; Skliar, Lacerda; Lodi; Rosa; Almeida, entre outros, são de opinião que as crianças surdas, tenham já acesso à sua língua natural (língua gestual) desde cedo para que possam se reconhecer como pessoas surdas com diferença linguística e cultural das pessoas ouvintes, a fim de que conquistem a desenvoltura e a autonomia necessárias para ampliar as suas interações com as múltiplas linguagens e como resultado, estarem mais dispostas à construção de novas aprendizagens dentro e fora da escola.

Esta proposta resulta do contacto com individualidades que carregam várias décadas de experiências nesta área, designadamente os professores Vicente Kamassunu, Carlos Valdez, Jomário, Joaquim, Roberto, Sílvia, Idalina e Sónia, Constantino, Carlos, Hermenegildo, Leonise, Edilson, Almirante, Belmira, Edna, Indira, Jurema, Bengo Laureano, Leonardo), Carmem e Efrém, Paulino, Abraão, Deolinda, Teresa, Benilde, Banguete, Edgar, Félix Augusto, Jessé, Joaquina, Serafim, Eduardo e Daniel, Jovete, as professoras Albertina, Aurora, Menezes, Altair, Brás, Bismarque, Jessé, Augusto, Vagner, Banguete, Félix, Teresa, Aldina, entre outros professores e alunos surdos de todo o país com quem contactamos quer fora ou em contexto de sala de aulas, durante este percurso.

Foi necessário associar uma vasta bibliografia, documentos, arquivos ou vídeo aulas e a experiência enquanto professor de alunos surdos há mais de uma década e perceber a importância da língua gestual para a aprendizagem dos surdos.



Resumo

Olhando para vários intervenientes, do processo de inclusão de alunos surdos, a sugestão unânime, é que, deve-se ter atenção importante para que a língua gestual seja assumida na instrução/interlocução das crianças surdas através de professores que usam bilinguismo, sendo a língua gestual a primeira e a língua portuguesa como segunda, gerando uma maior interação linguística entre o professor e o aluno (Lacerda, 2009; Lodi, Rosa E Almeida, 2012). Quadros e Schmiedt (2006), asseveram que ao se ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira por isso o professor que assume esta tarefa, deverá ter um papel de domínio da língua gestual, aceitar as diferenças linguísticas, conhecer o contexto sociolinguístico da criança surda, compreender o uso e o funcionamento da língua gestual e a cultura surda, bem como recurso às várias metodologias. A presente narrativa, resulta da reclamação de muitos surdos, alguns deles já licenciados, sobre o pobre uso da língua gestual ao longo das aulas dos alunos surdos. Assim pretende-se dar um pequeno contributo com algumas estratégias tendo em conta o contexto angolano que podem ser aplicadas durante o processo de ensino de alunos surdos.

Palavras-Chave: língua, surdos e estratégia.



Abstract Looking at various participants, in the process of inclusion of deaf students, the unanimous suggestion is that important attention should be paid to ensuring that sign language is adopted in the instruction/interlocution of deaf children through teachers who use bilingualism, sign language being the first and the Portuguese language as the second, generating greater linguistic interaction between the teacher and the student (Lacerda, 2009; Lodi, Rosa E Almeida, 2012). Quadros and Schmiedt (2006), assert that when teaching a second language, it presupposes the existence of a first language, so the teacher who takes on this task must have a role in mastering sign language, accepting linguistic differences, knowing the sociolinguistic context of the deaf child, understand the use and functioning of sign language and deaf culture, as well as using various methodologies. This narrative is the result of complaints from many deaf people, some of whom have already graduated, about the poor use of sign language throughout deaf students' classes. Therefore, we intend to make a small contribution with some strategies taking into account the Angolan context that can be applied during the teaching process of deaf students.

Keywords: language, deaf people and strategy.



A Língua Gestual Angolana no Ensino dos Alunos Surdos tendo a Língua Portuguesa como Segunda

Muitos estudiosos em matérias de inclusão dos alunos surdos em várias geografias, já abordaram e de forma esclarecedora a importância da língua gestual ou língua de sinais para o ensino dos surdos, tendo a língua oral do seu país como segunda. Procurou-se deste modo trazer a abordagem de uma forma mais profunda, fundamentalmente na medida, em que mais de metade da população surda do país não tem a língua portuguesa como língua primária dos seus progenitores.

Ora a língua gestual apresenta-se de forma muito diferente das línguas orais, pelas suas próprias especificidades, ou seja: as línguas orais, são transmitidas pelas cordas vocais e recepcionadas pelo sentido auditivo; já as línguas gestuais ou de sinais, são transmitidas de forma manual ou do rosto ou do pragmático e são recepcionadas por via visual.

Ela apresenta igualmente as suas unidades mínimas, as mais pequenas e que não se podem dividir, que constituem um som ou fonemas como se verifica nas línguas orais.

Trata-se de uma língua que resulta da necessidade de um grupo se comunicar de forma natural e que possui variedades de dialectos, sociolectais, diafásicas e idioletais, principalmente num país com variedade de grupos étnico linguística, com o regionalismos, havendo bastantes diferenças lexicais e outras entre gestos da comunidade surda do país, embora seja a capital do país o centro e um local de confluência e da mesma maneira, há registos de língua gestual mais formais ou menos informais, consoante o contexto social, existem igualmente diferenças conforme a idade e nível académico do gestuante.

Assim, a ordem natural da comunicação do surdo prioriza o Sujeito-Objeto-Verbo (SOV) ou Objeto-Sujeito-Verbo (OSV); por outro lado verifica-se o



uso da ordem Sujeito- Verbo Objeto (SVO), típica das línguas orais, por contacto e interferência, (Correia,Santana,&Silva,2020).

Assim, Bakhtin (apud Mussalim e Bentes, 2001, p. 240), entende que "não há discurso 'individual', no sentido em que todo discurso se constrói em função de um outro, todo discurso se constrói no processo de interação - real e imaginária". Deste modo, existem componentes fisionómicas e fisiológicas que intervêm para a sua aprendizagem, execução e comunicação.

Depois do estudo, análise e interpretação destes elementos, trouxemos aqui alguma sugestão metodológica que possa mitigar o baixo nível linguístico dos alunos surdos, principalmente nos primeiros anos de escolaridade. Moran (2018, p.4) neste sentido, define metodologia como "diretrizes que orientam o processo de ensino e aprendizagem que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas".

Se partimos do princípio de que Metodologia é o percurso que deve ser seguido em todas as fases da execução de um projeto, a planificação e a implementação do que precisa ser executado e alcançado em função do desejado. Assim a forma da acção prática, específica e pontual como o projecto, será materializado é o método.

Se o método oralista objectiva, levar o surdo a falar e a desenvolver a competência linguística oral, emocional, social e cognitiva, integrando-se como um membro produtivo do mundo dos ouvintes (Capovilla 2000), é contra esta posição que muitos estudiosos da língua gestual se colocam, pois, é preciso que se respeitem as identidades culturais ou linguísticas e se evite a crise do olhar codificado e padronizado que já mostrou o seu fracasso intemporal.

Para Dorziat (1997), as técnicas mais utilizadas no método oralista como o treinamento auditivo, o desenvolvimento da fala e a leitura labial, servem para treinar a audição por meio do desenvolvimento do resto auditivo para que o surdo aprenda a desenvolver a fala; isso



pode ou não ser rebatível, mas o mesmo não poderá funcionar para todos.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) 466 milhões de pessoas no mundo sofre com a perda auditiva, deste número, 34 milhões são crianças.²

Ora, falar é algo fácil para as pessoas ouvintes que armazenam vocabulários nas suas mentes desde o nascimento, porém ao se tratar particularmente de uma criança surda, esses caminhos se tornam muito difícil ou até mesmo impossível, pois o não ouvir, pode inviabilizar a assimilação de palavras no cérebro, por existir uma ligação muito proximal entre a audição e a fala.

Na infância, as crianças aprendem as palavras que ouvem no ambiente em que estão envolvidas, obviamente pelo sentido auditivo daí a sua importância crucial no desenvolvimento da fala, da escrita e da aprendizagem. Entretanto se o órgão sensorial auditivo se danificar, a criança não será capaz de ouvir a sua própria fala bem como de outras pessoas e claramente, terá dificuldade no desenvolvimento da língua oral e o efeito poderá estender-se no seu desenvolvimento de modo geral. Por isso, a incapacidade auditiva também influencia nas habilidades de comunicação e linguagem através da fala, sugerindo-se, portanto, nestes casos, a comunicação gestual.

De acordo com Skliar, (1998), há mais de cem anos de práticas engegueiradas na tentativa de correção e violência institucional, reguladas pela caridade e beneficência, uma sociedade que defende a capacidade de controlar, separar ou negar a existência da cultura e da identidade surda, da língua gestual e da experiência visual/espacial sem compreensão sua idiossincrasia.

Com as práticas oralistas, os surdos não aprendem a falar como se pretende, dominando apenas o pronunciamento de algumas palavras

² Disponível em <https://www.direitodeouvir.com.br/blog/por-que-audicao-importante-para-fala>. Acessado em 15 de Junho de 2023.



que repetem de forma mecânica sem saber bem o que elas realmente significam, alguns mesmo na fase adulta, atingem apenas um nível de compreensão leitora correspondente a 3ª classe e isto resulta em milhões de surdos analfabetos até os dias actuais (Streiechen, 2012). A presença de um aluno surdo exige que, o professor reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias, a fim de que os métodos de ensino sejam adequados à forma de aprendizagem dos surdos. Além das características ou necessidade específica do aluno, caberá aos professores e aos demais profissionais da educação, criar condições para que se promovam mudanças na escola e esta, seja um espaço promotor da inclusão social para todos.

O facto de os alunos surdos aprenderem de formas diferentes, é necessário que se use uma metodologia específica de comunicação que esteja ligada à sua cultura.

Antes de se embarcarmos para o que se pretende abordar, talvez pudesse lembrar que a história dos surdos vai além do que sabemos e a maioria, é narrada de forma distorcida desviando o curso real sem se reconhecer o seu martirizado percurso, com relatos desde asfixia, garganta ou mãos cortadas, lançamentos em precipícios ou rios, castigos físicos ou psicológicos, entre outros.

Só para se ter uma ideia simples, durante o período áureo da Idade Média por exemplo, os surdos eram expostos aos tribunais de inquisição e as sentenças vindas, ditavam às “fogueiras santas” que não podiam receber comunhão, não casavam, não recebiam herança e não tinham salvação, porque se acreditava que a salvação passava igualmente pela fala e quem não fala não pode ser salvo, (Strobel, 2009).

Os estudos ditam os anos 1545 a 1775 como áureos na educação dos surdos, pelo que aconteceu em Espanha, no Monástico de São Salvador de Onha, com o Frade Pedro Ponce de León, tido como o “Pai da Educação dos Surdos”. Os trabalhos de León, narram a



educação de dois dos filhos do Marquês de Berlanga e mais tarde outros parentes das famílias poderosas da época.³

Entre 1776 a 1880, destaca-se o Abade francês L`Epée, (1712-1789), cujas principais obras são: *"Instrução dos Surdos-Mudos pela via dos signos metódicos"* escrita em 1776 e *"A verdadeira maneira de Instruir aos Surdos-Mudos"* de 1784, cabendo a ele o reconhecimento que os signos ou gestos dos surdos constituem a sua língua natural.

Recordemos aqui o Congresso de Milão de 1880, considerado um para os surdos "holocausto", por proibir o uso dos gestos e os professores surdos, darem instrução ou usar a língua gestual dentro e fora das escolas. Uma das medidas mais severas saídas daquele vomitável congresso, foi amarrar ou cortar as mãos de quem ousasse usar os gestos para se comunicar, pois se acreditava que muitos surdos só não falavam a língua oral por capricho e isso talvez influenciaria muitas crianças ao gestualismo. Houve por isso um recuo e declínio dos professores surdos até a quase extinção dos mesmos e, no fim do congresso a palavra de ordem foi "viva a palavra" (Calixto Castro, 2015).

Uma narrativa que, se não for bem discursada ao se defender a oralização dos surdos, pode parecer uma incompreendida caridade de integra-los na sociedade dominante, mas na verdade lembrança um passado sombrio na educação dos surdos que muitos educadores, deviam com urgência saber, pois muitas vezes ao insistir-se na oralização, acabamos por abrir feridas secularizadas de forma indelével e deixa-se de se aproveitar a riqueza comunicativa expressa pelos sinais e gestos, induzindo a pessoa surda a se fechar e se calar, pelo prazer da "cultura dominante".

Para completar este quadro, de 1960 à actualidade, um dos principais ícones dos estudos linguísticos gestuais, é o norte-americano William

³ Disponível em <https://pedagogiamodular.wordpress.com/tag/pedro-ponce-de-leon/>. Acessado em 25 de maio de 2023.



Stokoe do Departamento de Linguística do Gallaudet College de Washington, cujos estudos contribuíram bastante para as mudanças favoráveis às línguas gestuais que assistimos hoje, com a criação do dactilema pelos surdopedagogos, para a aprendizagem da leitura dos surdos, isto porque os alfabetos orais, estão compostos por signos ou imagens escritas dos sons, e os sons não tem sentido lógico para os surdos.

William Stokoe (1960), introduziu o termo Quirema, que diz respeito à unidade da língua de sinais e o termo Visema, que diz respeito à unidade de leitura orofacial da língua falada. Stokoe propôs o termo Quirema como a unidade mínima das línguas de sinais, análoga ao Fonema, que é a unidade mínima das línguas faladas. Assim, o termo Visema surge uma unidade mínima da recepção visual da língua falada, análoga ao Fonema que é a unidade mínima da recepção auditiva das línguas faladas.

Já Capovilla (2011) propõe substituir o termo Visema pelo termo Fanerolaliema ou Visibilislocutículo e o termo Quirema pelo termo Sematosema ou Signumículo e defende a adopção de quatro termos para representar os parâmetros dos Fanerolaliemas-Visibilislocutículos:

- 1- Quiriformema-ManumodusÍculo para a forma de mão;
- 2- Quiritoposema- Manulocusículo para o local de mão;
- 3- Quiricinesema-Manumotusículo para movimento de mão;
- 4- MascarEma ou PersonalÍculo para expressão facial.



Comunicação Total

A preocupação da comunicação total nos processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes, defende a aprendizagem da língua oral pela criança surda através de estímulos dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais, utilizando recursos espaço/visuais como facilitadores da comunicação bem como uma filosofia de educação onde o princípio básico é comunicar.

A comunicação total opta pela utilização de inúmeros recursos linguísticos, tais como, a língua oral, usa os códigos manuais e corporais, imagens, mímica, entre outros para facilitar a interação na comunicação. Este método usa diferentes estratégias e foca determinados aspectos da oralidade como a linguagem interna do ser humano. A diferença entre o oralismo e a comunicação total é que esta garante a comunicação surdo-ouvinte e surdo-surdo, sendo que a língua gestual, é oferecida como uma língua de apoio para a aquisição da comunicação oral e da escrita, (Goldfeld, 1997).

Dentro da filosofia da comunicação total o foco do trabalho não está centrado nos processos de aquisição da língua, mas na sua função.

Pedagogia Surda

O estado da arte da surdopedagogia, mostrou que do ponto de vista filosófico os surdos possuem todos os pressupostos para que um individuo aprenda de forma normal. Do ponto de vista psicológico os surdos possuem os pressupostos psíquicos capazes de desenvolverem de formas positiva os processos cognitivos. Em termos sociais, ficou demonstrado que os surdos podem desenvolver o seu processo cognitivo em iguais circunstâncias com os demais caso estejam dispostos todos os meios a sua disposição. A história demonstrou que os surdos aprendem e muitos deles em todo o mundo já possuem formação superior, em diversas áreas do conhecimento e hoje, fazem



parte da linha de costura deste tecido social e contribuem de forma decisiva para o desenvolvimento económico e social em diversas sociedades.

A Pedagogia Surda surge como um novo caminho para a educação do surdo, por ser uma metodologia que, atende satisfatoriamente as especificidades do surdo de forma a considerar todos os aspectos culturais do surdo, (Machado 2008).

Dos muitos referencias a respeito do termo "pedagogia surda" aponta-se Skliar, que defende que a língua gestual, possui a sua identidade histórica, a sua tradição, os seus valores e traços culturais que são inerentes a um povo, à uma nação ou a um grupo aqui representado pelos surdos como forma de expressar os seus sentimentos ou as suas aspirações, (Skliar, 1999).

Ora, para a pedagogia surda, o surdo possui uma cultura visual rica que deve ser aproveitada ou seja: precisamos aprender que os surdos já existem, precisamos ir ao encontro dos surdos e precisamos aprender dos surdos a partir dos surdos, aquilo que em antropologia poderíamos dizer uma *visão emic*⁴.

Aqui a língua gestual, deve fazer parte da disciplina curricular, envolvendo todos os níveis linguísticos, desde a Fonologia, a Morfologia, a Sintaxe, a Semântica e o Pragmático, com professores, instrutores, intérpretes, educadores e pesquisadores universitários surdos nas instituições de ensino, (Ibidem).

Lacerda et all (2011) afirmam que a língua gestual é a base da prática pedagógica surda por ser a língua natural da comunidade surda. Uma proposta sobre a pedagogia surda, que para além da língua, utiliza imagens como prática metodológica indispensável, já que a imagem na perspectiva semiótica, pode ser considerada um elemento de pesquisa que pode causar conhecimentos, bem como formas de assimilação da cultura/conhecimento.

⁴ Investigar e estudar os fenómenos nas suas estruturas de e inter-relação desenvolvidos através da compreensão dos conhecimentos e práticas adquiridas no seio de um determinado grupo.



Para Silva (2008), os registos pictográficos ou imagiológicos, servem de presença marcante e incontestável na produção de comunicação/expressão de crianças surdas e desempenham um papel eficaz de instrumentos simbólicos, capazes de levar a criança surda a recuperar a imagem mental de conteúdos registrados, por terem um carácter durável e resiste dos conhecimentos adquiridos por meio do ensino formal.

Da imagem fixa ou em movimento, o professor pode explorar várias componentes complementares e inéditas que, podem cooperar no significado do conteúdo que se ensina e contribuir para o desenvolvimento dos conectores lógicos das operações cognitivas e da abstração do raciocínio.

Na perspectiva da educação inclusiva, os professores precisam perceber que a pedagogia surda, passa fundamentalmente pela compreensão da identidade e da cultura surda, capaz de desenvolver um sentimento altruísta com base na sua idiossincrasia, conseguida por via da língua gestual, tal como dito numa *visão emic*, a fim de se ensinar a contar histórias para os surdos na língua gestual, classificar, narrativas de poesia, expressar sentimentos, participar na vida activa e na cidadania, manifestar aspirações com base na sua cultura, entre outros assuntos, associados ao mundo dos surdos, num ambiente bilíngue realizado por um professor ou profissional formado na área da surdez para atender a criança surda no contexto inclusivo, (Skliar 1999).

De modo geral, o pedagogo que acompanha um aluno surdo deve procurar métodos dinâmicos para a compreensão dos conteúdos curriculares previamente preparados a metodologicamente elaborados para atender o aluno surdo:

“A Pedagogia Surda tem um sistema educativo próprio, abrangendo sem limite de lugar, podendo ser contemplada através da história da língua gestual,



passadas pelos surdos mais velhos” (Vilhalva 2002, p. 1).

É de capital importância oferecer a aprendizagem da língua gestual à criança surda durante os primeiros períodos da aquisição de uma língua na criança, inserindo-a num contexto onde possa aprender e comunicar livremente entre os seus pares, assumindo a língua de forma identitária e, ter acesso a modelos linguísticos culturais adequados para si, (Skliar, 1999).

Basso, Strobel e Masutti (2009) dizem que se o aluno surdo aprende a língua gestual no início de sua escolarização, adquire experiências e competência linguística suficientes não só para acessar o conhecimento, mas, também transformar esse conhecimento de forma crítica e activa.

Se se partir do pressuposto que a primeira língua da criança é aquela que ela adquire com maior facilidade, nos primeiros momentos da sua vida, às crianças surdas lhes seja ensinada a língua gestual/sinal do seu país o necessário para que desenvolva o seu campo semântico e lexical favorável e o faça de forma natural.

Por exemplo na idade pré-escolar, geralmente compreendida entre os 3 e os 6 anos, em que a criança está a adquirindo a sua primeira língua, se a criança for surda a língua gestual será a primeira se tiver contacto com ela desde muito cedo e, a portuguesa a segunda, com modelos linguísticos adequados para que desenvolva sobretudo o nível linguístico, emocional e social, respeitando a idade, ajustando o comportamento e cumprir as regras de cortesia ao mesmo tempo que se prepara a sua inclusão na sociedade em geral.

A modelagem dos adultos competentes na língua gestual, servirá de referência e reguladora linguística, adequadas nos primeiros anos, para desenvolver a capacidade de compreensão e produção eficaz da comunicação que se pretende que a criança possua na sua idade, exercitando a língua sem restrições, ligado a um trabalho lúdico de memorização e prática linguística, (Skliar 2009).



Assim, defende-se que se crie um currículo que rompa barreiras sociais, linguísticas, políticas, atitudinais e, olhe para os surdos como cidadãos produtores de uma cultura válida para a sua interação histórica, cultural e social.

A pedagogia surda, consagra que deve ter-se em conta a cultura, a identidade e a idiosincrasia surda, que se concretiza por meio da língua gestual como conector lógico das operações cognitivas, despertando o descritivo, o emotivo, o racional, o literário, o metafórico, o concreto e abstracto, permitindo que o aluno surdo expresse significados decorrentes da necessidade comunicativa.

O baixo índice de participação dos surdos nos grandes debates da vida social e escolar, resulta do sequestro e falta de humildade de professores ouvintes, que não querem nem estão dispostos a aprender a língua gestual, simulando o conceito de inclusão (Moura 2000).

A questão aqui, não é a surdez, os surdos, ou as várias identidades surdas, não é a língua, mas as representações dominantes, que destroem o epistemológico dos alunos surdos (Skliar, 2005).

William Stokoe (2000), concluiu que as línguas gestuais, apresentam os mesmos elementos das línguas orais e o gesto é um sistema linguístico complexo, com léxico, gramática e sintaxe espacial e tridimensional. Estando aqui de acordo com Stokoe, as imagens ilustrativas, poderão complementar a aquisição do conhecimento de um determinado objecto, pessoa, local, atitude ou comportamento, higiene pessoal ou da escola, os membros da família, o sistema político, económico ou social do seu país bem como a sua vontade de querer participar do debate do dia-a-dia face aos acontecimentos que ocorrem na vida dos cidadãos.

De acordo com, Perlin (2006), a *Pedagogia Surda* requer, portanto a presença do professor surdo ou do especialista em língua gestual,



dando maior ênfase à educação na diferença por mediação intercultural.

Diante de muitas transgressões pedagógicas que nos dão uma sensação de que o que fazemos e o que queremos, é que os alunos surdos realmente necessitam, remetem-nos a redefinir as nossas práticas pedagógicas, com mais compromisso e convicção, bem como colocar em dúvida, questionar a nossa actuação e obviamente, discutir o valor das línguas gestuais para os alunos surdos.

Para Perlin (2006), há um longo caminho a ser percorrido para que de facto esta realidade se torne possível e seja vivida pelas crianças surdas angolanas.

Infelizmente, ainda não há professores surdos, nem professores ouvintes fluentes, preparados ou disponíveis em número suficiente para usar a língua gestual angolana de forma generalizada. Tal como foi retro mencionado, a história nos leva à reflexão de que na educação dos surdos sempre houve e há muitas dúvidas relativas à metodologia mais eficiente de ensino, pois cada uma delas pauta por métodos que se apresentam como os mais adequados, com vantagens e desvantagens, e diante desse titubear, apresenta-se esta proposta que se aproxima ao que vários especialistas defendem, aliado à experiência de trabalho com professores e alunos surdos.

Para Skliar (1998), o desenvolvimento aberto esta abordagem obriga ultrapassar limites biológicos, sociais ou atitudinais e se entender de forma ampla, históricos, não apenas a partir de uma visão unidirecional, mas de olhares múltiplos sobre vários aspectos, buscando a compreensão capaz de representar o significado abrangente de diferente nos momentos históricos conjunturais:

“Uma diferença construída histórica e socialmente, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e representações compartilhadas entre os surdos” (Skliar 1998, p.13).



A pedagogia surda apega-se numa metodologia segundo a qual as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, aprendam a língua gestual desde a mais tenra idade para quando se inserirem na escola, em contacto com outros surdos e ouvintes, possam através do bilinguismo se comunicar naturalmente, tal como sucede com as crianças ouvintes.

Sem embargo esta é, a metodologia desejada e amparada pela comunidade surda com a finalidade de mostrar um novo caminho para a educação do surdo, por atender de maneira satisfatória as especificidades do surdo e, considerar que todos podem aprender se se usarem métodos adequados.

O Bilinguismo

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que, o surdo deve adquirir como língua materna a língua gestual, que é considerada a língua primeira dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial do seu país. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir a sua surdez (Goldfeld, 1997).

O Bilinguismo com aspecto Oralista

Este compreende o resultado directo do legado das práticas do oralismo, possui uma visão oralista ou, colonialista sobre os surdos. Os professores, que adoptam esta prática, continuam com a ideia da prevalência do ouvinte, como modelo para o surdo. Neste sentido, estes professores sabem pouco ou nada de língua gestual, não se interessam por ela e acham que os surdos serão incapazes de



aprender a língua portuguesa devido à presença incómoda língua gestual (Quadros, 2011).

O grande risco dessa prática são os alunos surdos que, por vezes, assumem uma solidariedade baseada na vitimização e no sofrimento, na renegação da cultura surda, aceitando a cultura que se apresenta como maioritária e dominante, (Quadros e Schmiedt 2006)

O Bilinguismo Crítico na Educação dos Surdos

Ao contrário da anterior concepção, aqui a língua gestual tem um carácter que reflecte a realidade consciente, na reconstrução do processo de inteligibilidade ou um instrumento mediador, por meio do qual as experiências passam a ser compreendidas, (Kyle 1999).

Nesta perspectiva a percepção da representação dos surdos, ganha corpo como um sujeito cultural, entendido como diferente do ouvinte, com identidade e cultura próprias, identificando-se a si mesmo enquanto surdo, criando significados estruturais e traços que marcam de sua diferença idiossincrásica.

Diferentemente da comunicação total o bilinguismo, defende um espaço efectivo para que cada uma das línguas expostas ao surdo mantenha suas características próprias e que não dependa nem se confunda uma com a outra ou seja deixar bem claro que não existe nenhum hibridismo e as fronteiras linguísticas, são bem estabelecidas (Lacerda 1998).

O autor lembra que os surdos obtêm o conhecimento por meio do canal visual, por isso mesmo a mistura das várias formas de linguagens, utilizadas na comunicação total, dificulta a aquisição de conhecimentos dos surdos. Aqui pode ser paradoxal esta afirmação,



mas olhando para a forma como o surdo recepciona as múltiplas linguagens, importa estabelecer um filtro dos múltiplos géneros de linguagens. Por exemplo uma linguagem bastante decorativa não tem o mesmo alcance para o surdo tal como acontece com o ouvinte.

Guarinello (2007), diz que a proposta bilíngue, resulta das reivindicações dos próprios surdos pelo direito do uso da sua língua no seu ensino e tornar a comunicação dos surdos, acessível em duas línguas no contexto escolar, já que os estudos apontam ser essa a alternativa mais adequada para o ensino das crianças surdas, fundamentalmente na modalidade escrita.

Já Vygotsky (1991), defende que para o ensino da linguagem escrita para os surdos, é necessário que o professor tenha constantemente formações de superação e actualização, conheça a forma de escrita do surdo, para além de aspectos meramente técnicos e racionais relacionados ao seu uso. Assim a criança surda vai adquirindo o domínio pleno do sistema da escrita, este se converte em um simbolismo de segunda ordem e, remete-os directamente ao significado real dos ouvintes, neste caso a escrita constitui, um simbolismo, representando graficamente o que é dito na língua gestual.

Metodologia Intercultural

A multiplicidade cultural existente na sociedade contemporânea que hoje, é mais evidenciada e mais aberta, explica a necessidade, cada vez mais urgente, de se promover uma educação inclusiva para se perspectivar uma sociedade intercultural.

Esta educação inclusiva ou intercultural, defende uma educação que venha compreender as múltiplas complexidades das interações humanas, superar preconceitos ou atitudes que demostrem a exclusão sociocultural, proporcionando a criação e crescimento de um ambiente partilhado por todos os indivíduos e seus respectivos grupos.



Estamos a falar designadamente as questões de gênero, sexualidade, as relações étnico-raciais, igualdade ou diferença por deficiência ou competência para além das questões de direitos humanos. Entretanto, para que tal ocorra, é necessário promover mudanças profundas na educação em aspectos como o currículo, metodologias, técnicas, instrumentos pedagógicos, formação de professores/as, quadros administrativos, entre outros que possam de facto compreender, defender e pôr em acção tais práticas.

Como diria Ainscow, devemos assumir como ponto de partida as práticas e conhecimentos existentes, ver as diferenças como oportunidades para aprendizagem, inventariar barreiras à participação, usar os recursos disponíveis para apoiar as aprendizagens, desenvolver uma linguagem ligada à prática e criar condições que incentivem aceitar riscos, (Ainscow, 2003).

De acordo com Maria Regina Capelo (2003), a escola não foi concebida para atender a diferença e praticamente as vezes é incapaz de ouvir outras vozes diferentes, histórias e desejos dos outros, partindo por isso para um carácter monocrático.

Para Reinaldo M. Fleuri (2000) na perspectiva intercultural a educação não é só transmitir informações de um indivíduo para outro, mas construir processos e desenvolver relações de reciprocidade.

A educação intercultural, mostra-se numa perspectiva crítica de ensino que não leva em conta as diferenças e pluralismos de grupos socioculturalmente distintos, visando promover e valorizar a diversidade em contextos multilíngues e multiculturais, com questões significativas e desafiadoras, tanto para as sociedades, quanto para a escola actual num momento em que se fala da emigração digital, propaga-se o metaverso numa geração que se mostra disposta e preparada para a emancipação, em processos e práticas pedagógicas activas, (Candau 2008).



Muitas vezes a educação intercultural é reduzida em algumas situações e/ou actividades realizadas em momentos e locais específicos, focalizando a sua atenção exclusivamente em determinadas deficiências.

[...] a perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa de educação, que busca - para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas - entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas, (Fleuri, 2002, p. 11.)

Aqui procura-se desconstruir o pensamento anacrónico e colonial sobre os surdos, proporcionando novos conhecimentos aos surdos e aos ouvintes, valorizando a posição do outro diferente como um elemento essencial que, precisa ser construída a partir, da experiência de cada um de forma infinita, com uma metodologia sociolinguística que trabalha para a produção de um conhecimento válido.

Apesar de tudo, haverá sempre fronteiras visíveis ou ténues, resultantes do intervalo do poder e fraqueza entre os grupos em voga, arrastando por isso para uma mediação intercultural em posição de um diálogo crítico e criativo entre as culturas, (Souza & Fleuri 2003).

Conclusão

Esta proposta deste inesgotável e debatível campo metodológico do ensino dos surdos no nosso país, com enfoque global, afecta várias dimensões do processo educativo nos diferentes âmbitos em que ele se desenvolve, porém deve-se ter em consideração a operacionalização das leis sobre o processo de inclusão, a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas



pedagógicas, o papel do professor, a relação com a comunidade entre outros aspectos, pondo de parte a ideia de que é, o aluno quem deve conquistar o seu lugar, mostrar as suas competências num ambiente previamente construído na diferença, (Candau, 2009).

Pretende-se deste modo, trazer para o “centro da gravidade” uma outra modalidade capaz de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrariamente a que polariza e homogeneiza o conhecimento à um grupo que se diz representar os demais subalternos ou marginais sem negociação.

Espera-se que esse material, venha alcançar uma boa parte de agentes ou professores que atendem alunos com deficiência, especificamente os surdos.



Bibliografia

ALMEIDA, Célia Maria de Castro – Uniube e MOREIRA, Marta Candido – UNIPAC – FEU. Educação Intercultural e Formação de professores/as: Uma Experiência em Assentamento Rural. S/D.

BHABHA, HOMI K. O LOCAL DA CULTURA. BELO HORIZONTE: UFMG, 1998.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

COPPETE, M. C. Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

GABRIEL, C. T. Didática crítica multi/intercultural: sobre interlocuções teóricas e construções de objetos. In: CANDAU, V. M. Educação intercultural e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. p. 31-49.

GOLDFELD, M. A criança surda: Linguagem e Cognição numa perspectiva sociointeracionista, São Paulo: 2ª Edição. Pexus, 1997.

LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.); LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org.). Uma escola duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 1a. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LODI, Ana Claudia Balieiro; ROSA, André L. Matiolli; ALMEIDA, Elomena Barbosa de. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. Revista Virtual de Estudos da Linguagem, v. 10, p. 1-20, 2012.

Mclaren, Peter. Multiculturalismo Crítico. São Paulo: Cortez, 1997.



MOURA, Maria Cecília de: O Surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NEVES, Bruna Crescêncio. Educação bilíngue para surdos e as implicações para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2017.

PERLIN, Gladis. O lugar da cultura surda. In: Thoma, A. Lopes, M.(Orgs) A Invenção da Surdez: cultura alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, Gladis. O lugar da cultura surda. In: Thoma, A. Lopes, M.(orgs) A invenção da surdez: cultura alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do sul: EDUNISC, 2004.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACKS, Oliver. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos (Laura Teixeira Motta, trad.). São Paulo: SP: Schwarcz, 1989.

SCHMIEDT, Magali L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SCHMITT, Rafael Eduardo. Algumas palavras sobre os métodos quantitativos de pesquisa. Revista Educação por Escrito – PUCRS, v. 1, n. 2, dez. 2010.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva T. T. da (Org.) Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, C.B., (2002). É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual de ANPEd. Caxambu, MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002. Disponível em: <http://www.Anped.org.br/25/sessoesespeciais/carlosskliar.doc>.



Skliar, Carlos Bernardo. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999. SOUZA, Regina Maria. de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. *O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão*. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 163-188.

STREIECHEN, E.M. *Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva*, 2016.

