

A língua é própria da cultura do Surdo – Perspetivas de professores de LGP e LIBRAS acerca do ensino de SignWriting a crianças surdas bilingues

Cláudia Filipa Teixeira Alves¹

CIEP-UE - Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora, Portugal

RESUMO

O presente artigo aborda a surdez numa perspetiva sociantropológica, centrando-se na educação bilingue de crianças Surdas em Portugal. Destacam-se os desafios da aprendizagem da escrita do português, sobretudo devido à ausência de consciência fonológica, propondo-se o SignWriting (SW), sistema de notação de escrita de línguas gestuais, como alternativa viável. Com o objetivo de melhor compreender as perspetivas de docentes em relação a este sistema, entrevistaram-se quatro professores Surdos de Língua Gestual Portuguesa (LGP) e de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Os resultados sugerem percepções distintas sobre o estatuto e relevância do SW no ensino, ressalvando-o como uma marca cultural surda, pedagogicamente eficaz no ensino da escrita. Conclui-se que a integração sistemática do SW no ensino bilingue poderá promover a inclusão e o sucesso académico de alunos Surdos.

Palavras-chave: Educação bilingue; SignWriting; Escrita; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This article approaches deafness from a socio-anthropological perspective, focusing on the bilingual education of Deaf children in Portugal. It highlights the challenges of learning written Portuguese, particularly due to the absence of phonological awareness, and proposes SignWriting (SW), a writing notation system for sign languages, as a viable alternative. To better understand teachers' perspectives on this system, four Deaf teachers of Portuguese Sign Language (LGP) and Brazilian Sign Language (LIBRAS) were interviewed. The results suggest differing perceptions regarding the status and relevance of SW in education, emphasizing it as a Deaf cultural marker that is pedagogically effective in teaching writing. It is concluded that the systematic integration of SW into bilingual education could foster inclusion and academic success among Deaf students.

Keywords: Bilingual education; SignWriting; Writing; Primary Education (1st Cycle).

1. Introdução

A surdez pode ser entendida de duas formas: como uma deficiência sensorial traduzida na ausência total ou parcial de audição cujos indivíduos afetados não se apropriaram de nenhuma língua gestual (LG); ou como uma condição sensorial que afeta uma comunidade minoritária linguística, cultural e, em alguns casos, étnica, cujos indivíduos optam por se aculturar através de uma LG (Dolnick, 1993; Hoffmeister, 2007; Lane, 2005; Padden & Humphries, 1989; Senghas & Monaghan, 2002; Sklar, 2001; Woodward, 1973.). Todo o trabalho desenvolvido ao longo deste artigo tem como base a segunda conceitualização do termo, adotando, para efeitos de distinção, a maiusculização da letra inicial “S”.

Atualmente, a educação de alunos Surdos, em Portugal, está assente numa perspetiva bilingue que considera e reconhece o ensino da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua (L1), e o ensino do português,

¹ Endereço de contacto: claudiaftalves@gmail.com

na modalidade escrita como segunda língua (L2), nos termos do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Contudo, a situação peculiar do indivíduo Surdo bilingue, ou seja, dotado de capacidade de comunicar através de duas línguas, independentemente do seu grau de fluência nestas (Maftoon & Shakibafer, 2011) nos estádios escolares iniciais depende, em grande parte, do próprio caráter das línguas visadas. Para Correia (2017), o professor responsável por lecionar alunos Surdos deve ter em conta as condições linguísticas caso a caso, para que possa adequar a matéria às necessidades de cada um. A questão da educação bilingue de Surdos foi estudada por vários autores, visando-se aqui, o estudo realizado por Tang, Lam e Yiu (2014), onde se abordou a especificidade da interação entre o cantonês, o mandarim e a Língua Gestual de Hong Kong com crianças Surdas profundas, numa escola com programa de ensino bilingue. No estudo, conclui-se que, apesar das diferenças linguísticas entre as três línguas (duas modalidades orais e uma gestual), os resultados obtidos favorecem a causa do ensino bilingue de crianças Surdas.

É de suma relevância referir que o acesso dos alunos Surdos portugueses à L2, mesmo que na modalidade escrita é, na maioria das vezes, limitado e bastante restrinido, resultando, portanto em resultados menos positivos quando comparados com os seus pares ouvintes da mesma idade. Resumem-se, portanto, em três pontos os resultados mais comuns de crianças Surdas em Portugal: i) baixo rendimento nas escolas nas quais os alunos Surdos seguiam programas curriculares que favoreciam a oralização ao invés da utilização de LG; ii) relativo sucesso académico das crianças Surdas com LG como L1 filhas de pais Surdos, em contexto de educação bilingue; iii) constatação de resultados de sucesso em literacia nos países que aplicam programas baseados em metodologias de aceitação da LG das crianças Surdas, como é o caso atual de Portugal.

A aquisição da linguagem por parte da criança Surda, especialmente pela aquisição de uma LG como L1, varia de acordo com uma série de fatores. Mayberry (2009) explicita que entre esses fatores, entende-se como mais relevante, o de menos de 10% das crianças Surdas serem filhas de pais Surdos gestuantes, sendo que os restantes 90% serem filhos de pais ouvintes não gestuantes. Este facto leva à conclusão de que a grande maioria das crianças Surdas não são expostas à língua gestual desde o nascimento. Alia-se, igualmente, a este fator, outras agravantes como, por exemplo, a inscrição na escola muito mais tarde do que o desejável; a impossibilidade de matricular a criança numa escola que utilize métodos de ensino bilingue; e a insistência dos encarregados de educação em matricular o aluno numa escola que siga um programa estritamente oralista. Estes cenários possíveis e frequentes privam a criança da oportunidade de poder entrar em contacto e, consequentemente, socializar com pares Surdos tanto jovens como adultos, usuários de LG. Não só, a ausência de dados acerca do número oficial de alunos Surdos e de investigações portuguesas recentes acerca de escrita das línguas gestuais limitam a decisão consciente e informada dos encarregados de educação quanto ao modelo de ensino adequado às necessidades das crianças Surdas.

Aquando da sua entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) português, a aprendizagem da leitura e da escrita em L2 passa por tentar compreender quais as especificidades da criança Surda, usuária de uma língua visuo-espacial, em particular, quais os desafios de comunicar numa língua que não é a sua e que, biologicamente, não lhe é natural.

A forma como a criança Surda representa o seu pensamento, desejos e crenças através de símbolos/caracteres escritos, bem como quais as fases de apropriação pelas quais passa e qual a significância que o Surdo dá à escrita são temáticas que carecem de investigações aprofundadas. Breda (2016), refere que a aprendizagem-ensino da leitura e da escrita é distinta da comunicação verbal oral, no sentido em que o aluno Surdo não apresenta consciência fonológica e tem, portanto, dificuldades acrescidas na ligação entre grafema e fonema. Um estudo realizado por Silva (2009) compara a utilização de um sistema de escrita alfabetica que mapeia os fonemas da língua oral com a utilização de sistemas de notação de escrita visuais, que mapeiam os queremas das LG, conclusão ressalvada por Alvarez da Silva e Bolsanello (2014) de que o sistema alfabetico da língua portuguesa é demasiado opaco para que o aluno Surdo possa memorizar todas as relações e regras arbitrárias com sucesso académico. A codificação grafofonémica, termo cunhado por Alvarez da Silva e Bolsanello (2014), ou seja, a forma como se descodifica e, consequentemente, faz a correspondência entre os fonemas e as letras do alfabeto latino é um processo relativamente simples, para um ouvinte. Para a criança Surda este processo é impossibilitado pela deficiência auditiva latente, não sendo viável a associação de sons a símbolos convencionados escritos. Esta ideia é reforçada por Capovilla et al. (2004:262) "como o código alfabetico mapeia a fala e não o sinal, sua mecânica resulta na evocação da fala

interna, mas não na da sinalização interna. É um instrumento feito sob medida para desenvolver o pensamento do ouvinte, mas não o surdo”.

Supalla et al. (2017) admitem que as crianças Surdas, tipicamente, não têm qualquer conhecimento de língua oral ou mostram qualquer tipo de desenvolvimento a nível de leitura aquando da sua entrada na escola, ao contrário da maioria dos seus pares ouvintes. Como poderá então o Surdo desenvolver um mapeamento do gesto? Cota (2012) conclui que uma codificação gráfica das LG representada por símbolos ideográficos poderá ser uma possível solução. A introdução de um sistema de escrita das LG na escola formal, modelado de acordo com as necessidades e parâmetros linguísticos das LG e, acima de tudo, composta por unidades mínimas distintivas visuais. Para a autora, a introdução destes sistemas no ensino básico evitaria situações em que o aluno Surdo tivesse a necessidade de representar por desenhos, de forma rudimentar, os gestos equivalentes às palavras oralizadas, podendo grafar a sua L1, tal como os seus pares ouvintes.

Almasoud e Al-Khalifa (2012) inferem, no seu estudo, que ao comparar sistemas de notação de escrita das LG se percebe a existência de particularidades comuns a todas, nomeadamente: a representação; a dependência da LG; frequência de utilização; facilidade de utilização por parte do Surdo; forma de escrita; número de símbolos e particularidades não manuais. É, principalmente, por causa deste último ponto que o presente artigo se apoia no SignWriting (SW) como sistema privilegiado de notação da escrita das línguas gestuais. O vasto número de símbolos básicos permite ao escritor construir novas grafias, sendo que muitas das palavras em LG implicam a utilização de componentes não manuais e o SW permite ao utilizador grafar esses mesmos componentes sem qualquer base fonética.

O sistema SW é prático, de fácil compreensão e de fácil utilização por parte das pessoas Surdas no seu quotidiano, para fins educativos, comunicativos e de leitura (Almasoud & Al-Khalifa, 2012). A similitude dos diferentes ideogramas de SW aos seus referentes tridimensionais opõe-se aos símbolos de notações como a Escrita das Línguas de Sinais (comumente designada como ELiS), a notação de Stokoe, o sistema D'Sign e o HamNoSys que utilizam grafemas do alfabeto latino para transcrever LG. Adaptável a cada língua gestual, o SW apresenta, de acordo com o International SignWriting Alphabet (ISWA), 30 grupos de símbolos que formam 639 símbolos-base e 35.023 símbolos finais. Os símbolos finais em SW ISWA descrevem os cinco parâmetros distintivos das LG, ou queremos, como a configuração manual, movimento, ponto de articulação, orientação da palma da mão e componentes não manuais (tais como inalação, expiração, insuflação de bochechas, movimento de olhos, sobrancelhas, nariz, boca, dentes, língua, movimentos corporais e sons não discriminados).

Aliás, cada gesto escrito em SW deve ser escrito segundo a ordem de quatro sílabas que correspondem a “movimentos” simultâneos, ao invés de consecutivos – como é o caso da notação ELiS (Brito, 2012). Segundo as regras gramaticais do SW, a primeira sílaba corresponde às mãos do gestuante e às posições iniciais da mão dominante e não dominante. A segunda sílaba corresponde ao parâmetro do movimento, mais especificamente, ao primeiro movimento da mão dominante, seguido do primeiro movimento da mão não dominante, o segundo movimento da mão dominante, o segundo movimento da mão não dominante, a dinâmica da mão dominante e, por fim, a dinâmica da mão não dominante. A terceira sílaba incide novamente nas mãos do gestuante, mas, desta feita, nas posições finais da mão dominante e da mão não dominante, respetivamente. A quarta sílaba é designada como ordenamento detalhado do gesto. Aqui correspondem a localização da mão dominante, a localização da mão não dominante, bem como as configurações da cabeça, face, pescoço, ombros, torso, braços e pernas.

Stumpf (2011) entende que a integração de grafias da LG, como o SW, serve como a metodologia mais indicada para que o Surdo se possa, efetivamente, considerar leitor e escritor nos ciclos de ensino fundamentais. Até à data, o programa curricular da LGP está dividido em dois documentos: o primeiro, o programa curricular da língua gestual portuguesa referente à educação pré-escolar e ao ensino básico geral, que foi elaborado no ano de 2007; e o segundo, o programa curricular da língua gestual portuguesa destinado ao ensino secundário, produzido no ano de 2008. Entenda-se que, neste artigo, o foco está somente no primeiro documento.

As orientações que o programa apresenta para o ensino da LGP a crianças Surdas não especificam grau e níveis de surdez, ou a idade em que a criança tenha adquirido ou entrado em contacto com a LG pela primeira vez. Dado que o objetivo principal destes programas curriculares de LGP é a uniformização do ensino da língua aos alunos Surdos crê-se que é plausível integrar o sistema de escrita SW no mesmo. Ao analisar o Programa

Curricular da Língua Gestual Portuguesa (2007), é feita apenas uma referência ao sistema SW, como competência de utilização de recursos no 9.º ano de escolaridade, no sentido de perceber a utilidade de alguns sistemas de transcrição de línguas gestuais, equiparando a glosa ao SW. Efetivamente, estes sistemas não são passíveis de comparação, já que a glosa é um sistema de tradução das LG para língua oral e o SW é um sistema de notação de escrita da LG, portanto, independente da oralidade (Supalla, Cripps & Byrne, 2017). Deste modo, é seguro afirmar que o sistema SW não se encontra implementado de forma sistemática ou generalizada como modalidade de escrita da LGP, nas escolas de referência para o ensino bilingue.

De acordo com o programa curricular de LGP, a avaliação dos alunos é efetuada através de registo em vídeo, em todas as áreas curriculares, variando apenas em disciplinas cujo conteúdo obrigue à expressão exclusiva através da escrita. O sistema SW como ferramenta linguística de apoio à prática docente e discente poderia surgir, assim, como auxílio à avaliação destes alunos, permitindo-lhes refletir, reescrever, reler e corrigir o conteúdo das suas avaliações, ao invés de serem avaliados através de uma gravação das suas produções gestuais (semelhante a uma avaliação oral de um aluno ouvinte).

2. Método

O estudo teve como objetivos: i) entender a opinião dos entrevistados acerca da relevância do SW no ensino básico/fundamental; ii) obter informações sobre do processo de aprendizagem da escrita por parte da criança Surda; iii) compreender qual a significância atribuída ao SW (caráter cultural, linguístico, outros).

Para isso, o presente artigo apoiou-se na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994) de investigação qualitativa em detrimento de quantitativa sendo que as questões e os fenómenos não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, mas sim com a investigação de toda a complexidade da questão, dando voz aos principais sujeitos empíricos. O principal objetivo deste tipo de investigação difere da abordagem de um tipo de investigação quantitativa, cujo principal foco é a generalização de resultados. Na abordagem qualitativa, procura-se um aprofundamento do conhecimento previamente existente acerca do fenómeno, e o ponto de partida acaba por ser a perspetiva dos participantes; ao contrário do que acontece com a investigação quantitativa que parte do ponto de vista do próprio investigador. Assim, investigador e participante trabalham a duas vozes na descrição de experiências individuais, sendo que o primeiro encara um papel de escuta e análise ativa, guiando o discurso para que possa dar resposta aos seus objetivos, e o segundo adota uma posição mais expositiva e narrativa. O sucesso desta abordagem depende, quase por inteiro, das competências do investigador, que deve ser, durante todo o percurso investigativo, rigoroso, honesto e ético. Deve ainda salvaguardar os participantes preservando a sua privacidade e dominar as técnicas de recolha e tratamento dos dados de forma irrepreensível.

Com isto em mente, recorreu-se a entrevistas exploratórias de cariz semiestruturado (Amado, 2013) como técnica de recolha de dados. Parte-se do entendimento desta técnica enquanto local de construção de saberes (Kvale, 1996), no qual as entrevistas semiestruturadas almejam estabelecer um fio condutor de pontos a ser abordados, sem retirar agência ao participante de introduzir novos tópicos se assim aprouver (Freebody, 2003). Entende-se que, tal como Seidman (1998), as abstrações sociais, como é o caso da educação, são mais facilmente passíveis de compreensão através das experiências dos indivíduos cujo trabalho e vida constituem a base sobre a qual essas próprias abstrações são construídas. Um entrevistador-investigador, nesta perspetiva, ouve as pessoas enquanto estas descrevem a forma como compreendem os mundos em que vivem e trabalham (Rubin & Rubin, 1995). Através das entrevistas realizadas não se espera verificar qualquer tipo de hipótese, mas sim ver um vislumbre da vida e experiência real dos sujeitos, assim como abrir pistas de reflexão futura e tomar consciência das dimensões e aspetos de um dado problema (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Existem, atualmente, docentes Surdos brasileiros de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que utilizam o sistema SW de forma ativa no seu dia-a-dia profissional e pessoal, ao contrário do que acontece com os docentes Surdos portugueses de LGP, que não utilizam SW em nenhum momento da sua vida pessoal ou profissional. A questão de evidenciar dois lados da mesma moeda, sem partir para um contexto de estudo comparativo, procura apresentar situações linguísticas, políticas, socioeconómicas e geográficas distintas que convergem em semelhanças culturais Surdas. Nesse sentido, procurou-se dar lugar a uma investigação de

cariz exploratório das diferentes perspetivas de docentes quanto ao SW, criando-se, para esse efeito, dois guiões de entrevista diferentes.

As entrevistas tiveram uma duração média de uma hora e quinze minutos. Para manter a confidencialidade e anonimato de todos os sujeitos, foi acordado previamente que cada um poderia escolher a modalidade de gravação de entrevista com que se sentisse mais confortável, estando sempre presente uma intérprete de LIBRAS e uma intérprete de LGP, se assim desejassem. Assim, os dois entrevistados brasileiros decidiram que seria mais adequado, para fins de salvaguarda da sua identidade proceder apenas à gravação de áudio com recurso a tradução em português-LIBRAS, recorrendo à presença de uma intérprete. Os dois entrevistados portugueses escolheram a gravação em vídeo diretamente com a investigadora, sem recurso a intérprete, sendo que a mesma é fluente em LGP. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento informado, no qual se salvaguardaram os aspectos de confidencialidade e anonimato e tiveram acesso às entrevistas após a sua gravação. Não só, também a equipa de intérpretes assinou um termo de consentimento informado, garantindo que não seriam registados dados de identificação pessoal do profissional de tradução-interpretação e comprometendo o mesmo a salvaguardar todos os dados pessoais dos participantes, nunca tornando pública a sua identidade ou contactos. O papel dos intérpretes foi fundamental para a mediação comunicativa entre investigadora e participantes, tendo sido estes profissionais os principais responsáveis pela troca e análise imparciais, objetivas e fiáveis de mensagens ao longo do estudo, indo ao encontro do avançado por Almeida (2003) reiterado por Fernandes e Carvalho (2005).

Os participantes passaram por um momento de pré-entrevista, no qual se aplicaram os seguintes critérios de exclusão: i) experiência de lecionação de LIBRAS/LGP em contexto de ensino bilingue a alunos do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (ou semelhante); ii) necessidade de ter conhecimentos aprofundados aprendidos em contexto formal acerca do SW; iii) necessidade de experiência prática de utilização do SW em algum momento da sua vida.

Obedecendo a estes critérios, foram realizadas quatro entrevistas no total: duas a professores Surdos de LIBRAS e duas a professores Surdos de LGP. Ainda que todos os participantes obedecem aos três pontos acima descritos, destaca-se que os participantes do Brasil utilizam o SW diariamente na sua vida profissional e pessoal, e os participantes de Portugal, não.

Neste artigo, os sujeitos designados pela letra 'B' são professores de LIBRAS no Brasil e os sujeitos designados pela letra 'P' são professores de LGP em Portugal. Os números 1 e 2 servem apenas para diferenciar os sujeitos, não referindo nada pertinente para fins investigativos:

- a) O primeiro sujeito, B1, é do sexo masculino, encontra-se na faixa etária dos 45 aos 65 anos de idade. Ensina LIBRAS, SW e Educação Física numa escola no sul do Brasil, a alunos entre os 3 e os 60 anos.
- b) O segundo sujeito, B2, é do sexo feminino, encontra-se na faixa etária dos 30 aos 45 anos de idade. Ensina LIBRAS e SW numa escola no sul do Brasil, a alunos entre os 3 e os 60 anos.
- c) O terceiro sujeito, P1, é do sexo feminino, encontra-se na faixa etária dos 35 aos 45 anos de idade. Ensina LGP numa escola no norte de Portugal, a alunos entre os 5 e os 18 anos.
- d) O quarto sujeito, P2, é do sexo masculino, encontra-se na faixa etária dos 30 aos 45 anos de idade. Ensina LGP numa escola no norte de Portugal, a alunos entre os 5 e os 18 anos.

Apesar de o principal esboço das categorias ter sido feito antes das entrevistas propriamente ditas, após a realização das mesmas, para que se mantivesse o rigor necessário, as categorias foram repensadas e retrabalhadas a posteriori. Desta forma, as categorias foram trabalhadas com base no quadro teórico e numa primeira leitura flutuante dos documentos selecionados (Bardin, 2013). Nesta fase, repensou-se pela primeira vez as categorias, acrescentando e reformulando conforme necessário. A análise de conteúdo é, desta forma, utilizada como uma técnica que procura trabalhar com dados de duas naturezas distintas – ou invocados ou suscitados pelo investigador (Van der Maren, 1995), sendo que, devido à abundância das informações obtidas, a lógica é a de redução ou sintetização dos dados com o objetivo de uma melhor compreensão.

Por fim, compilaram-se nove categorias de análise: 'incerteza em relação ao SW', 'satisfação em relação ao SW', 'curiosidade dos alunos pelo SW', 'dificuldades dos alunos em português escrito, em contexto escolar', 'interesse em ensinar', 'rendimento dos alunos', 'metodologia e didática', 'participação ativa dos pais na vida escolar', 'estatuto atribuído ao SW'. Estas categorias refletem sentimentos e opiniões de todos os entrevistados, que após análise cuidada, merecem ser alvo de uma discussão mais aprofundada. Neste artigo,

apenas se analisam as categorias ‘dificuldades dos alunos em português escrito, em contexto escolar’ e ‘estatuto atribuído ao SW’, propondo as restantes categorias para investigação futura.

Tabela 1. Categorias de análise das entrevistas

| Categorias de análise |
|--|
| 1. Incerteza em relação ao SW |
| 2. Satisfação em relação ao SW |
| 3. Curiosidade dos alunos pelo SW |
| 4. Dificuldades dos alunos em português escrito, em contexto escolar |
| 5. Interesse em ensinar |
| 6. Rendimento dos alunos |
| 7. Metodologia e didática |
| 8. Participação ativa dos pais na vida escolar |
| 9. Estatuto atribuído ao SW |

3. Resultados e discussão

Quanto à categoria ‘dificuldades dos alunos em português escrito, em contexto escolar’, todos os sujeitos de investigação afirmam que os alunos Surdos que têm vindo a acompanhar ao longo da sua carreira docente apresentam sérios entraves na expressão escrita do português enquanto L2:

“Com as palavras escritas em português, com tanta prática com os jogos e tudo, de alguma forma a informação apaga-se da cabeça dos alunos, eles não fixam nada” (P1);

“Mas e se o filho começar a falar, disser alguns sons e palavras e não as souber escrever? Se não conseguir fixar nada daquilo que diz? Todas as crianças da minha turma passam por essa situação, todas” (P2);

“O Português é difícil, mais complicado porque tem que escrever muito e ser muito rápido e é muito difícil também porque tem muitas regras. Agora um surdo, tem a família que não ensina nada, quando vai aprender português é muito difícil, muita coisa ao mesmo tempo” (B1);

“Eu acho que eles precisam de aprender o SW, porque tem vezes que não aprendem bem o português” (B2).

Cota (2012), refere que existe um número significativo de pessoas Surdas, tanto em idade escolar como adultas, que demonstra ter dificuldades na produção escrita da língua portuguesa, atribuindo essas mesmas dificuldades a uma combinação de dois fatores: i) forma como o processo de ensino-aprendizagem do português tem vindo a ser historicamente conduzido; ii) diferenças estruturais significativas entre a estrutura morfossintática da LGP e do português. Do mesmo modo, estas dificuldades parecem existir também para os participantes do estudo, que, quando questionados num momento de pré-entrevista em relação à sua fluência em português, todos se autoavaliaram como tendo fragilidades ao nível do domínio gramatical, sintático e lexical.

Em Portugal, não existem dados estatísticos em relação ao número de pessoas Surdas, qual a idade de aquisição de linguagem e se existe algum grau de fluência em LGP ou português. De um ponto de vista empírico, observacional em contexto educativo, existe uma tendência para a comparação do desempenho escrito dos alunos Surdas com o dos seus pares ouvintes. Este tipo de ação é um desfavor tanto para um como para outro, sendo que, no caso dos primeiros, esta expressão é feita numa L2 à qual não têm qualquer acesso auditivo, o que se traduz numa ausência de consciência fonológica, como referido atrás, e, naturalmente, numa dificuldade acrescida na ligação entre fonema-grafema. Não só, as metodologias adotadas para o ensino de português escrito como L2 não estão regulamentadas por nenhum documento, nem normativo, nem de apoio ao estudo (como é o caso de manuais escolares) dependendo inteiramente das decisões

tomadas pelos diferentes professores responsáveis. Isto poderá levar a uma heterogeneidade da educação bilingue de alunos surdos, com diferentes escolas a adotarem diferentes estratégias, sem qualquer critério de avaliação externo.

Por ser a LGP a L1 dos indivíduos Surdos portugueses, o processamento e interpretação da informação comunicada será categoricamente estruturado segundo as regras gramaticais desta mesma língua. Assim, não será impossível verificar-se incongruências ao nível da organização sintática (ao invés da organização Sujeito – Verbo – Objeto, como no português, o indivíduo Surdo tenderá a organizar a frase em Sujeito – Objeto – Verbo, como na LGP); ao nível da estruturação da palavra (o indivíduo Surdo tenderá a omitir artigos definidos e indefinidos, bem como a não distinguir entre género masculino e feminino a menos que seja uma marcação de sexo. Não só, também poderá ter um curto leque de proposições, algo verificável no léxico da LGP); e ao nível da gramática com a ausência de utilização de letra maiúscula inicial em nomes próprios. No entanto, ressalva-se que apesar de, por vezes, alguns textos redigidos por indivíduos Surdos serem aparentemente ilegíveis, a grande maioria utiliza algumas das convenções da escrita em português. Destaca-se, nomeadamente, a combinação de consoantes e vogais de forma natural, o espaçamento entre palavras e frases e a utilização de pontuação como vírgulas e pontos finais com correção (Passos, Souza & Quintino, 2018).

De facto, quando um aluno Surdo procura traduzir diretamente os seus pensamentos organizados segundo as regras gramaticais da LGP para português escrito, tende a converter cada gesto isolado em palavras que se aproximem do significado pretendido. No entanto, devido às diferenças gramaticais significativas entre as duas línguas, é comum que ocorram erros de construção textual, sendo que são, na sua maioria, erros por omissão. Esses erros afetam tanto a coesão como a coerência do texto em português, um facto particularmente perceptível quando o Surdo não tem conhecimentos sólidos da gramática de nenhuma das duas línguas (Cota, 2012). Nesse contexto, a representação escrita das LG surge como um recurso pedagógico adicional de enorme valor já que pode surgir como facilitadora do processo de aprendizagem da L2, funcionando como uma ‘ponte’ entre a comunicação em LG e a sua representação escrita, promovendo, assim, uma aprendizagem mais eficaz e significativa.

De maneira adicional, torna-se imperativo destacar o papel crucial que os pais e encarregados de educação desempenham no processo ativo de aprendizagem de uma língua (Abreu, 2016). O envolvimento ativo da família no acompanhamento do desenvolvimento linguístico da criança Surda é determinante para o sucesso da aprendizagem já que, em contexto informal, os pais estimulam o uso tanto da LG quanto do português oral e escrito (se possível), reforçando o vocabulário, promovendo hábitos de leitura partilhada e incentivando a comunicação regular em ambas as línguas. Esta participação contribui não só para o desenvolvimento linguístico, mas também em aspectos de vinculação emocional e afetivo da criança. A valorização das línguas permite que estas se reforcem mutuamente, ampliando as possibilidades comunicativas do indivíduo Surdo com os seus interlocutores Surdos e ouvintes, o que promove a sua plena inclusão social, educacional e cultural.

Todavia, nem todos os participantes concordam quanto ao estatuto a atribuir ao SW, tendo como base para a sua opinião a importância de haver um registo escrito dos gestos. Por um lado, para P2, o único participante que discorda da introdução do ensino formal de SW na escola básica, o SW é um sistema demasiado complexo e pouco utilizado na comunidade Surda portuguesa e, por esse mesmo motivo, não se deverá constituir como sistema generalização de notação e transcrição da LGP, nem se configura como marca cultural Surda:

“Acho que não, até porque não é algo que seja muito conhecido... não é uma coisa muito famosa, não gosto” (P2).

Pode-se discutir que as LG (independentemente de quais forem) são reconhecidas como dotadas de gramática e estrutura própria, sendo que são um instrumento verbal que serve para dar resposta às necessidades comunicativas de uma comunidade, neste caso, Surda. Como qualquer língua, as LG obedecem a propriedades de linguagem como a arbitrariedade, e, acima de tudo, a produtividade. É não só possível como frequente (vejam-se os casos da criação de neologismos como o gesto de COVID-19) criar a partir de significantes finitos, uma infinidade de significados desde que estejam em conformidade com as regras da língua (Amaral et al., 1994). Aliás, é a partir dessa mesma propriedade que as línguas evoluirão historicamente, não só de um ponto de vista de criação de novos significantes, como da padronização de

novas modalidades, nomeadamente, a escrita. Essa evolução é imposta, geralmente, pela carência de ferramentas de troca e partilha de informação, e pelo desenvolvimento sociocultural da comunidade. Existe, portanto, uma introdução gradual destes novos componentes linguísticos no seio de qualquer comunidade falante/gestuante, não sendo a comunidade Surda exceção. A hesitação na aceitação de um novo sistema de escrita pode, portanto, associar-se à falta de formação junto da comunidade docente ou à escassez de recursos materiais em SW.

É possível inferir que a falta de conhecimento da comunidade referida por P2 em relação ao SW será um processo comum de difusão de uma nova metodologia, algo considerado naturalmente lento já que, como referido acima, o SW não é amplamente mencionado nos programas curriculares do ensino básico, em Portugal.

Por outro lado, nota-se que tanto P1 como B1 e B2 consideram, de facto, o SW tanto um sistema como uma marca cultural Surda. Estes participantes utilizam a mesma justificação para justificar o estatuto do SW como modalidade escrita tanto da LGP, como da LIBRAS, como sendo algo ‘próprio do surdo’:

“(. . .) é muito importante para o povo surdo. Muito mesmo, até porque é uma coisa própria do povo surdo para a escrita, por isso precisa ser divulgado” (B1);

“Me ensinou a língua, que a língua é própria do surdo e o SW é da língua própria do surdo, e que aquela escrita que eu conhecia é do português” (B2);

“É próprio da cultura surda e da comunidade surda, é” (P1).

Estas ideias são corroboradas por Capovilla et al. (2004, p.262):

“(. . .) sem o registro estável e confiável da escrita, uma língua se perde em variações geográficas e históricas, impedindo o florescimento cultural. Pessoas surdas agora dispõem de uma ortografia própria, uma escrita visual direta de sinais que pode se tornar tão importante para a história dos surdos em todo o mundo quanto o alfabeto tem sido para a história dos ouvintes no mundo ocidental”.

Acredita-se que esta escrita visual de gestos, como é o caso do SW, devido ao seu caráter polivalente em termos de descrição do gesto, pode ser utilizada em várias LG e em várias faixas etárias. Os participantes B1 e P1 mencionam também o SW como um marcador cultural Surdo:

“Tenho a certeza que é, é uma verdade que é uma marca cultural da pessoa surda” (B1);

“É uma marca cultural, é. O ouvinte não tem nada a ver com isto, até porque é uma coisa muito visual. Claro que o ouvinte pode aprender também! E até era bom que o fizesse! Porque para quem está a aprender a língua gestual, não tem como fotografar aquilo e também não sabe como descrever os gestos e se adquirir o SW, é só olhar que já sabe, já está!” (P1).

A natureza ideográfica do SW associada à ausência de unidades mínimas sonoras torna-o um sistema de fácil aprendizagem e utilização para qualquer indivíduo com Surdez ou fluente em língua gestual. Logo, seria exequível utilizar este sistema como uma modalidade escrita das LG, culturalmente independente das línguas orais (o que não acontece com o português escrito). Para Muengua et al. (2025), os traços culturais relevantes – ou seja, marcadores – que contribuem para a construção identitária do indivíduo Surdo são de suma importância na escola, destacando-se não só no sucesso académico do aluno como nas políticas educativas de curto e longo alcance. A apropriação cultural do Surdo deve ser uma tarefa articulada entre a escola e a família/pais/encarregados de educação para que estes últimos possam, efetivamente, ter um parecer acerca da educação das crianças. No caso da criança Surda, este processo é moroso e mais meticoloso, atendendo à necessidade de inclusão na cultura escolar e de respeito para com as suas necessidades adicionais de suporte. Aconselha-se cautela neste procedimento, de modo a controlar não só as expectativas dos pais e dos professores em relação ao desempenho do aluno, como a respeitar a vontade deste para a aprendizagem. É importante que todos os elementos educativos trabalhem de forma unida para que se selecione e desenvolva a melhor metodologia de ensino possível, potenciando o progresso do aluno em todos os contextos.

4. Considerações finais

A pesquisa explorada neste artigo não pretende concluir a temática por aqui; aliás, muito pelo contrário: pretende dar continuidade a trabalhos futuros que possam contribuir para o desenvolvimento de novas reflexões e temáticas acerca da introdução do SW no ensino básico, tanto em Portugal como no Brasil. O

trabalho desenvolvido neste artigo procura ser um contributo para as ciências da educação, na tentativa de dar voz aos agentes em campo que, por vezes, se silenciam nas discussões académicas.

A temática do SW aplicada à educação formal de crianças Surdas no 1.º CEB, em Portugal, poderá ser considerada atendendo não só aos estudos já desenvolvidos na área da aquisição, aprendizagem e desenvolvimento de linguagem, como também à realidade de diversos contextos escolares internacionais (destacando aqui, o contexto educativo bilingue brasileiro) que promovem, com resultados positivos, a introdução de SW nos ciclos básicos de ensino com Surdos. A possível estandardização de uma modalidade escrita da LGP, em particular, contribuiria para a afirmação gramatical da língua, para a valorização do seu estatuto linguístico para a comunidade maioritária ouvinte, para a valorização científica e, acima de tudo, para a valorização pedagógica do SW como ferramenta válida na educação bilingue de alunos Surdos.

A existência de poucos trabalhos de cariz investigativo na área do SW aplicado à educação bilingue de crianças Surdas, em Portugal, aguça a necessidade de se realizarem mais estudos relacionados não só com uma possível aplicação prática do SW em sala de aula, como também promove futuras análises aos programas curriculares em vigor e às metodologias adotadas pelos professores e técnicos (como, por exemplo, intérpretes e terapeutas da fala) no desenvolvimento linguístico, académico e cognitivo do aluno Surdo.

Toda a investigação realizada neste artigo encontra-se em constante esforço de renovação e aperfeiçoamento. Assim, procura-se abrir caminho a novos trilhos investigativos que privilegiam o trabalho colaborativo entre o ensino superior e o ensino básico, ambos fundamentais nas boas práticas de educação. Nesse sentido, fica claro que um dos principais fatores de contingência é a amostra reduzida de participantes; contingência essa que decorre da percentagem reduzida de professores de LGP com conhecimentos de SW, em Portugal. É, portanto, seguro afirmar que as conclusões retiradas deste estudo são perspetivas individuais de quatro profissionais no ativo e não representações universais de toda a classe docente. A sensação de terreno ainda por desbravar acompanha todo o investigador e, com isso em mente, espera-se que, com este artigo, se possa dar continuidade ao estudo da educação bilingue de crianças e jovens Surdos, contribuindo para a luta pela inclusão e pelos direitos cívicos e educativos de todos.

Referências

- Abreu, D. (2016). *A relação escola-família como potenciadora do sucesso educativo* [Relatório de estágio de Mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti]. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Almasoud, A., & Al-Khalifa, H. (2012). SemSignWriting: A proposed semantic system for Arabic text-to-SignWriting translation. *Journal of Software Engineering and Applications*, 5(8), 604–612. <https://doi.org/10.4236/jsea.2012.58070>
- Almeida, M. J. (2003). Para a história da formação de intérpretes de Língua Gestual Portuguesa. *Integrar*, 20(janeiro/abril), 55–60.
- Alvarez da Silva, T., & Bolsanello, M. (2014). Atribuição de significado à escrita, por crianças surdas usuárias de língua de sinais. *Educar em Revista*, 30(2), 129–142.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, A., Coutinho, A., & Delgado-Martins, M. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa* (1. ed.). Psiquilíbrios.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Metodologia qualitativa em educação* (1.ª ed.). Porto Editora.
- Breda, V. (2016). A aplicação da escrita de sinais, SignWriting, no Brasil. *Revista Leitura*, 1(57), 286–305.
- Brito, R. (2012). *Modelo de referência para desenvolvimento de artefactos de apoio ao acesso dos surdos ao audiovisual* [Tese de Doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina]. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Capovilla, F., et al. (2004). O desafio do bilinguismo na educação do surdo: Descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabetica e estratégias para resolvê-la. In F. Capovilla (Org.), *Neuropsicologia e aprendizagem: Uma abordagem multidisciplinar* (pp. 261–274). Memnon.

- Correia, M. (2017). *E do gesto se faz mundo: Aprender/ensinar filosofia em LGP* [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto]. Universidade do Porto.
- Cota, R. (2012). *SignWriting, um sistema de escrita das línguas gestuais: Aplicação à Língua Gestual Portuguesa* [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Dolnick, E. (1993). Deafness as culture. *The Atlantic Monthly Magazine*, 272(3), 37–53.
- Hoffmeister, R. (2007). Language and the deaf world: Difference not disability. In M. Brisk, & P. Mattai (Eds.), *Culturally responsive teacher education: Language, curriculum & community* (pp. 1–15). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fernandes, R., & Carvalho, J. (2005). Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa: Da formação à prática real. In O. Coelho (Coord.), *Perscrutar e escutar a surdez* (pp. 139–151). Edições Afrontamento.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in Education. Interaction and practice*. Sage Publications.
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications.
- Lane, H. (2005). Ethics, ethnicity and the deaf-world. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 291–310.
- Mafsoon, P., & Shakibafar, M. (2011). Who is a bilingual?. *Journal of English Studies*, 1(2), 79–85.
- Mayberry, R. (2009). Early language acquisition and adult language ability: What sign language reveals about the critical period for language. In M. Marschark, & P. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (Vol. 2, pp. 1–31). Oxford University Press.
- Ministério da Educação. (2007). *Programa curricular da Língua Gestual Portuguesa. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/lgp_programa.pdf
- Muengua, L., Magalhães, A., Coelho, O., & Gonçalves, A. (2025). Marcadores culturais surdos na escola: Da afirmação cultural à reforma da escola. *RILP – Revista Internacional para a Língua Portuguesa*, 47, 137–172.
- Padden, C., & Humphries, T. (1989). *Deaf in America: Voices from a culture* (2nd. ed.). Harvard University Press.
- Passos, A., Souza, A., & Quintino, W. (2018). Particularidades na escrita da criança surda. *Revista Trama*, 14(32), 87–93.
- Portugal. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115346695>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.ª ed.). Gradiva.
- Rubin, H., & Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Sage Publications.
- Senghas, R., & Monaghan, L. (2002). Signs of their times: Deaf communities and the culture of language. *Annual Review of Anthropology*, 31(Suppl.), 69–97.
- Seidman, I. (1998). *Interview as qualitative research. A guide for researchers in Education and the Social Sciences*. Teachers College Press.
- Silva, F. (2009). *Analizando o processo de leitura de uma possível escrita da Língua Brasileira de Sinais: SignWriting* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Skliar, C. (2001). *Educação e exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial* (1.ª ed.). Mediação.
- Stumpf, M. (2011). *Escrita das línguas gestuais* (1.ª ed.). Universidade Católica Editora.
- Supalla, S., Cripps, J., & Byrne, A. (2017). Why American Sign Language gloss must matter. *American Annals of the Deaf*, 161(5), 540–551.
- Tang, G., Lam, S., & Yiu, K. (2014). Language development of deaf children in a sign bilingual and co-enrollment environment. In M. Marschark, G. Tang, & H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp. 313–341). Oxford University Press.
- Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Woodward, J. (1973). Some observations on sociolinguistic variation and American Sign Language. *Kansas Journal of Sociology*, 9(2), 191–200.