

A Língua Gestual Portuguesa na educação de surdos: um olhar sobre a política e a prática bilingue

[Portuguese Sign Language in the education of Deaf People: a look at bilingual policy and practice]

Jorge Pinto

Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação (Portugal)
jpinto@ese.ipp.pt

In C. Morgado, A. M. Brito, A. Mineiro, J. A. Costa, M. Moita, V. Anachoreta & I. Oliveira (Eds.). *Portuguese Sign Language and other sign languages: Studies on morphosyntax, semantics and lexicon* (157-176). CLUP/FLUP; InED/ESE-P.PORTO; FCSE/UCP. <https://doi.org/10.21747/978-989-9193-50-5/pora8>.

RESUMO: Neste texto apresentar-se-ão os fundamentos do modelo bilingue na educação de alunos Surdos em Portugal, realçando a importância da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua. Percorremos alguns itens, como as características da Língua Gestual Portuguesa língua e uma breve referência à sua história; abordamos as mudanças nas políticas educativas seguidas em Portugal tendo como pano de fundo os dois principais modelos conceptuais da surdez, o modelo clínico e o modelo sociocultural. Discutem-se as potencialidades do modelo bilingue no desenvolvimento psicossocial, cognitivo e linguístico dos alunos Surdos, sublinhando os desafios associados a práticas educativas inclusivas e culturalmente adequadas. Finalmente, lançamos alguns desafios com a finalidade de promover a aquisição de competências de leitura e escrita do aluno surdo, com base no sistema *SignWriting* como ferramenta complementar para o registo gráfico das Línguas Gestuais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; educação bilingue; Surdez; Língua Gestual Portuguesa; *SignWriting*; políticas educativas.

ABSTRACT: This paper presents the foundations of the bilingual model in the education of Deaf students in Portugal, highlighting the importance of Portuguese Sign Language as the first language and Portuguese as the second language. We refer some properties of Portuguese Sign Language and its brief history; we address the changes in educational policies followed in Portugal having as background the two main conceptual models of deafness, the clinical model and the sociocultural model. We discuss the potential of the bilingual model in the psychosocial, cognitive and linguistic development of Deaf students, highlighting the challenges associated with inclusive and culturally appropriate educational practices. Finally, we present some challenges with the aim of promoting the acquisition of reading and writing skills in Deaf students, based on the *SignWriting* system as a complementary tool for the graphic recording of sign languages.

KEYWORDS: Inclusive education; bilingual education; deafness; Portuguese Sign Language; *SignWriting*; educational policies.

Introdução

As dificuldades escolares experimentadas pelo Surdo¹ relacionam-se, genericamente, com experiências linguísticas e escolares deficitárias a que este aluno é exposto. Agrava-se o quadro quando, desde tenra idade, este comunica no seio de uma família em que todos são ouvintes e é praticamente ignorada a língua gestual (LG). De salientar que mais de 95% dos surdos nascem no seio de família ouvinte. A ideia de que o Surdo revela poucas competências ao nível escolar formal está muitas vezes refletida na forma de organização dos currículos, quando evidenciam baixas expectativas sobre este aluno, num clima modelado por práticas por vezes pouco exigentes. Com base na ideia de que o professor deve acompanhar o ritmo do aluno através da redução ou simplificação de conteúdos académicos, pauta-se essa metodologia, muitas vezes, por ensino de palavras isoladas, apostando-se mais na consideração e no uso da linguagem como uma espécie de amontoado de vocábulos. Esta forma de pensar o Surdo é, muitas vezes, alicerçada na ideia de que este apresenta dificuldades de abstração. Contudo, as dificuldades de abstração, a existirem, estão mais relacionadas com vivências do aluno surdo em contextos linguísticos e escolares insatisfatórios, dado que a surdez não carrega consigo uma limitação cognitiva (Botelho, 2010). O Surdo pensa, com todas as complexidades inerentes ao ato de pensar, mas para tal tem de ter disponível uma língua que lhe forneça um *feedback* contínuo para a sua “fala”.

¹ Com base em Santana (2007: 33), “Surdo” com S maiúsculo “reflete também questões políticas, de poder e de inserção social” e simboliza “uma nova fase de luta pelo direito à diferença”. Este termo pretende realçar a existência de uma comunidade cultural que partilha “uma língua comum” e que se identifica por meio dela. Por outro lado, “surdo” com s minúsculo é associado à condição clínica ou biológica da perda auditiva.

1. Um vínculo prioritário: fundamentos para a aprendizagem e utilização das Línguas Gestuais

Se ser anormal é caracterizado pela ausência de língua e de tudo que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem...), a partir do momento em que se tem a língua de sinais como língua do surdo, o padrão de normalidade também muda. A ideia de que a surdez é uma diferença traz com ela uma delimitação de esferas sociais: a identidade surda, a cultura surda, a comunidade surda (Santana, 2007: 33).

A ideia subjacente à noção de comunidade Surda, acima referida, traz como implicação ligar a surdez e a língua que lhe é natural, com o objetivo de definir uma realidade social (Santana, 2007). Neste contexto, o conceito de língua natural deve ser esclarecido. Segundo Correia (2009), língua natural refere-se àquela que é adquirida e produzida por indivíduos que estão fisiologicamente predispostos para a linguagem, tratando-se de um sistema linguístico que surge espontaneamente em comunidades humanas e que é utilizado de forma regular para comunicação.

Se as línguas naturais foram criadas de forma espontânea por aqueles que lhe dão uso para cumprir as suas necessidades de comunicação, de expressão de ideias, dos sentimentos e ações, socorremo-nos de Slomski (2010) que, reforçando Sánchez (1991), refere que a língua natural cumpre também outros papéis:

- a) é determinante na formação da consciência, amplia o mundo percebido, assegura o processo de abstração e generalização, é veículo de transmissão de informação e cultura e de interação humana;
- b) somente as línguas naturais permitem, mediante aquisição natural, o desenvolvimento normal das capacidades comunicativas, linguísticas e cognitivas do ser humano (Slomski, 2010: 50).

Santana (2007) sublinha que a língua gestual reconhece o indivíduo Surdo como “sujeito de linguagem” e tem o poder de transformá-lo em indivíduo diferente e não anormal. Sem nos alongarmos em reflexões sobre as expressões “identidade”, “cultura” e “comunidade surdas”, pretendemos realçar a importância da língua gestual como um vínculo que faz pertencer o Surdo a um grupo específico-Surdo, arrastando com isso a ideia de que só nesse grupo ele adquire a sua própria identidade - a identidade Surda.

Importa percorrer, ainda que de forma breve, o caminho seguido até ao reconhecimento da língua gestual como veículo cultural e social que permite ao Surdo identificar-se e participar na sua comunidade com todos os direitos concedidos a qualquer cidadão.

Historicamente, tendo o ensino sido pautado por processos educativos baseados no oralismo, este deixou marcas profundas na educação dos surdos. Tal como refere Skliar (1998: 15), este tem estado, permanentemente, em contacto com um “discurso ouvintista” obrigando-o a “olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”, dando à fala o poder de ser considerada a única forma de ser equiparado ao ouvinte, numa espécie de relação de poder. Assim, a crítica dirigida à educação oralista refere-se aos projetos educacionais que se centraram numa perspetiva clínico-patológica da surdez, desvalorizando as capacidades do Surdo para a aquisição da língua gestual. O oralismo, nas suas diversas formas, projetou a educação do Surdo para o fracasso, não oferecendo condições efetivas para este se desenvolver e valorizar enquanto pessoa, impondo-se uma modalidade à qual não pode ter acesso natural. Podemos afirmar que o oralismo contribuiu para dificultar o acesso dos surdos a atividades intelectuais, assim como ao mercado de trabalho, oferecendo-lhes apenas atividades profissionais de pouca exigência académica.

Uma das possibilidades de se reconhecer os bloqueios na educação de surdos tem uma correspondência direta com os olhares e reflexões sempre voltados ao fator deficiência e não à diferença linguística como prioridade de ensino. Contrapõe-se, deste modo, uma conceção tradicional advinda de um paradigma clínico-patológico que olha a surdez como um défice, a uma conceção socioantropológica (Skliar, 2001). Nesta visão, a surdez passa a ter uma visibilidade que ultrapassa a perspetiva redutora da deficiência e considera a pessoa surda como alguém diferente, pertencente a uma minoria linguística e/ou a um grupo cultural (Pacheco & Caramelo, 2005). Consideramos, tal como referimos no início, o conceito de vínculo prioritário para destacar a relação essencial entre a Língua Gestual, a Identidade e a Cultura Surda.

São enfatizados os aspetos positivos da surdez, como língua, cultura e comunidade. Uma visão social da surdez, tal como se apresenta, está alinhada com

os princípios existentes na Declaração dos Direitos Humanos, nas recomendações da ONU, nas declarações da UNESCO, nas Diretrizes da Declaração de Salamanca e acima de tudo em conformidade com a noção de direitos universais, como o direito à educação de todos, independentemente da sua história de vida (Slomski, 2010).

2. Línguas Gestuais - breve história e suas características

O pensamento é desenvolvido e a comunicação e a apreensão dos elementos da realidade são captados e assimilados pelo homem através de uma língua, entre elas as línguas gestuais. Várias pesquisas deram a conhecer que a criança, seja surda ou ouvinte, numa fase de aquisição da linguagem, se socorre dos gestos para manifestar as suas necessidades, assim como para estabelecer vínculos sociais significativos. Umas e outras utilizam gestos no início desta aquisição, dando estes, posteriormente, lugar a gestos referenciais, ou seja, a signos que são estruturados no pensamento da criança, para representar os referentes, sendo, desta forma, construídos num contexto de interação (Fávero & Pimenta, 2006). No que concerne à criança ouvinte, o gesto, fazendo parte da comunicação, vai dando lugar à palavra, podendo, no entanto, continuar a ser utilizado como reforço comunicativo da linguagem oral. Para a criança surda, o gesto continuará a ser a sua "fala", pois este compartilha do mesmo espaço visual onde se estabelece a comunicação.

As línguas gestuais começaram a ser reconhecidas a partir dos estudos de William Stokoe, em 1960, sendo o primeiro autor a defender o *status* destas línguas. As línguas gestuais anteriormente "eram entendidas apenas como gestos elementares, uma linguagem sem estrutura que justificasse serem reconhecidas como língua" (Nascimento & Correia, 2011: 31). Stokoe (1960) foi pioneiro na atribuição de nomenclatura distinta no âmbito da linguística da língua gestual. Nos seus estudos referentes à ASL (*American Sign Language*), Stokoe descobre

semelhanças estruturais entre a ASL e as línguas vocais², verificando que cada parâmetro, como a configuração das mãos, a localização e o movimento, abarca um número limitado de elementos, tal como o alfabeto fonológico das línguas vocais apresenta um número limitado de sons. Porém, ambos os tipos de línguas possuem um número ilimitado de possibilidades. Assim, a partir da publicação dos seus estudos e de estudos de seus colaboradores, surgem as condições que dão sustentabilidade e credibilidade às línguas gestuais como línguas plenas, naturais e com estrutura e gramática próprias.

Uma língua gestual é uma língua manuo-motora, fundamentada na produção de gestos e de expressões facial e corporal, percebida através da visão. Apesar da existência de uma multiplicidade de línguas gestuais, todas elas partilham determinadas estruturas morfológicas, “devido à influência da metáfora e da iconicidade na sua estrutura” (Correia & Coelho, 2015: 194-195).

A fim de reforçar o reconhecimento das línguas gestuais como línguas legítimas e plenas, sublinhamos alguns aspetos fundamentais das suas propriedades estruturais e funções.

Estes incluem características como a criatividade, porquanto permitem a produção de um infinito número de enunciados com base em um número finito de léxicos gestuais, transformando-as em línguas produtivas; deslocamento, isto é, conferem a possibilidade de as mensagens se referirem a acontecimentos ou objetos que em relação ao gestuante possam estar afastados no tempo ou no espaço; dupla articulação, ou seja, a propriedade pela qual as unidades significantes mínimas se dividem em unidades mínimas sem significado (Correia & Coelho, 2015).

À característica estrutural da criatividade, já referida, associa-se a recursividade, bem como outras características que encontramos, igualmente, nas línguas vocais. Apontamos a contrastividade, querendo mostrar que as unidades fonológicas do sistema de uma língua se regem por oposições contrastivas, pares

² Usaremos o termo “vocais” para referenciar as línguas cuja produção é realizada com recurso ao aparelho fonador, em detrimento de “orais”, que entendemos ser um termo adequado para expressar a natureza espontânea da comunicação, independentemente do sistema articulatório de produção.

de palavras, como por exemplo: <gato> <pato> (pares mínimos), em que a alteração de uma unidade fonológica por outra, mantendo as restantes, modifica o sentido da palavra. Na Língua Gestual Portuguesa, doravante LGP, podemos apontar como exemplo os gestos de /AINDA_NÃO/ e /FREQUENTEMENTE/, sendo que, bastará alterar uma das cinco unidades simatosémicas³, por exemplo, a expressão facial, mantendo-se as restantes quatro, para que se modifique o significado.

Importa ainda mencionar que as línguas gestuais são sistemas em constante desenvolvimento, em resultado da evolução histórica e sociocultural, como por exemplo a alteração sofrida por alguns vocábulos ou de outros que caem em desuso (Amaral, Coutinho & Martins, 1994).

Jackobson (1960, citado por Amaral, Coutinho & Martins, 1994) refere que tal como as línguas vocais, as línguas gestuais podem ainda ser analisadas sob o ponto de vista das suas funções: função referencial, possibilitando informação objetiva; função emotiva, facultada pelas expressões faciais e corporais que acompanham o gesto; função conativa, sendo a mensagem organizada de forma a influenciar o recetor e tendo na língua gestual elementos específicos equivalentes ao vocativo e ao imperativo; função fática, servindo para estabelecer ou manter contacto emissor-recetor, sem necessidade de recurso à função referencial; função metalinguística, sendo aquela que possibilita a reflexividade, ou seja, aporta informação sobre a própria língua; função poética, evidenciando-se nas línguas gestuais através do alargamento do espaço articulatorio, através de movimentos rítmicos corporais e da expressão corporal para reforçar elementos gestuais. Esta última função pretende elaborar uma realidade nova, revelada pela sua função estética e/ou poética, pela sua subjetividade, podendo conduzir à elaboração de vários sentidos para a mesma mensagem (Amaral, Coutinho & Martins, 1994).

Uma das especificidades linguísticas das línguas gestuais é a simultaneidade, isto é, o que nas línguas vocais ocorre maioritariamente de forma linear, sequencial e temporalmente, nas línguas gestuais ocorre simultaneamente, concorrentemente e em vários níveis (Sacks, 2011). O enunciado em língua gestual, sendo multilinear,

³ *Simatosémicas* é a nomenclatura definida por Capovilla e Garcia (2011), referindo-se não só aos parâmetros quirémicos, como também às unidades mínimas correspondentes à expressão. De origem grega: *símatos* (gesto); - *ema* (unidade mínima).

faculta informações heterogêneas de modo simultâneo. A simultaneidade dá a possibilidade da apreensão em simultâneo do objeto linguístico e do discurso sobre esse mesmo objeto. Enquanto “uma das mãos se encarrega de incarnar o objeto, a outra, apontando esse objeto, pode fazer um comentário sobre ele, uma análise sémica ou etimológica, uma explicação complementar esclarecedora ou até uma glosa, assumindo, assim, uma postura metalinguística” (Correia & Coelho, 2014:110). Na LGP, a linearidade e a sequencialidade temporal também estão presentes ao nível mais macro, como na sequência de gestos que compõem frases e no encadeamento de ideias no discurso.

Por último, resta-nos referir que as línguas gestuais partilham entre si outros aspetos, tais como: a quadridimensionalidade, a iconicidade e a possibilidade de uso de léxico *standard* ou de *transfers*.

Enquanto a fala opera numa única dimensão - a duração no tempo - , as línguas gestuais utilizam quatro dimensões: três dimensões do espaço (altura, profundidade e lateralidade) e uma dimensão temporal (duração do gesto). Estas dimensões não se limitam a unidades mínimas, mas permeiam toda a estrutura da língua gestual, influenciando desde a composição dos gestos até à construção de frases e discursos. Este uso das dimensões permite que as línguas gestuais articulem simultaneamente informações heterogêneas, enriquecendo a comunicação visuoespacial (Correia & Coelho, 2015).

A iconicidade pode ser entendida como a característica das línguas gestuais que possibilita o reconhecimento do objeto com o modelo percetivo desse mesmo objeto, ou seja, “os aspetos fundamentais do percebido são selecionados com base em códigos de reconhecimento que são culturais” (Bouvet, 2011, citado por Correia & Coelho, 2014:115). No entanto, embora as línguas gestuais, à primeira vista, possam ser naturalmente icónicas devido à correspondência entre o gesto e a realidade representada, essa relação de semelhança não é dominante. Como salientam Amaral, Coutinho e Martins (1994), muitas línguas gestuais apresentam também elementos arbitrários, que não têm qualquer relação direta com o referente, reforçando assim a complexidade destas línguas como sistemas linguísticos completos. Embora as línguas gestuais, à primeira vista, sejam naturalmente icónicas, dado a correspondência entre o gesto e a realidade por ele

representada, há que ter em conta, após atenta observação, que essa relação de semelhança, embora podendo estar presente, não é dominante neste tipo de comunicação (Amaral, Coutinho & Martins, 1994).

Após darmos a conhecer algumas características das línguas gestuais, importa agora referir o modelo bilingue - bicultural proposto atualmente na Educação de Surdos em Portugal.

3. Modelo bilingue-bicultural na política educativa de Surdos em Portugal

Pretendemos, nesta secção, refletir sobre os fundamentos-base que dão suporte à proposta educacional bilingue-bicultural, com base no atual modelo legislativo português, o Decreto-Lei n.º 54/2018.

A conceção bilingue da educação de surdos diferencia-se de um modelo baseado na educação monolingue puramente oralista. De facto, o método oralista tentou justificar a existência do aluno Surdo com base na sua normalização, focalizando a intervenção em métodos remediativos com o objetivo de o "recuperar", sendo esta, em nosso entendimento, uma visão redutora e restritiva e que se torna penalizadora do Surdo enquanto cidadão.

Uma das teorias mais importantes no domínio da aquisição da linguagem é postulada por Chomsky (1986, citado por Quadros, 2008), sublinhando que o ser humano já nasce com uma pré-disposição inata para adquirir essa competência. De acordo com Quadros (2008), se há um mecanismo de aquisição de linguagem que é transversal a qualquer ser humano, precisando apenas de ser impulsionado através de vivências linguísticas estimulantes e adequadas, então a criança Surda deverá ter acesso natural à LG o mais cedo possível. Ainda com base nas teorias de Chomsky, a autora reforça que, se a capacidade de linguagem é considerada inata, então uma língua gestual poderá ser considerada "como possível expressão da capacidade natural para a linguagem" (Quadros, 2008: 22).

O oralismo, enquanto proposta educacional vigente durante largo tempo, contrariou tais teorias. Tem-se como prioridade a criação de um ambiente

linguístico ajustado à criança Surda, ou seja, proporcionar-lhe a aquisição natural de linguagem a partir de estímulos adequados, dando-lhe acesso à sua língua natural, língua adquirida de forma espontânea, e tal como é referido pela mesma autora “sem intervenção sistemática e formal” (Quadros, 2008: 108).

Cabe ainda acrescentar que, para além do recurso linguístico apropriado às características da criança em questão, o contacto com os adultos utilizadores da mesma língua, assim como com pares com quem possa estabelecer interações, assegurará o desenvolvimento socioemocional equilibrado, permitindo-lhe a sua identificação com o outro. Assim, as condições proporcionadas pela escola deverão perseguir tais objetivos, ou seja, uma língua apropriada, um ambiente com figuras significativas que servem de modelo identitário e, do mesmo modo, o contacto regular e monitorizado com a família, de forma a assegurar à criança Surda uma comunicação eficaz que lhe permita a descoberta do mundo.

Outro aspeto a considerar, e de acordo com pesquisas desenvolvidas sobre a aquisição de línguas gestuais, ao se estabelecer uma comparação entre os processos de aquisição da linguagem pelas crianças surdas e crianças ouvintes, há muitos aspetos em comum. Queremos com isto dizer que passam ambos, surdos e ouvintes, pelas mesmas fases ou estágios. Contudo, as pesquisas habitualmente analisam as produções linguísticas de crianças surdas, filhas de pais também eles surdos, ou seja, expostas a *input* linguístico adequado, o que representa apenas 5% a 10% do universo surdo. Ora, a grande maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes, o que torna este processo bastante diferente. Se as línguas gestuais são línguas naturais para o indivíduo Surdo, esta aquisição tem período crítico ou ideal para a sua aquisição e, neste caso, vai processar-se de forma deficitária, uma vez que a criança Surda vai iniciá-la mais tarde. Por outro lado, sendo a falta de audição compensada pelo aumento da capacidade visual do Surdo, então, quando se expõe esta criança a uma língua oral, está a “desprezar-se” a sua maior habilidade.

Sob esta perspetiva, uma LG, quando adquirida precocemente, é considerada a primeira língua da criança surda e a mais apropriada para a sua educação e pleno desenvolvimento, nos aspetos psicossocial, linguístico e cognitivo, tal como sustentam diversos estudos (Quadros, 2008; Baptista, 2009; Slomski, 2010; Carvalho, 2012; Gomes, 2014; Freitas, 2020). Segundo Carvalho e

Mineiro (2020: 4), a LGP, reconhecida na Constituição Portuguesa em 1997 como “a língua na qual se deve desenrolar a educação das crianças surdas”, constitui um marco essencial na transição de políticas oralistas para um modelo bilingue, que se baseia no reconhecimento da LGP como língua natural e primeira língua (L1), enquanto a Língua Portuguesa (LP), na sua modalidade escrita, é ensinada como segunda língua (L2).

Uma resposta educativa diferenciada, assente nos princípios de igualdade e de equidade, deverá contemplar os aspetos referidos. Assim, a modalidade educativa bilingue para alunos Surdos tem sido, até ao momento, a mais ajustada para o seu desenvolvimento.

Acentuamos que uma língua vocal como a Língua Portuguesa só será viável ao Surdo através da aprendizagem da escrita, reconhecendo-se que, através dela, se abrem novas possibilidades no seu desenvolvimento. Torna-se evidente que o domínio do escrito permitirá ao Surdo o acesso aos bens culturais do seu país, do mesmo modo que lhe proporcionará o acesso ao conhecimento, através da prática da leitura.

Reconhece-se ainda que a inserção das duas línguas na matriz curricular deve constituir um processo que não afasta nenhuma delas da sua cultura de origem, mas antes deve possibilitar ao aluno Surdo mover-se na cultura maioritária, sem que isso implique a desvalorização da sua própria cultura. Ou seja, trata-se do domínio de duas línguas, das suas estruturas linguísticas, assim como das culturas que lhes estão subjacentes.

Assumir-se um modelo bilingue na educação do Surdo é dar-lhe, deste modo, a oportunidade de se desenvolver conjuntamente com modelos surdos e com modelos ouvintes, libertando-o da incomunicabilidade, ou seja, da falta de interação com outros. Por outro lado, tal como refere Coelho (2010a: 218), um modelo educacional bilingue deve “ter como eixo fundamental a identidade e os marcadores culturais⁴ surdos, o que pressupõe um intercâmbio cultural, no qual não

⁴ “Traços culturais relevantes, que emergem enquanto elementos significativos, estruturantes e organizadores das narrativas dos indivíduos, e que contribuem para os processos de construção identitária destes, no seio de uma dada comunidade” (Coelho, 2010b: 21).

apenas ouvintes e surdos interajam e mutuamente se enriqueçam, mas no qual outras culturas sejam também contempladas.”

Como pano de fundo num panorama educacional bilingue-bicultural, urge determo-nos não só nestes princípios orientadores, mas ainda na importância de uma formação inicial e contínua de todas as categorias socioprofissionais que compõem este cenário. Todos os profissionais, como professores, terapeutas, educadores, intérpretes, assistentes operacionais, assim como os alunos surdos e ouvintes de uma escola verdadeiramente bilingue, necessitam de desenvolver, de forma continuada, competências comunicativas no âmbito da LGP.

O Programa do XXI Governo Constitucional definiu como uma das suas prioridades da ação governativa a implementação de uma “escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.” (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho).

Em conformidade com a atual legislação, as escolas são colocadas perante o paradigma da educação inclusiva, com os princípios e normas que devem garantir essa inclusão, “enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (Artigo 1º, ponto 1, Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho). Em termos genéricos, podemos dizer que este caminho apresenta como suporte referencial o desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível para acesso ao currículo, afastando-se a conceção de que é preciso categorizar para poder intervir. Pressupõe um trabalho de equipa, abrangendo uma larga esfera de atores e serviços, incluindo lideranças de escola, docentes, técnicos, pais e/ou encarregados de educação, equipas multidisciplinares de apoio à aprendizagem e à inclusão, centros de apoio à aprendizagem, equipas de saúde, centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação, entre outros.

As mudanças anunciadas responsabilizam as escolas no sentido da reflexão sobre processos pedagógicos a adotar, com especial enfoque ao nível das salas de

aula e da organização e gestão curricular das atividades, apelando a dinâmicas diferenciadas, assim como a metodologias flexíveis e inovadoras.

No âmbito da educação do aluno Surdo, o mesmo Decreto-Lei, no seu Artigo 15º - Escolas de Referência para a Educação Bilingue - refere esta resposta educativa especializada como aquela que, a partir do modelo de educação bilingue, garante ao aluno Surdo o acesso ao currículo nacional comum.

Recuando um pouco no tempo, um passo histórico fundamental no nosso sistema educativo, no âmbito da surdez, foi o reconhecimento da LGP a partir da Lei Constitucional de 1997. No seu art.º 74, alínea h), direcionado ao Ensino, é referido que é da responsabilidade do Estado Português “proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”. Esta valorização da LGP, considerada no seu aspeto cultural e de instrumento de acesso à educação de alunos Surdos/as, foi o início de uma progressiva evolução com vista à implementação da educação bilingue. De acordo com Coelho (2010a), no momento deste reconhecimento da LGP, sustentado através de um dispositivo legal, dá-se início ao direito de acesso da educação dos alunos Surdos, crianças e jovens, através do reconhecimento da língua específica de uma comunidade linguística minoritária. No ano imediato, em 1998, o Despacho n.º 7520/98 veio estabelecer a criação das Unidades de Apoio a Alunos Surdos (UAAS), passando a considerar-se como oficial a perspetiva educacional bilingue. Os formadores de LGP, formados quer pela Associação Portuguesa de Surdos (APS), quer, também, pela Associação de Surdos do Porto (ASP), passaram a integrar as equipas das UAAS. Pensamos ser de interesse referir aqui que, e de acordo com a reflexão de Gomes (2012 : 93), “as políticas educativas em Portugal, no que concerne à Educação Especial e, mais precisamente, à educação de surdos se constituem enquanto reflexo de uma política europeia e global.”

Cabe salientar e sublinhar a importância dos movimentos sociais e políticos em defesa da educação inclusiva, tal como sugerem Santos, Coelho e Klein (2017). Na tentativa de discorrer um pouco sobre as influências globais e concretamente europeias na elaboração da legislação referente à educação especial e de surdos, relembremos as palavras de Gomes (2012: 54):

(...) verificamos que, em decorrência dos esforços da Federação Mundial de Surdos (WFD) e da União Europeia de Surdos (EUD), o Parlamento Europeu (PE) e a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa começaram, a partir de finais da década de 80 do século passado, a debruçar-se sobre a questão do reconhecimento das línguas gestuais na Europa, uma questão colocada a estes órgãos em termos de direitos humanos. Da abertura e diálogo com as comunidades surdas resultaram várias orientações e recomendações destes órgãos para os seus Estados-membros.

Para um melhor entendimento destas influências, nomeadamente a reconfiguração de significados da surdez, da língua gestual e da educação de Surdos em Portugal, e situando-nos nos anos oitenta, reportamo-nos a Afonso (2008), que aponta os intercâmbios com os países nórdicos, mais especificamente com a Suécia, no âmbito do acordo Luso-Sueco.

Além disso, cabe destacar outras iniciativas, como o intercâmbio realizado com os Estados Unidos, através da Universidade de *Gallaudet*, permitindo formação a dois formadores surdos, no ano de 1981, com base em metodologias de ensino e investigações em línguas gestuais.

Exerceram, igualmente, influência na organização da legislação portuguesa, no que tange à educação de surdos, o movimento associativo surdo português e, do mesmo modo, os estudos académicos iniciados na década de oitenta sobre a temática da LGP (Santos, Coelho & Klein, 2017).

Uma importante mudança na educação de alunos Surdos só acontece, porém, com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro⁵, assumindo-se de forma mais clara uma educação bilingue para esta população, através da aplicação de medidas concretas, nomeadamente a concentração de Surdos em escolas de referência (EREBAS). A atual legislação do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho reforça o papel destas escolas com recurso específico de apoio à aprendizagem e inclusão designando-as apenas de Escolas de Referência para a Educação Bilingue (EREB). Paralelamente a este Decreto, surge o Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho, o qual confere à escola uma maior autonomia e gestão flexível do currículo.

⁵ Com as respetivas alterações consignadas na Lei n.º 21/2008, de 12 de maio.

Nestes espaços educativos, para além de se assegurar as duas línguas, a LGP e a LP, esta última na sua modalidade preferencialmente escrita, são criados momentos de reflexão e formação. Todo este processo tem por base um trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral. Para a sua operacionalização, integram-se docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez, docentes de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala.

O contributo das medidas legislativas no nosso país configura, em termos evolutivos, um avanço significativo para a modernização do sistema educativo, quando acrescido de uma eficaz organização de estruturas de ordem política e social de suporte às escolas.

4. Possíveis caminhos para um pleno ensino bilingue

Apesar da existência de uma multidimensionalidade de conceitos de bilinguismo, e não tendo sido pretensão deste artigo analisar a sua vertente psicolinguística, tivemos antes como objetivo expor, ainda que de forma genérica, o quadro legal que tem sustentado a educação de Surdos em Portugal e que dá fundamento a uma escola que se pretende verdadeiramente inclusiva. Referimos o ensino bilingue como um marco histórico significativo na procura de soluções ou de respostas adequadas à educação de Surdos e, neste cenário, fundamentámos a importância do uso de línguas específicas e apropriadas, as línguas gestuais, no caso a LGP.

A surdez, encarada como uma característica da diversidade humana, inscreve-se no contexto desta filosofia bilingue e bicultural, possibilitando o entendimento de que as diferenças entre falantes ou usuários das línguas devem ser consideradas como uma mais-valia, tal como tão bem expressa o decreto regulamentar em vigor no nosso país, no plano da educação escolar.

Finalmente, ao falarmos na LGP, vendo-a e sentindo-a como um veículo cultural, comunicacional e de desenvolvimento cognitivo do Surdo, somos levados a pensar no rumo a seguir por esta mesma língua (Decreto-Lei n.º 3/2008).

Se nos detivermos nos frágeis resultados académicos obtidos por uma parcela expressiva de Surdos, relativamente ao domínio de competências de leitura e de escrita, deveremos questionar-nos sobre possíveis formas de complementar a aprendizagem e o uso da LGP.

Sendo evidente que a LGP é eficiente para assegurar a comunicação do Surdo com pares e adultos que dominem esse mesmo código, ela não subtrai a necessidade do domínio da escrita da Língua Portuguesa, como forma de o Surdo desenvolver as suas funções cognitivas e, conseqüentemente, conquistar a sua autonomia intelectual e social.

Sempre movidos pela vontade implícita de tentar ir ao encontro de caminhos que procurem um novo rumo na educação do Surdo, apontamos como possibilidade para uma mais eficaz operacionalização do modelo bilingue proposto e oficializado em Portugal, a aplicação de um sistema de escrita das línguas gestuais – *SignWriting*⁶, como primeira escrita do Surdo.

Tendo como elemento de partida as línguas gestuais, o sistema *SignWriting* “representa as suas unidades gestuais” principais, as “suas propriedades e relações”. Com “características gráficas esquemáticas”, o *SignWriting* é um “sistema notacional”, constituído por um diversificado conjunto de elementos de “representação das principais características gestuais das línguas de sinais” (Stumpf, 2004: 147). Segundo Capovilla e Raphael, “[e]nquanto escrita, o *SignWriting* é um sistema secundário de representação de informação baseado no sistema primário que é a Língua de Sinais” (2006: 1495).

Capovilla, Sutton e Wöhrmann (2011: 216) referem que a escrita de gestos regista a “forma física e visível” do signo gestual e “não o seu significado”. Não se trata de um sistema de escrita “*semantográfica* ou *ideográfica*”, mas sim de um “sistema de escrita visual direta e assente na forma visível” dos gestos. Referem,

⁶ Segundo Pinto (2015), o *SignWriting* é um sistema de escrita visual, criado por Valerie Sutton em 1974, que permite a escrita de línguas gestuais. Este sistema adapta-se a qualquer língua gestual do mundo e possibilita aos surdos escreverem as suas próprias ideias sem a necessidade de recorrer a uma segunda língua (vocal). O *SignWriting* tem sido reconhecido como uma ferramenta importante na pedagogia das línguas gestuais, promovendo o desenvolvimento da competência linguística ao registar os detalhes dos gestos.

ainda, que uma vez sabendo *SignWriting*, quando o leitor encontra um gesto escrito nesta modalidade, será capaz de ler e de emitir o gesto que lhe corresponde.

Na atualidade, o ensino / aprendizagem do *SignWriting* pode constituir-se como um dos maiores desafios a enfrentar na área da educação de Surdos, dadas as exigências associadas à implementação de um sistema notacional que permita representar visualmente as características das línguas gestuais.

Conclusão

Reportando-nos ao tema que estava na génese da realização deste artigo, concluímos que os desafios da implementação de um modelo educacional bilingue para os alunos Surdos têm exigido não apenas adaptações legislativas e metodológicas, mas também uma mudança de mentalidade que valoriza as diferenças.

O reconhecimento e uso da LGP no desenvolvimento escolar do Surdo em Portugal é um marco importante na sua inclusão e a possibilidade do uso do *SignWriting* poderá constituir-se como um avanço fundamental para promover a igualdade de oportunidades e o respeito pela identidade cultural do Surdo. O *SignWriting* assume um papel facilitador, pois acaba por contribuir para uma melhor estruturação do discurso do aluno surdo sendo uma ponte de acesso ao português escrito.

“Quando as diferenças são realmente compreendidas como tal, nada da existência da escola e da educação poderão permanecer desatentas à necessidade de sábias e criteriosas mudanças” (Tété, 2005: 99).

Referências

- Afonso, C. (2008). *Reflexões Sobre a Surdez*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Amaral, M. A., Coutinho, A., & Martins, M. R. D. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Baptista, M. M. (2009). *Alunos surdos: Aquisição da língua gestual e ensino da Língua Portuguesa*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

- Barreto, M. & Barreto, R. (2012). *Escrita de sinais sem mistérios* (Vol. 1). Belo Horizonte: Edição do Autor.
- Botelho, P. (2010). *Linguagem e letramento na educação dos surdos - ideologias e práticas pedagógicas* (3ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Capovilla, F. C. & Garcia, W. (2011). Visemas, quiremas e bípodes implumes: Por uma revisão taxonômica da linguagem do surdo. In F. C. Capovilla (Org.), *Transtornos de aprendizagem: Da análise laboratorial e reabilitação clínica para as políticas públicas de prevenção pela via da educação* (Vol. 2) (82-91). São Paulo: Memnon.
- Capovilla, F. C. & Raphael, W. D. (2006). *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira* (Vol II). São Paulo: EDUSP.
- Capovilla, F. C., Sutton, V. & Wöhrmann, S. (2011). Recursos metalinguísticos na educação bilíngüe Libras-Português do surdo: como ler-escrever a articulação visível dos sinais de Libras via SignWriting e das palavras faladas do Português via SpeechWriting promovendo leitura orofacial e leitura-escrita alfabéticas. In F. C. Capovilla (Org.), *Transtornos de Aprendizagem - 2, da análise laboratorial e reabilitação clínica para as políticas públicas de prevenção pela via da educação* (206-285). São Paulo: Memnon.
- Carvalho, P. V. (2012). *Educação bilingue para surdos: Uma experiência portuguesa*. Porto: Afrontamento.
- Carvalho, P. V. & Mineiro, A. (2020). Políticas linguísticas na educação de surdos em Portugal. *Educação Unisinos*, 24, 1-12. doi:10.4013./Edu.2020.241.25
- Coelho, O. (2010a). Da lógica da justificação à lógica da descoberta. Ser surdo num mundo ouvinte: um testemunho autobiográfico. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel*, 36, 197 - 221.
- Coelho, O. (2010b). Surdez, Educação e Cidadania. Duas línguas para um caminho e para um mundo. In O. Coelho (Org.), *Um copo vazio está cheio de ar. Assim é a surdez*. (19-100). Porto: Livpsic.
- Correia, F. S. & Coelho, O. (2014). Revolução de Abril, Educação de surdos/as e ensino da Filosofia. Da deficiência à pertença cultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 103-119.
- Correia, F. S. & Coelho, O. (2015). Aprender/Ensinar Filosofia em Língua Gestual Portuguesa. *Reflexão e Ação*, 23(3), 193-217.
<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.
- Correia, I. S. C. (2009). O parâmetro expressão na Língua Gestual Portuguesa: Unidade suprasegmental. *Exedra*, 1, 57-67.
- Decreto-Lei n.º 3/2008. *Diário da República n.º 3/2008, Série I*, de 7 de janeiro.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 (Artigo 15º, ponto 1.). *Diário da República n.º 129/2018, Série I*, de 6 de julho.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 (Artigo 1º, ponto 1.). *Diário da República n.º 129/2018, Série I*, de 6 de julho.
- Despacho Normativo 7520/98, *Diário da República n.º 104/98, Série II*, de 6 de maio.
- Lei constitucional n.º 1/97 (Artigo 74º, alínea h)). *Diário da República n.º 218/97, Série I-A*, de 20 de setembro.
- Fávero, M. H. & Pimenta, M. L. (2006). Pensamento e linguagem: a língua de sinais na resolução de problemas. *Psicologia: Reflexão e Crítica [online]*, 19(2), 225-236. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000200008>.

- Freitas, L. (2020). *A língua gestual e o ensino de surdos: Uma reflexão sobre as práticas bilíngues*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Gomes, M. C. (2012). *A reconfiguração política da surdez e da educação de surdos em Portugal: Entre os discursos identitários e os discursos de regulação*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.
- Gomes, M. C. (2014). *As políticas para a educação de surdos em Portugal: Das orientações internacionais à recontextualização nacional*. Porto: Universidade do Porto.
- Nascimento, S. & Correia, M. (2011). *Um olhar sobre a morfologia dos gestos*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Pacheco, N. & Caramelo, J. (2005). Os poderes instituintes de uma cultura surda. In O. Coelho (Coord.), *Perscrutar e Escutar a Surdez* (21-35). Porto: Edições Afrontamento.
- Pinto, J. (2015). *O SignWriting como um sistema de escrita apropriado às línguas gestuais. Um contributo para o desenvolvimento de competências de escrita do aluno Surdo?*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.
- Quadros, R. M. (2008). *Educação de surdos: A aquisição de linguagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sacks, O. (2011). *Vejo uma voz. Uma viagem ao mundo dos surdos*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Santana, A. P. (2007). *Surdez e linguagem - aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus Editora.
- Santos, Â. N., Coelho, O. & Klein, M. (2017). Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 215-228. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201608148639>.
- Skliar, C. (1998). *Um olhar sobre as diferenças* (2ª ed). Porto Alegre: Mediação.
- Skliar, C. (Org) (2001). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- Slomski, V. G. (2010). *Educação bilíngue para surdos: Concepções e implicações práticas*. Curitiba: Juruá Editora.
- Stokoe, W. C. (1960). *Sign Language Structure: Na outline of the visual communication systems of the American Deaf*. Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo.
- Stumpf, M. R. (2004). Sistema SignWriting: por uma escrita funcional para o surdo. In A. da Silva Thoma & M. Corcini Lopes (Orgs.). *A invenção da surdez. Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação* (143-158). Santa Cruz do Sul: Edunisc.
- Tété, V. (2005). A escola inclusiva e a oportunidade do virar da página na educação dos surdos. In O. Coelho (Coord.), *Perscrutar e Escutar a Surdez* (97-105). Porto: Edições Afrontamento.