

Refletindo emancipação: Registos de uma comunidade surda

Fernanda de Oliveira Castro¹

Ponta Delgada, Portugal

RESUMO

Este estudo integra uma investigação mais ampla sobre “A emancipação da comunidade surda: a vez e a voz dos surdos”, realizada na Universidade Aberta de Lisboa. Neste âmbito, considerando que a política e educação são virais na representatividade do empoderamento pessoal pretendemos não só identificar rumos políticos e educativos que contribuíram para a emancipação da comunidade surda, como também compreender o papel da escola nesse processo de emancipação e perspetivar um conjunto de serviços e dinâmicas que lhe são inerentes. A metodologia usada teve um carácter qualitativo e os dados foram recolhidos através de uma entrevista a quatro adultos surdos, interpretada por tradutor e intérprete de língua gestual portuguesa (LGP). Os nomes dos participantes são fictícios e cruzados como forma de contribuir para o anonimato dos mesmos. O resultado do estudo indica que a emancipação dos surdos se encontra relacionada com: a educação bilingue - português escrito e eventualmente falado e LGP; o timing da aprendizagem das línguas; a articulação interdisciplinar entre os programas curriculares destas duas disciplinas; a fluência em LGP por parte de todos os docentes que trabalham com surdos; o ensino da língua gestual e da cultura surda ser ensinada e transmitida por professores surdos e a predisposição da pessoa surda para a LGP. Sugerem também, que as metodologias bilingues e as políticas inclusivas, na educação de pessoas surdas, influem positivamente nos seus processos emancipatórios.

Palavras-chave: Educação de surdos; Emancipação; Interculturalidade; Políticas inclusivas; Língua gestual.

ABSTRACT

This study is part of a broader investigation into “The emancipation of the deaf community: the turn and voice of the deaf”. carried out at the Open University of Lisbon. In this context, considering that politics and education are viral in the representation of personal empowerment, we intend not only to identify political and educational directions that contributed to the emancipation of the deaf community, but also to understand the role of the school in this process of emancipation and to envisage a set of services and dynamics that are inherent to it. The methodology used was qualitative in nature and data was collected through an interview with four deaf adults, translated by a Portuguese Sign Language interpreter. The names of these participants are fictitious and crossed out as a way of contributing to their anonym. The result of the study indicates that the emancipation of deaf is related to: the bilingual education: portuguese and Portuguese sign language (LGP); the timing of language learning; the interdisciplinary articulation between the curricular programs of these two disciplines; fluency in LGP on the part of all teachers who work with deaf people; the teaching of sign language and deaf culture be taught and transmitted by deaf teachers; and the predisposition of deaf people towards results emancipation. They also suggest that bilingual methodologies and inclusive policies, in the education of deaf people, have a positive influence on their emancipatory processes.

Keywords: Deaf education; Emancipation; Interculturality; Inclusive policies; Sign language.

¹ Endereço de contacto: rokfm@sapo.pt

1. Introdução

Ao longo do tempo, os níveis de emancipação das pessoas surdas têm oscilado entre uma maior debilidade, relacionada com contextos de exclusão e segregação, e uma maior consistência a emergir em cenários inclusivos, equitativos e livres. Atendendo que vivenciamos, atualmente, os melhores cenários políticos, sociais e educativos que privilegiam a emancipação das comunidades e das pessoas surdas questionamo-nos sobre: o que pensam as pessoas surdas acerca da sua própria emancipação? Quais os fatores que consideram mais importantes para que essa mesma emancipação ocorra progressivamente?

Assumimos como objeto deste estudo a dimensão educativa, social e política de uma comunidade surda açoriana pela revisitação da sua história e da análise de um quotidiano que os habita. A recolha da informação aconteceu pela aplicação de quatro entrevistas semiestruturadas, baseadas na combinação de perguntas abertas e fechadas, cujo guião, organizado em temas e conteúdos, serviu de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista. Para tal, foram criados três temas: 1. Emancipação, 2. Educação de Alunos Surdos, 3. Inclusão. A entrevista foi realizada com a presença de um intérprete de língua gestual, gravada na sua forma oral e posteriormente transcrita. Os dados desta transcrição foram analisados segundo um modelo de triangulação com cruzamento de ideias e conceitos e, posteriormente organizados nas seguintes categorias: obstáculos à autonomia e à liberdade individual; que escola e que políticas; desenvolvimento da identidade e cultura surda. A integrar estas categorias foram definidas as seguintes subcategorias: Atitudes das pessoas surdas, atitudes dos professores, legislação; Escola de Educação Especial, Integração; Escola de Referência para a Educação de Alunos Surdos; Conceitos e línguas.

1.1. Contexto do estudo e participantes

O estudo foi realizado com um grupo de quatro surdos de uma comunidade açoriana com idades compreendidas entre os vinte anos e os quarenta e cinco anos, dois participantes eram nativos do arquipélago dos Açores e dois nativos de Portugal Continental. Três surdos eram docentes de língua gestual portuguesa, um outro surdo formador da mesma língua, dois surdos licenciados e dois surdos mestres. Enquanto alunos, dois frequentaram as escolas de educação especial e os outros dois foram integrados nas escolas de ensino regular ao abrigo do Decreto-Lei nº. 319/91. Foi, pois, conjuntamente com este grupo de surdos que desvendamos as suas perspetivas sobre políticas inclusivas e educação bilingue e construímos as suas respetivas ideias e conceitos de emancipação.

2. Emancipação

A emancipação é considerada como processo de desenvolvimento pessoal e encontra-se relacionada não só com a liberdade e poder de ação, mas também com a informação, o conhecimento e a resiliência. No campo conceptual, consideramos que a emancipação se encontra fortemente vinculada ao “desempenho informado, autónomo e crítico” (Moreira, 2013, p.18), às práticas educativas equitativas, democráticas e inclusivas assim como, aos processos de transformação de identidades (Freire, 1970), ao *empowerment* considerado como uma competência individual para dirigir e controlar a própria vida, (Jankowski, 1997, Medel-Anonuevo & Bochynek, 1995) e à autodeterminação conotada com os direitos humanos e com os deveres e responsabilidades de cada um (Laoutides, 2016). Paralelamente, em estudos de alguns investigadores surdos como De Clerck (2014) e Hoffmann-Dilloway (2016), a emancipação encontra-se, não só enleada aos processos de aquisição e desenvolvimento da língua materna, mas também, aos processos de assimilação de uma identidade e cultura surda. Enquadrada neste pressuposto, Maria da Luz, participante surda, líder da sua comunidade, sugere que

Emancipação é ser capaz de determinar uma família. Não ficar sozinho. Ter filhos, ter autonomia e independência como os ouvintes, ter emprego, ter formação, conhecer, ter um carro. Maria da Luz

A emergência do eu surdo projetada num mundo de possibilidades é refletida no discurso de Maria da Luz que clarifica uma ideia de emancipação associada não só ao desenvolvimento pessoal como a capacidade de constituir uma família, de viajar, de conhecer e ter experiências novas, como também, ao desenvolvimento

profissional ao projetar a sua licenciatura ou mestrado, o seu emprego e carro: projetos que lhe permitiram ser autónoma e independente. Ou seja, este discurso não só revela que Maria da Luz se assume presença ativa no mundo como também manifesta uma conscientização crítica da sua existência revelando projetos delineados e pensados por si mesma (Freire, 1970):

Uma presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe (...) E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que (...) se impõe a responsabilidade. (Freire, 1970, p. 12)

Maria da Luz sugere a emancipação como um estado daquele que, livre de qualquer tutela, pode administrar os seus bens de forma autodeterminada. Estado este, que ainda não se encontra amplamente, alcançado, tal como refere Emanuel (participante surdo e líder da sua comunidade):

Os surdos adultos têm falta de autonomia, não têm iniciativa para fazer nada. Estão habituados a que alguém faça. As pessoas surdas dizem: eu tenho direito a isto e isto, mas, não pensam naquilo que devem fazer [para alcançarem esses direitos]. Não querem participar ou querem participar de forma superficial. Não se preocupam com o que está a acontecer na sociedade. Emanuel

Esta imagem, dos surdos adultos, descrita pelo Emanuel, revela um fraco empenho na vida comunitária, uma vinculação pouco efetiva com o grupo a que pertencem, um “deixar-se ir” de forma acrítica, sem envolvimento ou compromisso. São reflexos daqueles que tocados pelo medo da liberdade se resignam a seguir as prescrições dos opressores temendo expor verdadeiramente o seu Eu:

Descobrem que não sendo livres, não chegam a Ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora (...) Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados do seu poder de criar e recriar, do seu poder de transformar o mundo. (Freire, 1970, p. 29)

É a força - elo entre opressores e oprimidos, na mesma vontade de soltar amarras sem saberem muito bem como fazer ou encontrar a essência da liberdade. E, se existem membros da comunidade surda que lutam pela respetiva visibilidade cultural e linguística, também existem aqueles que, nem assimilam a língua e cultura das comunidades maioritárias, nem tão pouco da sua própria comunidade: é o medo a enraizar e a não deixar ser, nem livre nem opressor. E, esta forma de se passar, abulicamente, pela vida estagna qualquer desenvolvimento pessoal, social, intelectual e emocional e, claramente, inibe qualquer processo emancipatório. A este respeito, De Clerck (2016), investigadora surda, indica que os surdos tendiam a ser oralizados e a viver a cultura da comunidade ouvinte por imposição desta e da praxiologia política vigente e que, por esta razão os surdos viviam (ou ainda vivem) submissos e subjugados pela comunidade ouvinte. Freire (1970) reforça, esta ideia ao indicar que as comunidades minoritárias, oprimidas, tendem a seguir os modelos de vida das comunidades maioritárias que aprisionam e oprimem pelo que, ao tornar-me livre se me impõe a condição de me tornar, simultaneamente, opressor: e, apenas pela conscientização crítica desta dicotomia se cria a possibilidade da liberdade do eu sem subjugar o outro.

3. Políticas inclusivas e educação bilingue

As políticas educativas direcionadas para os alunos surdos açorianos têm acompanhado as diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Regional da Educação, e são consonantes com as políticas defendidas pela comunidade europeia. Ao longo dos tempos essas políticas têm evoluído, deixando para trás diretrizes sociais de exclusão, segregação e discriminação, tal como sinalizou Maria da Luz,

Na escola de educação especial, antigamente, não havia língua gestural [comunicação com gestos], por causa do Congresso de Milão. Maria da Luz

Maria da Luz faz referência ao Congresso de Milão de 1880, que determinou a abolição do uso dos gestos para comunicar, em qualquer contexto educativo e social e indicou o uso da oralidade como forma única de educação e ensino, dando ênfase, formalmente, à cultura ouvintista em detrimento da cultura surda. A este respeito, Laborit (1998) refere que, apesar desta proibição, os surdos reuniam-se às escondidas nos recantos das escolas, nas sombras das ruas, nas casas dos amigos e comunicavam entre si usando as mãos, mantendo viva uma língua visuo espacial que os caracterizava e identificava enquanto grupo de iguais. Laborit (1998) indica também, que foram alguns professores que conseguiram, lentamente, quebrar tal obscurantismo ao referir que

Alguns professores conhecem a LSF² e praticam-na às escondidas; alguns tentaram até tomar um pouco o meu partido... O Estado não deve considerá-los uns fora da lei. (...) É preciso que os educadores, os professores de liceu, os professores da primária que queiram assumir essa responsabilidade, possam livremente fazê-lo. (Laborit, 1998, p. 86)

Estas situações e anseios de Laborit (1998) encontram eco no discurso de Maria da Luz quando descreve

Quando eu entrei no centro de educação especial, vi que havia códigos e, muita mímica para comunicar, entretanto, uma professora ensinou a língua gestual americana para aprendermos uma língua (...) o que acabou por influenciar tudo! Maria da Luz

Efetivamente, foi só nas últimas décadas do século XX que esta visão institucionalista se começou a desvanecer dando lugar a políticas integradoras preconizadas pelo Decreto-Lei n.º 319/91. Este decreto preconizava a integração de todas as crianças no ensino regular e, a colocação de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas públicas com o objetivo de os mesmos se ajustarem aos padrões normalizantes dos sistemas e das instituições (Reuter, 2017). Porém, estes padrões normalizantes, eram sinónimos de conflitos, de discriminação e de exclusão, pois pressupunham um ensino igualitário para alunos com diferentes formas de aprendizagem e diferentes modos de aceder ao conhecimento, tal como referem Benvindo e Ana Vitória, participantes surdos

*Estive na terapia da fala nas escolas regulares, tinha apoios, não tinha intérprete nem professores de LGP. Fiz um grande esforço. Nas aulas passava tudo muito rápido e eu não percebia. Benvindo
Tinha de estar constantemente a pedir desculpa aos meus colegas para eles me explicarem algumas coisas. Eles escreviam num papel para eu poder estar sempre a ver. Ana Vitória*

As afirmações de Benvindo e Ana Vitória indicam que estas políticas integrativas pouco abonavam a favor da educação dos surdos, pois continuava-se a dar ênfase às metodologias oralistas, embora se começasse já a aceitar, em algumas escolas mais inovadoras, o uso de uma comunicação total que possibilitava, também o recurso à mímica e ao gesto, como forma de comunicação e de transmissão de informação. Para além de dar ênfase, ainda ao oralismo, este modelo e integração continuava também, a valorizar os valores da cultura maioritária acentuando as diferenças e atitudes discriminatórias, tal como partilha Ana Vitória:

Não se falava nada de surdos, no primeiro ciclo não havia nada. As crianças gozavam...faziam bullying...era a mouca. Ana Vitória

Situações similares, às reveladas por Benvindo e Ana Vitória, vieram dar fundamento à consolidação de uma política educativa que elegeisse a aceitação plena da diferenciação cultural, étnica e comunicacional em prol de uma civilização³ mais justa, democrática, livre e humana. Uma civilização que se reconstruísse, em pleno auge da globalização tecnológica, a favor da diversidade cultural, religiosa, histórica e linguística das múltiplas comunidades que a compõem. E, é pautada por tais valores que as políticas educativas para a inclusão têm

²Língua Gestual Francesa

³Deve entender-se por civilização um processo em curso direcionado para a convivialidade entre todas as culturas do mundo com base no reconhecimento da sua igual dignidade (Relatório Mundial da UNESCO, 2009).

definido, na última década as suas linhas de orientação pedagógica alinhadas com a carta dos direitos humanos e defendidas no Decreto-Lei n.º 3/2008:

A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social. (Decreto-Lei n.º 3 /2008, artigo 23º, ponto 1)

Esta vertente das políticas inclusivas indica que a educação de alunos surdos deve assegurar um ambiente educativo e social que respeite a cultura da comunidade surda e atenda às suas especificidades linguísticas e visuais, oferecendo, igualmente oportunidades de aprendizagem da língua das comunidades maioritárias onde se encontram inseridos. E, para aprofundar esta convivialidade e “vida em conjunto, é necessário promover as competências interculturais, incluindo as que estão enraizadas nas práticas quotidianas das comunidades, com vista a melhorar as abordagens pedagógicas das relações interculturais.” (UNESCO, 2009, p. 30). Tais abordagens têm em conta que as tomadas de decisão sobre o processo educativo dos alunos não centralizam os problemas nos indivíduos, mas sim no palco social que os mesmos habitam. Ou seja, o problema localiza-se fora das pessoas, não é individual, mas ambiental ou social. O que se pretende é a organização de contextos e de cenários educativos que sejam facilitadores da aprendizagem tornando o mundo escolar e social acessível a todos sem exceção (Quinn & Degener, 2002, citados por Reuter, 2017). Deste modo, a inclusão é entendida como

Um processo de reforma do sistema educativo com o objetivo de alterar e modificar conteúdos curriculares, métodos de ensino, recursos de abordagem pedagógica e social e definição de estratégias educativas para superar barreiras, segundo paradigmas interculturais e humanos, para atender todos os alunos de forma equitativa, favorecendo a igualdade de oportunidades e a participação de todos em ambientes favoráveis às especificidades de todos e cada um⁴. (Reuter, 2017, p. 53)

Na prática, verificar-se-á uma exigência na mudança dos ambientes de aprendizagem não só ao nível dos conteúdos curriculares, das estratégias e recursos pedagógicos, como também nas metodologias de ensino, na cultura de escola e na aprendizagem da convivialidade com a diferença. Consonante com tais exigências, o Decreto-Lei n.º 54/2018 esclarece que compete às escolas de educação bilingue

A organização de respostas educativas diferenciadas, de acordo com os níveis de educação e ensino e as características dos alunos, nomeadamente no acesso ao currículo, à participação nas atividades da escola e ao desenvolvimento de ambientes bilingues, promovendo a sua inclusão. (ponto 4, artigo 15, Decreto-Lei n.º 54/2018)

No entanto, ser uma escola direcionada para a educação de alunos surdos, não pressupõe por si só uma metodologia bilingue. Segundo Nascimento e Costa (2014) existe, sobre o bilinguismo alguma confusão generalizada, pois, facilmente se assiste a afirmações que indicam que uma escola bilingue é aquela que tem alunos surdos e ouvintes: surdos usuários de LGP e ouvintes usuários da língua portuguesa. Porém a educação bilíngue ultrapassa esta visão dicotómica focando-se na oferta de informação em duas línguas, em simultâneo. Esta proposta de educação bilingue para além de incluir toda a educação básica e secundária deverá abarcar também, a intervenção precoce, de forma a criar oportunidades para que todas as crianças surdas tenham acesso linguístico às duas línguas atempadamente, tal como têm direito (Nascimento & Costa, 2014). Este relevo dado à língua gestual e ao português é manifestado por Benvindo

⁴Tradução da autora: “process of systemic reform embodying changes and modifications in content, teaching methods, approaches, structures and strategies in education to overcome barriers with a vision serving to provide all learners of the relevant age range with an equitable and participatory learning experience and the environment that best corresponds to their requirements and preferences” (Reuter, 2017, p. 53)

O português é uma vantagem para o desenvolvimento e futuro da pessoa surda. Os surdos devem estar integrados com ouvintes e perceber que existe esta ponte entre o português e a língua gestual... por isso a terapia da fala é importante. Bemvindo

Esta intervenção de Bemvindo coloca em destaque uma prática pedagógica bilingue e bicultural ao mesmo tempo que defende uma versão terapêutica da intervenção como valorização de competências relativas à língua portuguesa. A este respeito, Nascimento e Costa (2014) indicam que uma escola bilingue, para além de promover a construção de conhecimento em duas línguas

(...) é regular, porque contempla o currículo de base nacional; (...) é especializada, porque o profissional que nela atua precisa de um conhecimento especializado na área e (...) porque o currículo é adequado e suplementado com Disciplinas não incluídas no currículo regular convencional (...) a Escola Bilingue é também específica, porque o estudante que nela estuda opta por essa modalidade de ensino, seja ele surdo ou ouvinte. (Nascimento & Costa, 2014, p. 175)

Em Portugal com o surgir das Escolas de Referência de Educação Bilingue para Alunos Surdos (EREBAS) propostas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, a educação bilingue impôs-se como modelo de ensino e aprendizagem provocando mudanças significativas no currículo dos alunos surdos nomeadamente com a introdução da disciplina de língua gestual como língua materna da comunidade surda e a disciplina do português como segunda língua. A este respeito, Reuter (2017, p. 79) explicita que “a língua gestual será aceite como língua de aprendizagem da comunidade surda, tal como o português oral é considerado língua de aprendizagem para os alunos ouvintes”⁵. Esta visão de Reuter, contrasta de alguma forma com a opinião de Nascimento e Costa (2014) ao defender que a metodologia bilingue é aquela que permite a construção de conhecimento, simultaneamente, nas duas línguas para que o indivíduo, seja ele, surdo ou ouvinte, se aproprie das mesmas. Esta visão parece refletir-se no novo documento legislativo que sinaliza como um dos recursos específicos à aprendizagem e à inclusão: “as escolas de referência para a educação bilingue” (Decreto-Lei n.º 54/2018, artigo 11, ponto 2 alínea d), deixando em aberto o tipo de destinatários dessa educação, podendo deste modo envolver simultaneamente alunos surdos e ouvintes. Esta diretriz legislativa, próxima da ideia de Nascimento e Costa (2014) surge em contraponto com a que se encontra definida no Decreto-Lei n.º 3/2008 que indica que: “Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial: Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos (Decreto-Lei n.º 3/2008 artigo 4º, ponto 2, alínea a). Deste modo, este decreto indica que a educação bilingue é apenas direcionada para os alunos surdos não facilitando a comunicação entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda nem a convivalidade entre os elementos das duas culturas. Poderemos deste modo sugerir que o Decreto-Lei n.º 54/2018 se aproxima mais de uma escola verdadeiramente intercultural e inclusiva ao possibilitar, subtilmente, a oferta do ensino da língua portuguesa e da língua gestual para os dois grupos de alunos. Não obstante esta possibilidade, o Decreto-Lei n.º 54/2018 não assume, literalmente, a necessidade da existência de professores surdos de língua gestual portuguesa nas escolas de referência à educação bilingue, tal como constava no anterior Decreto-Lei n.º 3/2008. Relativamente a esta alteração da Lei, Maria da Luz reflete o seguinte

A lei... nunca vamos ficar com uma lei perfeita... porque os professores surdos arregaçam pouco as mangas...os ouvintes fazem planificações de excelência...os surdos fazem planificações menos boas... e acabam por ser os ouvintes a alcançarem outras coisas... e isto tudo depois é refletido numa lei. Maria da Luz

Esta interpretação de Maria da Luz parece estar impregnada de um certo ressentimento nostálgico, minado pelo poder da comunidade maioritariamente ouvintista, ainda com réstias de uma discriminação velada, inibidora dos processos emancipatórios das comunidades minoritárias, particularmente da comunidade

⁵Tradução da autora: “...building on the principle that LGP instruction for deaf pupils should be equivalent to Portuguese instruction of hearing pupils” (Reuter, 2017, p.79).

surda. Esta marca quase ditatorial é centralizada na possibilidade de os professores surdos se tornarem ausentes nas escolas

As escolas de referência para a educação bilingue integram docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez, docentes de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala. (Decreto-Lei n.º 54/20018, art.15, ponto 2)

Esta premissa é considerada, na comunidade surda, como um retrocesso na educação dos alunos surdos, pois as anteriores orientações legislativas sugeriam que as escolas de educação bilingue para alunos surdos deveriam integrar

Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos; intérpretes de LGP, terapeutas da fala e docentes surdos de LGP. (Decreto-Lei n.º 3 /2008, ponto 5, artigo 23º)

Esta versão legislativa assenta na premissa de que o modelo dos adultos surdos é fundamental para o desenvolvimento das crianças surdas. Cavaca, et.al (2011) sustentam esta ideia explícita no programa curricular de língua gestual portuguesa:

Para uma verdadeira educação bilingue, há que preservar a LGP, enquanto expressão cultural da Comunidade Surda, respeitando o papel fundamental do docente Surdo, enquanto transmissor legítimo da língua e da cultura da Comunidade e enquanto modelo de identificação natural para as crianças e jovens, Surdos. (Cavaca, et.al. 2011, p. 3)

Maria da Luz interpreta a ausência dos docentes surdos de LGP nas escolas bilingues no Decreto-Lei n.º 54/2018 de forma crítica, apontando, subtilmente, alguns fatores discriminatórios e pouco democráticos na elaboração do Decreto-Lei:

É uma alteração à lei [Decreto-Lei n.º 54/2018] mas parece que a alteração na lei não menciona que os professores devem ser surdos. Os ouvintes são mais fluentes no português, escrevem exemplarmente, isso é um facto..., mas a língua gestual portuguesa destes ouvintes (ahaha ahah!) mais ou menos! E os surdos são muito fluentes em língua gestual portuguesa, mas menos fluentes no português..., mas...o que importa são os papéis e os documentos que chegam a quem manda e criam estes conflitos. Maria da Luz

O que sobressai deste comentário é a falta de equidade sobre a avaliação da organização e planificação do trabalho pedagógico realizado pelos docentes ouvintes e pelos docentes surdos. Obviamente, que o grau de literacia de ambos difere, sendo cada um mais proficiente na sua língua materna; obviamente que os profissionais responsáveis pela orgânica do sistema educativo se sentem mais confortáveis em comunicar com um professor ouvinte do que com um professor surdo. Obviamente que as especificidades da cultura e identidade surda exigem, desse mesmo sistema educativo, um posicionamento de abertura a outras formas de estar, de sentir, de dizer e de negociar. Obviamente que os processos emancipatórios da comunidade surda serão facilmente influenciados pelas relações hierárquicas e assimétricas de poder e que o rumo do exercício das liberdades será de alguma forma influenciado pelos argumentos de quem tem o poder de legislar (Freire,1970) e que, “quanto maior é o poder daquele que elabora o signo, mais ele pode ignorar os requisitos comunicacionais do outro” (Vaz, 2013, p. 220, citado por Kress, 2010, p. 72). Contudo, considerando que existe responsabilidade ética e política no acompanhamento das comunidades minoritárias no seu processo de formação, no sentido de as tornar, não só mais críticas e informadas mas também mais empoderadas, livres e emancipadas, parece que o Decreto Lei n.º 54/2018 se demite do seu papel de criar ambientes escolares e educativos verdadeiramente inclusivos, pois deixa em aberto, a possibilidade das escolas bilingues terem, ou não, professores nativos da cultura e língua gestual. Não se pode, no entanto, descuidar que a ausência destes professores nas escolas poderá originar situações discriminatórias colocando em causa a equidade no acesso dos alunos surdos a uma educação verdadeiramente intercultural, pois não

são os professores ouvintes que transmitem a identidade surda na sua expressividade autêntica e genuína. São, sim, os professores surdos, nativos de uma cultura gestual e visual, os melhores transmissores da língua e da história dos surdos. E, como tal, devem ser eles a assumir a responsabilidade de deixar aos seus alunos surdos o legado dessa mesma história e dessa mesma língua, o legado de uma identidade social pois tal como explica Emanuel

Um professor ouvinte de LGP pode dar [ensinar] gestos e o [professor] surdo dá [ensina] a expressividade, a alma, a estrutura e a identidade própria de uma cultura. Emanuel

Sendo assim, é compreensível que a decisão de ter, ou não, docentes surdos de LGP nas escolas de referência para a educação bilingue não pode estar dependente da autonomia dessas mesmas escolas, uma vez que diz respeito a uma comunidade inteira, diz respeito ao povo surdo, devendo, por isso, estar claramente definida na Lei que orienta o rumo do sistema educativo do ensino básico e secundário.

3.1. Educação bilingue: uma visão política inclusiva

O Decreto-Lei n.º 54/2018 clarifica a aposta das políticas inclusivas do sistema educativo português no desenvolvimento de escolas interculturais e democráticas onde todos os alunos, independentemente das suas características sociais, físicas, sensoriais e culturais, possam ter acesso equitativo à educação e à formação, através de um conjunto de respostas e medidas organizadas para o efeito. Esta prioridade política aplica-se aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária e às escolas profissionais e,

vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social. (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2918)

Este pressuposto legal vem de alguma forma colmatar a realidade vivida por Benvindo há alguns anos, em que iniciou o seu processo de aprendizagem, no ensino básico centralizado nas metodologias oralistas, pois só no ensino secundário, começou a reunir-se com outros surdos e a ter contacto com a língua gestual:

...às vezes encontrava alguns surdos e comunicava com eles através de mimica, eles estavam muito isolados e na escola secundária onde fiz o 10º, 11º e 12º ano chamaram um professor surdo de LGP e eu pensei: - vamos ver como é que corre! E aos poucos eu fui adquirindo a língua. Benvindo

Este discurso de Benvindo esclarece a dualidade existente entre os modelos integrativos vivenciados no ensino básico, essencialmente oralistas, e os modelos inclusivos experienciados no ensino secundário com aproximação aos paradigmas bilingues.

Ana Vitória, embora tivesse uma experiência idêntica à de Benvindo, pois foi sujeita, também, à metodologia oralista explica que

Os mais jovens começam a viver numa comunidade bilingue. A escola melhorou e ajudou. Se não houvesse a escola onde é que ficavam as competências? Ana Vitória

Esta vivência numa comunidade bilingue de que fala Ana Vitória encontra-se operacionalizada, não só nas estratégias e métodos de ensino e de convivência social como também, nos programas curriculares de língua gestual portuguesa e de português língua segunda, do ensino básico e secundário: é o convite a uma verdadeira diferenciação curricular que apresente uma “linha estratégica e orientadora para a superação das situações identificadas” com vista ao sucesso de todos os alunos (Leite, 2011, p.11). Esta intervenção de Leite permite-nos conceber uma escola intercultural que pela diferenciação curricular possibilita o acesso de todos os alunos às línguas e culturas dominantes das duas comunidades, pois:

...integrar identidades, culturas e conceitos é muito importante. Se não tivermos os conceitos bem estruturados torna-se difícil alcançar o convívio e a integração. Benvindo

E, é na promoção dessa convivência e inclusão que a diferenciação curricular deverá ser assumida como uma “caminhada (...) na busca da construção emancipatória [dos alunos]” (Ambrosini, 2012, p. 386). Benvindo considera que, se os diferentes contextos se assumissem verdadeiramente interculturais,

...todos os alunos deveriam aprender a LGP, pois, a LGP é a 1ª. língua para a comunidade surda e deveria ser considerada língua 2ª para os ouvintes, assim como o português se assume como língua 2ª para os surdos. Benvindo

Esta proposta sugerida por Benvindo convida a um novo olhar sobre a estrutura curricular e a uma outra dinâmica dos sistemas educativos que determine o grau de acesso equitativo a todos os alunos à informação, ao conhecimento e à construção dos múltiplos saberes. Relativamente a este assunto, Benvindo propõe que

Os professores devem sempre adaptar os programas aos alunos surdos com quem trabalham, tanto no que toca à idade de acesso como às competências em LGP e PL2 que o aluno tenha. Benvindo

Concomitante com este parecer Ana Vitória coloca em destaque por um lado a aproximação dos programas às especificidades dos alunos surdos e por outro a necessidade de se ir para além das propostas temáticas e conceituais dos programas, pois

...Apesar de estar feito à realidade do pensamento surdo, o programa de português, poderia ser mais rico. Acho que os temas abordados no programa de língua gestual portuguesa são imprescindíveis não só para o desenvolvimento linguístico, mas também para o seu desenvolvimento pessoal e social. No entanto, penso que era bom haver conteúdos/temas que permitissem aos alunos surdos alargar outros horizontes e perceber como funciona a sociedade/mundo à sua volta permitindo assim uma melhor aquisição de conceitos, nomeadamente os mais abstratos e os professores também poderiam explorar mais, tendo em conta as capacidades do aluno em questão, não se limitando apenas ao programa. Ana Vitória

Segundo a intervenção de Ana Vitória, os programas curriculares de LGP e PL2 deverão ser usados como documentos orientadores de conteúdos e temas a desenvolver e faz apelo para a criatividade, exigência e aproximação às experiências e perfil de funcionalidade dos alunos tornando as aprendizagens mais motivadoras, interessantes e significativas. Sobre este assunto, Nascimento & Costa (2014) apelam para a urgência de se aproximar a escola da realidade social dos alunos e sugerem que se

A Libras está presente na interação comunicativa no ensino dos conteúdos, no material didático e nas provas. O Português-Escrito está presente nos cartazes, nos avisos, nos murais, nos quadros, nos livros, na internet e nos demais instrumentos impressos empregados na escola. Como meio de interação, o Português-Escrito está presente nos chats, emails, nos fóruns de estudos, nas discussões via web, torpedos, WhatsApp etc. (Nascimento & Costa, 2014, p. 175)

O importante será assumir estes novos cenários de aprendizagem e expandir os conhecimentos já adquiridos dotando-os de verdadeiro significado emocional, curricular, social e académico. Neste âmbito, e em defesa de uma aprendizagem verdadeiramente significativa, Ana Vitória sugere a importância de os professores de PL2 dominarem, também a língua gestual portuguesa, como forma de aproximar significativamente as duas línguas:

É importante que os professores sejam fluentes em LGP para perceber a estrutura desta língua porque desta maneira o ensino do próprio português acaba por se tornar mais fácil. Ana Vitória

Também Vaz (2013) sugere que os professores de surdos das diferentes áreas curriculares devem integrar no seu currículo esta competência ao indicar que os professores com alunos surdos deveriam ter formação em língua gestual portuguesa, independentemente da sua área disciplinar.

No seguimento destes discursos Ana Vitória destaca a importância das metodologias de colaboração entre os professores de LGP e de PL2 como forma de estruturarem de forma assertiva os conteúdos a serem lecionados:

Há temas que seria bom serem explorados simultaneamente para uma melhor distinção das estruturas das duas línguas. Assim que se percebe que numa língua faz-se de determinado modo e noutra de outro

modo, torna-se mais fácil. Também não faz sentido por exemplo estar a ensinar/abordar determinado tema na disciplina de PL2 (Português língua 2.ª) no 1.º período e, depois ser abordada, novamente no 3.º período pelo professor de LGP, daí que acho importante articulação/colaboração com ambos os professores, para se poder desenvolver a LGP e a escrita. Ana Vitória

Neste sentido, o enfoque dos programas de LGP e de PL2 centra-se na premissa de que a aprendizagem das duas línguas deve: ocorrer simultaneamente o mais precocemente possível, de forma articulada com todos os elementos da equipa de trabalho e com a família; ser contextualizada pelo contacto com as comunidades surdas e ouvintes vivenciando as duas culturas; veicular conhecimento significativo apelando às experiências singulares e comunitárias das crianças e jovens; ser simultaneamente transversal a todas as áreas curriculares e sequencialmente estruturado; ter como princípio o respeito pelo perfil de funcionalidade do aluno adequando estratégias, metodologias e recursos materiais e humanos. Nascimento e Costa (2014) consolidam este pensamento ao veicular que uma escola verdadeiramente bilingue

Contempla a realidade dos estudantes a quem se destina, com uma efetiva proposta inclusiva, pois ergue-se sobre os princípios da inclusão social e humana, necessários ao desenvolvimento global do indivíduo, em prol da formação no indivíduo de um verdadeiro sentimento de pertencimento à sociedade. [Porém]], enquanto a sociedade não compreender que a educação bilíngue amplia as perspetivas sociais, culturais e cognitivas do indivíduo, as Escolas Bilíngues serão vistas apenas como escolas de surdos. No dia, porém, que a sociedade estiver pronta para entender os benefícios que as Escolas Bilíngues oferecem para os surdos e para os ouvintes, a sociedade estará apta a entender o que é incluir, o que é ser verdadeiramente incluído e inclusivo. (Nascimento & Costa, 2014, p. 175)

A intervenção de Nascimento e Costa (2014) fazem pelo para uma mudança significativa na cultura da escola que favoreça o sentido de pertença dos alunos a um grupo ou a uma comunidade educativa facilitando, para todos o desenvolvimento de uma aprendizagem bilingue e bicultural que lhes permita vivenciar a interculturalidade na sua verdadeira essência.

4. Conclusão

A informação revelada pelos participantes sugere que educação para a emancipação dos alunos surdos deve: privilegiar uma metodologia bilingue com foco na aprendizagem da língua gestual portuguesa e da língua portuguesa e que os conteúdos programáticos destas duas disciplinas devem estar correlacionados de forma a facilitar não só a aprendizagem dos mesmos, como também a aprendizagem simultânea e significativa das duas línguas; enaltecer a vertente terapêutica na área da fala como forma de valorizar competências no âmbito do português como segunda língua; aproximar os programas de língua gestual portuguesa e de língua gestual portuguesa ao perfil de funcionalidade dos alunos, flexibilizando e diversificando temas consonantes com a realidade e interesse dos mesmos; facilitar professores, das diferentes disciplinas, que sejam usuários da LGP, de forma que a comunicação ocorra de modo interdisciplinar e as aprendizagens se revelem mais significativas; capacitar a pessoa surda para o desenvolvimento do seu processo emancipatório, da sua autodeterminação e participação. Promover a aprendizagem precoce da língua gestual portuguesa e do português porque o timing para o desenvolvimento da linguagem ocorre nos primeiros anos de vida; proporcionar que o legado histórico, expressivo - linguístico e cultural da comunidade surda seja transmitido aos alunos surdos por professores, também surdos. No que se refere à orientação das políticas educativas é mencionado que o Decreto-Lei n.º 54/2018 se aproxima mais de uma escola verdadeiramente intercultural e inclusiva ao possibilitar, subtilmente, a oferta do ensino da língua portuguesa e da língua gestual para todos os alunos. Não obstante estas possibilidades, o Decreto-Lei n.º 54/2018 revela-se pouco inclusivo uma vez que não prevê, literalmente, a existência de professores surdos de LGP nas escolas de referência à educação bilingue, tal como constava no anterior Decreto-Lei n.º 3/2008, revelando falta de equidade na aprendizagem da língua e da cultura, assim como no acesso à informação e ao conhecimento. Esta situação é considerada pelos participantes como um retrocesso na educação dos surdos, no entanto, apesar destas oscilações políticas e pedagógicas os participantes indicam que a escola melhorou bastante e que os mais jovens começam a viver uma escola bilingue que se

desafia continuamente a melhorar no seu projeto de inclusão e a facilitar os processos emancipatórios dos seus alunos.

Referências

- Ambrosini, T. (2012). Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. *Revista HISTEDBR Online* (unicamp.br)
- Cavaca, F. (2007). Programa Gestual da Língua Gestual Portuguesa. DgiDc. Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/doc_programa_curricular_lgp_basico.pdf
- De Clerck, G. (2016). Fostering deaf people's empowerment: epistemological equity. In K. Soldatic, & H. Meekosha, (Eds.), *Global politics of impairment and disability: Process and embodiments*. Routledge. Taylor and Francis Group.
- Ministério da Educação (1991). Decreto- Lei n.º 319/91.
- Ministério da Educação. (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008. http://www.inr.pt/bibliopac/diplomas/dl_3_2008.htm
- Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018. [dge.mec.pt/noticias/decreto-lei-no-542018-educacao-inclusiva](http://www.dge.mec.pt/noticias/decreto-lei-no-542018-educacao-inclusiva)
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Hoffmann-Dilloway, E. (2016). *Signing and belonging in Nepal*. University Gaudallet Press.
- Jankowski, K. (1997). *Deaf empowerment*. Gallaudet University Press.
- Laborit, E. (2001). *O grito da gaivota*. Caminho
- Laoutides, C. (2016). *Self-determination and collective responsibility in de secessionist struggle*. Routledge.
- Leite, T. (2011). *Adequações curriculares: perspetivas e práticas de planeamento e intervenção*. Da *Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional* (ipl.pt)
- Moreira, D., & Stathopoulou, C. (2013). Diversity in European school populations: A study in Portugal and Greece with particular attention to Romany cultures. *Journal of Educational Research*. http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2732/1/charoula_stathopoulou_darlinda_moreira.pdf
- Medel-Anonuevo, C., & Bochynek, B. (1995). The international seminar on Women's Education and Empowerment. In C. Medel-Anonuevo, *Education and empowerment: Pathways towards autonomy*. UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/283_102.pdf
- Nascimento, S., & Costa, M. (2014). Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. *Educar em Revista, Edição Especial n. 2*, 159-178. <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/12.pdf>
- Relatório Mundial da UNESCO (2009). *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Disponível em www.unesco.org/en/world-reports/cultural-diversity
- Reuter, K. (2017). *UNCRPD Article 24 and the UNCRPD Committee's General Comment No 4 on the Right to Inclusive Education – an EUD perspective. Implementation in a Europe- A deaf perspective. Article 24*. European Union of the Deaf
- Vaz, H. (2013). As escolas de referência para surdos: Quando a língua se configura como meio tradutor, discute-se cidadania. In Coelho & Klein, *Cartografias da surdez*. Livpsic.