



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS
Departamento de Letras

E SE EU FOSSE s/SURDA?

O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO DO MUNDO DA PESSOA s/SURDA:

A PERSPETIVA DA LINGUÍSTICA COGNITIVA

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de doutor em Línguas e Literaturas Modernas, especialidade
em Linguística e Ensino de Línguas

Por

Ana Isabel Pereira Pinheiro da Silva

Viseu, 30 de novembro de 2011



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS
Departamento de Letras

E SE EU FOSSE s/SURDA?

O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO DO MUNDO DA PESSOA s/SURDA:

A PERSPETIVA DA LINGUÍSTICA COGNITIVA

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de doutor em Línguas e Literaturas Modernas, especialidade
em Linguística e Ensino de Línguas

Por: Ana Isabel Pereira Pinheiro da Silva

Sob orientação de: Professora Doutora Ana Maria Roza de Oliveira Henriques de Oliveira.

Viseu, 30 de novembro de 2011

Dedicatória

Aos meus pais, sempre.

Aos meus irmãos que, na ausência, são presença.

À minha avó Júlia, por quem não pude chorar.

Ao Miguel, molde de âncora...

A todos os cidadãos s/Surdos do mundo.

A todos aqueles que acreditam na natureza humana.

Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Maria Oliveira, excelsa orientadora de tese e apaziguadora de inquietudes académicas.

À Universidade Católica Portuguesa, em particular à Coordenadora do Doutoramento em Linguística e Ensino de Línguas, Professora Doutora Filomena Capucho, sempre disponível e graciosa.

Ao Instituto Politécnico de Viseu e à Escola Superior de Educação que permitiram a concretização desta investigação na concessão de Bolsa PROFAD.

À Associação de Surdos do Porto, pela generosidade com que abraçou esta investigação e, em todos os momentos participou nesta jornada.

À Associação de Formadores de Língua Gestual Portuguesa, pela total disponibilidade de cooperação com este projeto.

A todos os Formadores/Docentes de Língua Gestual Portuguesa, ferozes e justos disseminadores da LGP.

A todos os Professores e Educadores de Infância, generosos participantes e a todos os que ficaram por participar neste projeto.

A todos os Audiologistas implicados nesta investigação, promotores da audição.

À WIDEX, à GAES pela generosidade e profissionalismo com que colaboraram neste projeto, bem como a todos os seus colaboradores.

À Liliana Silva pelas horas de intercompreensão em Língua Gestual Portuguesa e pelo magnífico trabalho de mediação e interpretação, sem o qual não seria possível completar esta investigação.

À Sandra Coelho, pela incessante vontade de trilhar caminho em prova cega e sem rede e que partilhou deste projeto em todos os momentos de aflição.

Ao Armando Gil ao João Silva pelo apoio técnico em fase de estudo estatístico.

Ao Miguel Filipe por me implicar em tantos outros processos criativos.

Aos meus alunos pela infinita paciência com que viveram comigo os últimos meses.

À Sónia Alves por respeitar minha ausência e tolerar o meu silêncio nos últimos noventa e um dias.

Índice	
<i>Dedicatória</i>	1
<i>Agradecimentos</i>	2
<i>Índice</i>	3
<i>Índice de tabelas</i>	7
<i>Índice de Siglas</i>	8
<i>Resumo</i>	10
<i>Introdução</i>	12
<i>Objetivos</i>	15
<i>Hipóteses</i>	16
I. Enquadramento teórico	17
Capítulo 1	17
1. A surdez: deficiência ou diferença?	17
a. A herança da História	17
b. Em busca da simetria fantasma	21
c. Do parecer ao ser	25
d. Da deficiência à diferença	32
i. Paradigma clínico – terapêutico	34
a.1. O corpo: residência oficial da surdez	39
b.1. O s/Surdo certificado e patenteadado	43
c.1. Audição em promoção	47
ii. Paradigma sócio – antropológico	50
e. Estacionamento no limbo: o espectro da deficiência	55
2. Identidade s/Surda: identidade bilingue na plataforma multilingue	63
a. Cultura entre culturas	65
b. A Cultura e Comunidade s/Surdas	68
c. Matrioshka: Identidade, identidades	75
Capítulo 2	81
1. A Língua Gestual e a Torre de Babel	81
a. Das línguas gestuais às línguas orais.....	81

b.	Estatuto da Língua Gestual Portuguesa (LGP)	86
i.	Estatuto da LGP e Professores de língua	93
ii.	Língua (gestual): um conceito em construção	96
c.	LGP: uma língua menor?	99
i.	Estrutura das Línguas gestuais e da LGP	101
d.	LGP: uma língua emergente?	107
i.	Modelos de desenvolvimento cognitivo	109
ii.	Processamento cognitivo das línguas gestuais	116
iii.	Uma lupa sobre as línguas gestuais.....	119
iv.	Do ver ao executar	123
v.	Do gesto à palavra	126
vi.	Cérebros diferentes?	130

Capítulo 3 140

1.	A urgência de uma educação s/Surda	140
a.	A surdez não se pega	144
i.	Não se pega... protege-se	148
b.	O projeto ouvinte	152
i.	Filosofias educacionais para s/Surdos	154
c.	A surdez na Educação Especial	158
i.	Encantamento do s/Surdo.....	166
d.	Surdez e Bilinguismo	169
i.	Se eu fosse s/Surda seria bilingue?	171
ii.	O lugar da intervenção precoce	176
e.	Literacia e LGP	179
i.	Leitura de imagens, promotora de inferência.....	182
ii.	Entre a LGP (L1) e a LP (L2).....	188

Capítulo 4: 203

1.	O outro lado do espelho	203
a.	Retratos de Multilinguismo e sombras de Multiculturalismo	206
b.	Políticas multilingues e multiculturais	214
i.	Uma nova face do multilinguismo.....	217
c.	Linguística Cognitiva e Teoria da prototipicidade	223
i.	Entre protótipos e estereótipos	225
ii.	Que mudanças na conceção de surdez?	228
iii.	Representações do s/Surdo: a visão do ouvinte	234
iv.	Representações do ouvinte: a visão do s/Surdo	236

2. O contributo da Linguística Cognitiva e a categorização do mundo	242
a. A LGP como franquia do mundo	245
b. A Língua: espaço de integração (<i>blended space</i>).....	251
c. Conceptualização de Metáfora	254
i. Polissemia LGP e Metáforas LGP	256
a.1. Processos de construção de polissemia por metonímia.....	258
b.1. Processo de polissemia por efeito estereótipo	258
c.1. Processos de natureza icónica	260
II. Metodologia	265
1. Tipo de investigação	265
2. Corpora.....	267
a. Questionário	267
a.1. Caracterização da população	267
a.1.1. Os Professores de língua(s) e as representações.....	267
a.2. Método de seleção da amostra	269
a.3. Dimensão da amostra	270
a.3.1. Distribuição da amostra por intervalo de idade.....	274
a.3.2. Distribuição da amostra por género e intervalo de idade.....	275
a.3.3. Distribuição da amostra por origem	276
a.3.4. Distribuição da amostra por por habilitação académica e por género.....	278
a.3.5. Distribuição da amostra por intervalo de tempo de serviço.....	279
a.3.6. Distribuição da amostra por por nível de ensino	280
a.3.7. Distribuição da amostra pelas disciplinas curriculares de ensino	282
a.4. Fundamentos do questionário.....	283
a.4.1. Conhecimento da LGP	283
a.4.2. Grau de conhecimento da LGP.....	284
a.4.3. Conhecimento de cursos de LGP	285
a.4.4. Identificação de meios de conhecimento de cursos de LGP	287
a.4.5. Estatuto conferido à LGP.....	288
a.4.6. Motivação para aprender LGP	292
a.4.7. Tempo de aprendizagem necessário para interagir em Língua Estrangeira	295
a.4.8. Contributo da LGP para a mudança de políticas linguísticas	297
a.4.9. Contributo da LGP para a mudança de políticas linguísticas.....	298
a.4.10. Grau de importância atribuído ao Ensino de LGP na escola	300
a.5. Discussão de resultados do questionário	301
b. Entrevistas	305
b.1. Caracterização da população	305

b.1.1. Formadores/Docentes de Língua Gestual Portuguesa	305
b.1.2. Professores/Educadores da Educação Especial.....	308
b.1.3. Audiologistas	308
b.2. Método de seleção da amostra	309
b.2.1. Formadores/Docentes de Língua Gestual Portuguesa.....	310
b.2.2. Professores/Educadores da Educação Especial.....	312
b.2.3. Audiologistas	313
b.3. Dimensão da amostra	314
b.4. Fundamentos da entrevista	315
b.4.1. Construção de conceitos de surdez e ser s/Surdo	316
b.4.1.1 Representações da surdez e do indivíduo s/Surdo pelos Formadores/Docentes de LGP ..	317
b.4.1.2 Representações da surdez e do indivíduo s/Surdo pelos Professores/Educadores da Educação Especial	322
b.4.1.3 Representações da surdez e do indivíduo s/Surdo pelos Audiologistas	328
b.4.2. Construção da pessoa s/Surda como diferente ou deficiente.....	335
3. Discussão de resultados	347
III. Conclusões.....	354
1. Considerações finais	354
2. Limitações do estudo	371
3. Sugestões de investigação	374
Referências Bibliográficas.....	382

Índice de tabelas

Tabela n.º 1: Classificação dos graus de surdez	37
Tabela n.º 2: Relação entre o grau de surdez e a capacidade auditiva	38
Tabela n.º3: Tabela de frequências relativas ao lexema imagem nos Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico e Secundário	183
Tabela n.º4: Tabela de frequências relativas ao lexema imagem nos Programas de Língua Portuguesa; Língua Portuguesa (L2) e nos Programas de LGP	184
Tabela n.º5: Distribuição das frequências de pares de palavras <i>deficiente</i> - <i>deficiência</i> e <i>diferente</i> - <i>diferença</i> por três questões aos três grupos profissionais entrevistados	334
Tabela n.º6: Respostas dos Formadores/Docentes de LGP	335
Tabela n.º7: Respostas dos Professores/Educadores da Educação Especial	338
Tabela n.º8: Respostas dos Audiologistas	341
Tabela n.º9: Categorização da pessoa s/Surda como <i>deficiente</i> ou <i>diferente</i> pelos três grupos profissionais entrevistados	343

Índice de Siglas

ABSL – Língua de Sinais Beduína Al-Sayyid
AEDEE – Agência Europeia para o Desenvolvimento em Educação Especial
AFOMOS – Associação de Formadores e Monitores Surdos
AGRICE - Associação Guineense para a Reabilitação e Integração dos Cegos
APD – Associação Portuguesa de Deficientes
AR – Assembleia da República
AS-GB – Associação de Surdos da Guiné-Bissau
ASL – American Sign Language - Língua de Sinais Americana
ASP – Associação de Surdos de Porto
CE – Comissão Europeia
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CEP – Conferência Episcopal Portuguesa
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DGIDC – Direcção - Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular
DGS – Direcção Geral de Saúde
DSEASE – Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio - Educativo
FFMS – Fundação Francisco Manuel dos Santos
FMS – Federação Mundial de Surdos (WFD)
FPAS – Federação Portuguesa de Associações de Surdos
GEPE – DSE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Direcção de Serviços de Estatística
IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional
IJRP – Instituto Jacob Rodrigues Pereira
INE – Instituto Nacional de Estatística
INR – Instituto Nacional para a Reabilitação
ISN - Idioma de Signos Nicaraguense
ISS – Instituto de Segurança Social
LAS – Língua Angolana de Sinais
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
LGP – Língua Gestual Portuguesa

LGS – Linguagem Gestual dos Surdos
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LMS – Língua Moçambicana de Sinais
LP– Língua Portuguesa
LSF – Langue des Signes Française
NACDA – Núcleos de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OMS – Organização Mundial de Saúde
PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCE – Projecto Curricular de Escola
PCT – Projecto Curricular de Turma
PE – Parlamento Europeu
PEE – Projecto Educativo de Escola
PL2 – Português Língua Segunda
SNRIPD – Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência
SNS – Serviço Nacional de Saúde
UAS – Unidades de Apoio a s/Surdos
UES – União Europeia de Surdos (EUD)

Resumo

E se eu fosse s/Surda? é um espaço mental construído no âmbito da Linguística Cognitiva que permite um olhar sobre o que é ser s/Surdo e como se processa a categorização do mundo pelo s/Surdo. A Linguística Cognitiva descreve este matizado de conceitos à luz da teoria da categorização, preferindo um tratamento da linguagem atualizada no uso pragmático da língua.

Constituímos quatro capítulos no enquadramento teórico ao longo dos quais revelamos as concepções de surdez e da pessoa s/Surda. Questionamo-las a partir da dicotomia *deficiência - diferença*. Com base no peso do friso cronológico, apresentamos os paradigmas sócio-antropológico e médico-terapêutico definidores de filosofias de educação de s/Surdos. Propomos uma visita à educação de s/Surdos e descrevemos a urgência de uma educação s/Surda promotora do bilinguismo fundado na mestria de duas línguas: a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e a Língua Portuguesa (LP) na modalidade escrita. Esta educação, sustentada em evidências das neurociências, pretende-se que capacite o aluno s/Surdo para a literacia emergente, redimensionando as suas mundividências na plataforma multilingue e multicultural. Propomos a emancipação do s/Surdo pela emancipação da LGP. Neste processo, considerámos os Professores de língua(s) vetores determinantes na promoção da educação para a diversidade. Aplicámos um questionário, a nível nacional, estes Professores com o intuito de diagnosticar que lugar ocupam os s/Surdos e a LGP na escola, descrevendo qual o estatuto da LGP para estes docentes. A maioria destes profissionais não reconhece este idioma, tornando a pessoa s/Surda invisível. O conceito de língua é repensado e reconfigurado pela existência de línguas gestuais formalmente reconhecidas.

Construímos três guiões de entrevistas realizadas a 21 profissionais distribuídos por três categorias: Formadores/Docentes de LGP s/Surdos, Professores/Educadores da Educação Especial e Audiologistas. Constituímos um triângulo a partir do qual analisámos a conceptualização do mundo a partir da comunidade s/Surda e a partir da comunidade ouvinte: três formas de conceptualizar a *surdez* e o *ser s/Surdo*. A construção e a categorização do mundo pelo s/Surdo já participam de muitas identidades e cosmovisões. *Se eu fosse s/Surda* seria um ser em construção, um espaço de amálgama, no qual a LGP constrói o mundo de forma diferente da Língua Portuguesa (LP).

Introdução

Parece ser consensual que a época oculocêntrica em que vivemos privilegia a visão. A experiência humana dá a primazia a este sentido como ato interpretativo do cotidiano. É certo que a visão ocupa um dos grandes centros sensoriais do cérebro. No entanto, a linguagem espelha-se em todos os outros sentidos. A tradição da comunicação oral do conhecimento apenas foi suplantada com invenção da escrita, dando lugar à capacidade de ler e escrever.

Mas e se fossemos s/Surdos? Colocar esta hipótese parece algo despropositado, tanto mais porque se somam os motivos ao imaginário de representações da surdez inscritas em nós. Representações que atravessam gerações que caracterizam os cidadãos s/Surdos como destituídos de aptidão intelectual. O caráter eminentemente oral da comunicação, a ausência de capacidade de comunicação e participação oral permitiu, na Antiguidade Clássica, inferir acerca da diminuição ou ausência de faculdades cognitivas (Martins, 2006).

A opção por esta temática poder-se-ia confundir com o processo de “coisificar” ou “folclorizar” mundividências exóticas (Almeida, 2001). Alegamos, apenas, a constatação de uma realidade latente, mas silenciada pelo espectro que se constitui da diferença. Ainda que sem qualquer ligação umbilical ou teórica com esta realidade, perspetivámos a persecução desta investigação partindo de narrativas, (ainda muito) ausentes da surdez protelando, pensamos, postulados sociais e culturais fundadores do estereótipo que configuram a organização do pensamento, economizando os recursos mentais (Chaves & Moreira, 2007:225).

Enquanto processo inconsciente, o estereótipo, não se adquire mas constrói-se através de concepções acerca da surdez e do *ser s/Surdo* inscritas na sua identidade, através da sua língua e do conhecimento do mundo. A convicção de que perduram outras margens na construção de uma cosmovisão *deficiente* ou *diferente* sobre o *outro* torna urgente uma análise da subjetividade e intersubjetividade estacionados neste cruzamento para escutar a capacitação identitária de quem não ouve. A vivência da surdez afigura, na essência, uma representação do mundo maioritariamente ouvinte e que se plasma, também, em metáforas aforísticas de uso e validação quotidiana, povoando o nosso imaginário e perpetuando esta experiência na narrativa do *ser s/Surdo*.

A tessitura deste projeto desenvolve-se na interseção do enquadramento teórico com o da metodologia. Os capítulos sugerem uma reflexão espiralar organizada a partir de quatro linhas de orientação. A **primeira** propõe uma viagem sobre o estado da surdez consignado à dicotomia conceptual de *deficiência* e *diferença* que rege a identidade e cultura s/Surda inscrita numa plataforma multilingue. Os descritivos utilizados por vários autores para validar a identidade da comunidade s/Surda como um grupo minoritário caracterizado pela diferença ou pelo “estereótipo de deficiência” serão discutidos à luz de diferentes paradigmas: o antropológico, o histórico e o clínico. O reconhecimento de uma Língua Gestual Portuguesa (LGP) parece dar voz à ausência sensorial no corpo, e que aqui serve a função de mediador (Almeida, 2001; Martins, 2006; Breton, 2010).

O **segundo capítulo** chama à reflexão o conceito de Língua que se redefine perante a Língua Gestual Portuguesa enquanto instrumento mediador entre o pensamento, a cognição e o mundo em que se encontra ancorado quem não ouve. Professores de Língua(s) são, neste momento, convidados a participar desta discussão aferindo acerca do conceito de língua que parece estar inscrito neste grupo profissional (Byran, 2006). Enquanto tal, tendem a assumir uma função privilegiada na educação pluricultural e intercultural a que a educação inclusiva se propõe. Este capítulo prevê a interseção e interseta resultados do questionário construído para esta investigação. Este instrumento foi aplicado a Professores de língua cujos resultados permitiram uma aferição mais fidedigna do enquadramento teórico validando-o e uma constatação de que o estatuto da LGP permanece nesta população desconhecido.

No **terceiro capítulo**, a propósito da emergência de uma educação s/Surda, nasce a oportunidade para um debate acerca da educação bilingue em curso para a educação de cidadãos s/Surdos, consubstanciada pela Educação Especial. É este o espaço de confluência de legislação e metodologias de ensino, apontando para a emergência da educação de s/Surdos, onde diferentes agentes participam de forma implicada na construção de uma didática, ainda neófito e, por isso continente de dificuldades (Coelho, Gomes & Cabral, 2007; Spencer & Marschark, 2010). No campo da Linguística Cognitiva perspectiva-se a surdez e a categorização da linguagem através da polissemia e metáfora, meios privilegiados de análise das capacidades de compreensão e interpretação como extração de significado (Fauconnier & Turner, 2003; Taylor, 2009; Lakoff & Johnson: 2003).

Neste capítulo, ainda, discutiremos a aquisição e desenvolvimento de competências literárias como consequência de um processo de desenvolvimento sócio-cognitivo no qual interagem três fatores: a criança, enquanto sujeito aprendente, a escrita, enquanto objeto de apropriação e o contexto didático (Reis, 2002:22). No caso das crianças s/Surdas considera-se a emergência de um outro fator, o mediador, que será o adulto. Sem este será quase impossível a integração na sociedade, o conhecimento do mundo e menos ainda a aquisição da linguagem e aprendizagem de uma língua. A mediação para os s/Surdos não exige apenas o adulto, mas antes a língua gestual em interação com a leitura e escrita. A aprendizagem é feita pela escrita, via secundária, sem aceder à via comum e primária, a expressão e compreensão oral (Sim-Sim, 2005a;2005b) Pensamos, por isso, que a literacia e a surdez estão consubstanciadas nesta mediação e na eficácia de métodos bilíngues.

No quarto e último capítulo remetemos para o outro lado do espelho, procurando as simetrias ou assimetrias, o reflexo ou a sombra de Professores da Educação Especial, Formadores/Docentes de LGP e Audiologistas. Uma abordagem que pretende descrever protótipos e estereótipos através das representações de *s/Surdos* e de *ouvintes*, construindo o protótipo e estereótipo de cada um destes seres no mundo. O processamento de informação através de estruturas cognitivas que usam a LGP descreve mundividências distintas, construindo identidades marcadas no corpo, espaço de língua e cultura (Almeida, 2001; Armstrong & Wilcox, 2007; Breton, 2010; Leigh, 2009; Santos, 1999a) e âncora de espaços ausentes (Fauconnier & Turner, 2002). A ambiguidade semântica das línguas espreita em expressões polissémicas e metafóricas que interessa à LGP desvelar, clarificando as margens da cosmovisão do indivíduo s/Surdo, silenciada em narrativas. A construção deste capítulo prevê a interseção de excertos das entrevistas, a sete Professores/Educadores da Educação Especial que trabalhem ou tenham trabalhado com alunos s/Surdos, a sete Formadores/Docentes de LGP s/Surdos e a sete Audiologistas, num total de vinte e uma entrevistas. A prototipicidade do s/Surdo e do ouvinte constrói-se pelas mundividências de cada um.

Nesta investigação, porém, pretendemos centrar-nos, não em uma língua oralizada, mas antes em uma língua visuo-motora, e tridimensional (Coelho, Gomes & Cabral, 2007), neste caso a LGP. Se por um lado, pretendemos estudar os valores e usos das pessoas s/Surdas, para quem a LGP é a língua natural, por outro alvitramos aferir acerca das representações do mundo ouvinte em relação ao mundo s/Surdo e do mundo s/Surdo em relação ao ouvinte. Pensamos, por tudo o que foi dito, que a Linguística

Cognitiva dota este projeto de instrumentos para análise de *corpora* que constituímos; sustenta o enquadramento teórico firmado em diferentes áreas de conhecimento a partir de uma abordagem holística e que configuram os espaços mentais que constituímos a partir de *Se eu fosse s/Surda*.

O primeiro e o segundo capítulos constituem matéria teórica atualizada na conceção de que a surdez e o ser s/Surdo são determinados por construções cognitivas da comunidade ouvinte e da comunidade s/Surda. O terceiro e o quarto capítulo descrevem como o *ser s/Surdo* influencia a forma como se categoriza o mundo através linguagem.

Na **segunda parte** deste documento, apresentaremos a metodologia adotada, bem como os instrumentos de recolha de dados, sustentando a investigação no paradigma quantitativo e qualitativo. Da constituição de *corpora* decorre a validação e a interseção de áreas de conhecimentos e das linhas de abordagem ao tema, a partir das quais desvelamos, na **terceira parte**, as conclusões e propostas de investigação de futuro consubstanciadas nos dados obtidos.

Objetivos

A investigação que se descreve apresenta distintos objetivos:

- Aferir acerca do reconhecimento do estatuto da Língua Gestual Portuguesa (LGP) pelos Professores de língua(s) em exercício.
- Averiguar acerca do conceito de LGP e o grau de relação dos Professores de língua(s) em relação a este idioma.
- Identificar as representações culturais e cognitivas de Professores/Educadores da Educação Especial, de Audiologistas e de Formadores/Docentes de LGP acerca do s/Surdo.
- Identificar diferentes conceitos associados ao indivíduo *s/Surdo* e à *surdez*.
- Conhecer práticas discursivas como organizadoras da cognição de ouvintes e s/Surdos.

Hipóteses

1. A surdez e o ser s/Surdo são determinados por construções cognitivas da comunidade ouvinte e da comunidade s/Surda.

- a. **Variável dependente:** a surdez e ser s/Surdo
- b. **Variável independente:** *por construções cognitivas da comunidade ouvinte e da comunidade s/Surda*

2. Ser s/Surdo influencia a forma como se categoriza o mundo através linguagem.

- a. **Variável dependente:** a forma como se categoriza o mundo através linguagem
- b. **Variável independente:** ser s/Surdo

A partir destas hipóteses, formulámos outras questões de investigação que serviram de *leitmotiv* para a caracterização do *ser s/Surdo*, do ponto de vista cognitivo. Será que o *ser s/Surdo* depende da forma como o *ser ouvinte* vê o *s/Surdo*? Será que a pessoa *s/Surda* organiza o pensamento da mesma forma que o *ouvinte*? A aquisição da linguagem escrita estará comprometida pela surdez? A polissemia e a linguagem metafórica serão redefinidas pelo *s/Surdo*? As competências literárias serão adquiridas da mesma forma? Que metodologias de ensino e quais as implicações na Didática da Língua não materna? Que formação se exige para a inclusão de alunos s/Surdos no sistema de ensino? Que responsabilidade terá o Professor de língua(s) nesta transformação e neste processo de adaptação? E que respostas terá a sociedade, de natureza multicultural, para a comunidade s/Surda? E que contributo pode esta comunidade dar para o processo de comunicação eficaz e promotor da igualdade?

I. Enquadramento teórico

Capítulo 1

1. A surdez: deficiência ou diferença?

a. A herança da História

A Psicologia, nos anos 60/70 do século XX, catalogou os s/Surdos como neuróticos, impulsivos, desconfiados e anormais, incluindo-os entre as pessoas que sofriam a ação da exclusão social (Correia, 2010:150). O pensamento concreto e consequentemente pouco abstrato originou a crença de que as limitações seriam também cognitivas, sem se questionar a possibilidade destes comportamentos resultarem de dificuldades de comunicação. Estas comprometem, naturalmente, todo o processamento da linguagem e do pensamento. Esta ideia confirma o que outrora se pensava: na Antiguidade Clássica, o indivíduo s/Surdo seria destituído de pensamento pois não dava prova de falar. Sabemos que a ausência de uma língua, e não a ausência de audição, da sua aquisição e domínio implica ausência de organização conceptual, de organização categorial consolidada e variada que permita problematizar conhecimentos anteriores, fazer previsões acerca de teorias, fazer generalizações e abstrações (Correia, 2010:151).

Sabemos que as representações da surdez e sobre o indivíduo s/Surdo não são as mais positivas e frequentemente consignadas num discurso impregnado de sentimento de culpa, ora associado à caridade cristã, ora associado ao castigo divino ou à presença demoníaca e testemunha do pecado. Durante a Idade Média, por exemplo, a Igreja ainda que tenha condenado o infanticídio, atribuiu a surdez e outras deficiências ao poder da ira divina. Este discurso assume outros contornos quando não há um discurso consensual acerca da designação a utilizar, oscilando entre *peessoas diferentes*, *peessoas com deficiências* e *peessoas deficientes* (Silva & Oliveira, 2011a:8) ou como refere Kauchakje (2003:58): pessoa com necessidades específicas. Para esta abordagem descrevemos a herança do friso cronológico da História, cujo peso aponta a marca invisível da surdez no corpo ancorada a processos ora de ostracização ora de acolhimento. No Egito os s/Surdos eram adorados como intermediários diretos a quem cabia a transmissão de mensagens secretas das divindades ao Faraó. Sendo pessoas com formas distintas de comunicar, eram por isso temidos e respeitados por toda a sociedade. Na Palestina, 1000 a.C., a Lei Hebraica (Talmude) distingue os surdos em três categorias: aqueles que são só surdos, aqueles que são surdos e mudos, e aqueles

que são só mudos. Ainda que detentores de alguns direitos, estavam interditos de contrair matrimónio, adquirir propriedades e fazer testamentos. Determinações evidenciadas no código judicial onde apenas lhes permitia a participação parcial nos rituais judaicos (Carvalho, 2007:8-9).

Aristóteles conferiu a primordialidade ao sentido da visão, mas defendeu ser a audição o sentido mais importante no que diz respeito ao desenvolvimento do intelecto. Martha Edwards (1997) analisa a apreensão social das pessoas s/Surdas no contexto grego era profundamente subalternizante e depreciativa. Isto porque, dado o carácter eminentemente oral da comunicação, acrescido da ausência de uma linguagem gestual, a surdez era associada à inaptidão intelectual. As pessoas s/Surdas eram excluídas de uma importante esfera a vida social, como eram ainda sujeitas às consequências da menorização da sua aptidão intelectual (in Martins, 2006:50).

Esta visão consubstanciou-se no Código de Justiniano, 529 a.C. no qual se evidencia a interdição de direitos em razão da surdez (Gomes, 2007:32; Souza, 1998:129). Este registo legisla dando primazia à fala como decisiva para a concessão e reconhecimento de direitos, já que quem nascia s/Surdo ou mudo não poderia possuir propriedades nem celebrar contratos. Estes impedimentos prolongam-se durante séculos, sendo atribuídas funções de mimo aos s/Surdos para entretenimento do sultão em Constantinopla (Carvalho, 2007:13).

Conhecemos a linguagem escrita há cerca de 6000 anos, ainda que há apenas cerca de 3000 anos conheçamos a *escrita proposicional* (Morais, 1997:45). Sabemos, também, que a *palavra escrita* é reconhecida como um padrão complexo de letras ou de conjunto de letras, isto é constitui uma *imagem* que é lida: percecionada, decifrada, memorizada, compreendida e interpretada em função de um contexto num *processo de conversão* (Castro, 2000:136). Por tudo isto, também sabemos que a transmissão de qualquer cultura ocorreu, essencialmente, pela vertente oral, daí a primazia do sentido da visão, não destituindo os cegos de capacidades cognitivas, mas colocando-os ao mesmo nível. O que não acontece com os s/Surdos (in Martins, 2006:49). Todos aqueles, que destituídos da capacidade de ouvir e falar eram vistos pela sociedade como animais, como seres incapazes de possuir raciocínio, ideias abstratas ou até memória, como seres impossibilitados de aceder à fé e ao perdão (Gomes, 2007:33). Sabemos, hoje, que não possuir um idioma, compromete os processos de abstração e generalização (Botelho, 2005 in Correia, 2010:151).

Santo Agostinho (354-430 d.C.) considerava que um filho s/Surdo corresponderia a um castigo divino para que os progenitores se redimissem dos pecados e que a salvação dos s/Surdos era possível pela comunicação com gestos, equivalentes à fala. Na Idade Média, o Catolicismo atribuía a mortalidade à alma dos s/Surdos. Só no século XIII é que adquiriram o direito ao matrimónio (Carvalho, 2007:14). Na Idade Moderna, durante o século XVI, surge a primeira distinção entre mutismo e surdez com Rodolfo Agricola. Até à primeira metade do século XVIII, houve interesse em acompanhar os s/Surdos. Todos têm um papel importante no desenvolvimento de metodologias para promover a comunicação no seio da comunidade s/Surda. O Século das Luzes testemunha um intenso interesse pelos que apresentam deficiência sensorial. Diderot (2006), nas *Carta sobre os Cegos Endereçada Àqueles que Enxergam* [1749] e *Carta sobre Surdos e Mudos endereçada Àqueles que Ouvem e Falam*, contribuiu de forma crucial para a sua reabilitação e educação. Documentos pelos quais foi encarcerado durante alguns dias numa cela da cadeia de Vincennes, dado o tom de sátira com que o redigiu.

As línguas gestuais criaram-se no seio da população de s/Surdos, utilizando-a para se intercompreenderem como resposta às suas necessidades comunicacionais. Neste contexto, o Abbé de l'Epée, numa abordagem endógena, observa os seus alunos e faz o inventário dos seus gestos originais. O seu método, ainda que limitado, baseou-se em trabalho de pesquisa depurado e redefiniu o conceito de *diferença* ao considerá-la um grande desafio que obriga o educador a adaptar-se e a ultrapassar o seu desempenho profissional. Esta diferença naturalizada no silêncio implica vê-la não como um estigma de inferioridade, nem como motivo de rejeição, mas a um motivo para promover o acesso ao conhecimento e à instrução (Gardou & Develay, 2005:36).

Kant e Hegel conferem, no século XIX, a primazia à visão, iniciando o que se pode denominar a era oculocêntrica, o mesmo perdura durante o século XX (Gonçalves, 2007:18). Porém, e principalmente neste século, a produção industrial estava nas mãos da burguesia. A escolaridade da população s/Surda foi um pré-requisito para tornar especializados os trabalhadores de manufaturas. Não havia desperdício de mão de obra à qual pertenciam os surdos, cegos e mudos, que em 1823 fizeram parte de uma política de homogeneização e generalização da escolaridade, tendo obtido formação profissional através da criação do *Instituto de Surdos, Mudos e Cegos* por D. João VI (Cabral, 2005:39; Carvalho, 2007: IV).

Pedagogicamente, as práticas, anteriores ao século XIX, que interditavam as crianças de utilizarem e desenvolverem linguagem gestual em virtude de se assumir que estimulariam uma sexualidade desviante, como a dança, o exercício físico, passam a ser consideradas na formação holística e referências nas metodologias escolares. Parece ter havido um deslocamento histórico de uma educação eminentemente impositiva para uma educação que privilegia a negociação e recetiva a novas ideias e metodologias (Lopes, 2007:48).

No século XX a expressão do corpo é um elemento de divulgação e de quase exclusividade da cultura s/Surda. Jodelet (1989:36) considera as representações sociais como uma modalidade do conhecimento partilhado em interação, cujo intuito passa pela edificação de uma realidade comum. Neste momento, parece-nos útil assaltar o artigo de Paulo Henrique Duque sobre Teoria dos protótipos, categorias e sentido lexical¹ explicitando que se baseiam em representações mentais que correspondem a categorias cognitivas, não sendo homogêneas; têm como suporte a realidade e o saber extralinguísticos ao nível conceptual e perceptível. A falta de acesso à palavra pelos s/Surdos coíbia-os de obter a salvação da alma. Facilmente se constroem mitos e rapidamente se disseminam numa ótica de estigma e marginalização dos s/Surdos.

Generalizam-se estes estereótipos e sublinha-se a surdez como deficiência a partir de uma perspetiva exclusivamente ouvintista (Lopes, 2007:51) e que Harlan Lane (1992: 47) partilha no quadro que se apresenta:

**CARACTERÍSTICAS ATRIBUÍDAS AOS SURDOS
LITERATURA PROFISSIONAL
(Lane, 1992:47)**

SOCIAL	COGNITIVO	COMPORTAMENTAL	EMOCIONAL
A-social	Concreto	Agressivo	Inconfidente
Infantil	Céptico	Imaturo	Ansioso
Fechado	Fraco	Impulsivo	Depressivo
Competitivo	discernimento	Teimoso	Emocionalmente perturbado
Dependente	Mecanicamente inapto	Desconfiado	Explosivo
Irresponsável	Raciocínio estreito	Personalidade pouco desenvolvida	Frustrado
Desobediente	Pensamento confuso	Falta de iniciativa	Facilmente irritável
Atrasado		(...)	Neurótico
Desintegrado	Pouco inteligente (...)		Paranóico
Isolado			(...)
(...)			

A conceptualização da história como sistema de diferenças no espaço e no tempo está justamente a reconhecer a necessidade de um enquadramento que estabeleça

¹ Disponível em <http://www.filologia.org.br/>. Consultado em abril de 2008

os termos de comparação entre sociedades ou culturas diferentes (Rowland, 1997:42). O mesmo autor reconhece que o respeito pela diferença não deverá excluir a possibilidade de descrever e fazer discurso sobre a própria diferença (Rowland, 1997:54). Qualquer análise de qualquer história deverá ser contextualizada, e nesse contexto, ancorada ao tempo e ao espaço, devendo cada época ser descrita e explicada nos seus próprios termos e nesse caso abrir a possibilidade de relativizar a diferença.

b. Em busca da simetria fantasma

A comunidade escolar, caracterizada pela cada vez maior heterogeneidade, materializada pela diferença, constitui a cada dia que passa um potencial campo de investigação. A integração de alunos com problemas de aprendizagem no ensino oficial é uma realidade para a qual o sistema educativo em todas as suas vertentes tem de estar preparado para dar resposta. O conhecimento do código linguístico é essencial na comunidade escolar, contudo acreditamos ser cada vez menos a única forma de linguagem vigente. Por isso, o estudo da Língua Gestual e a sua prática na escola parece-nos, também, ser um vasto campo de estudo no desenvolvimento de um melhor e mais eficaz ensino, defendido pela UNICEF, UNESCO, PNUD e Banco Mundial (1990) para “todas as pessoas - crianças, jovens e adultos” (in Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997:7).

Lê-se na primeira frase da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, cujos 63 anos se comemoram este ano: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”. Trata-se de uma afirmação que ainda hoje, por motivos vários, está por cumprir. À escala global, defender os Direitos Humanos está longe de ser uma conquista. À escala nacional há ainda reivindicações latentes. Se considerarmos as questões relacionadas com a Educação, o compromisso com alunos com necessidades educativas está ainda em curso, revela-se um processo incompleto e o direito a não ser discriminado por *causa da língua*² também permanece pendente, apesar de salvaguardado em sede do mesmo documento (DUDH, (1948) Art.º1.º e 2.º)³. Seguindo esta linha cronológica, em 1966, a mesma Assembleia Geral das Nações Unidas ratifica o princípio da igualdade de tratamento através do *Pacto Internacional sobre os Direitos*

² Referência ao título do artigo de Helena Pereira Melo, cf. Bibliografia.

³ Disponível em: <http://www.gddc.pt>. Consultado em 11 de Janeiro de 2009.

*Civis e Políticos*⁴ e que, em Portugal, entra em vigor em 1978, comprometendo-se a garantir:

“a todos os indivíduos que se encontrem nos seus territórios e estejam sujeitos à sua jurisdição os direitos reconhecidos no presente Pacto, sem qualquer distinção, derivada, nomeadamente, de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política, ou de qualquer outra opinião, de origem nacional ou social, de propriedade ou de nascimento, ou de outra situação.” (Artº2.º, Segunda Parte)

A luta pela igualdade de direitos e de oportunidades nutre o fio da memória⁵ da história dos s/Surdos. Trata-se de uma batalha que trava várias frentes: a coluna da legislação, a coluna da metodologia de ensino, a coluna da etiqueta de deficiência. Trata-se de uma minoria que para se auto - afirmar tem investido as últimas décadas por uma cultura de *empowerment*⁶, orientada para um diálogo com a comunidade maioritária: a comunidade ouvinte, tal como é designada.

Melo (1999:1; 2009:273) entende esta postura como legítima numa sociedade multicultural que se afirma e que assenta no princípio de igualdade de oportunidades apenas possível através do respeito da LGP como Língua Natural dos s/Surdos. O panorama linguístico português reconhece a LGP constitucionalmente desde 1997, realidade consubstanciada internacionalmente como um direito no *Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos* (AGNU, 1966):

“Nos Estados em que existam minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, as pessoas pertencentes a essas minorias não devem ser privadas do direito de ter, em comum com os outros membros do seu grupo, a sua própria vida cultural, de professar e de praticar a sua própria religião ou de empregar a sua própria língua” (Artigo 27.º, Segunda Parte).

Outros documentos oficiais sustentam estes direitos. A comunidade s/Surda reclama um estatuto de minoria nacional à luz da *Convenção Quadro para a Proteção*

⁴ Disponível em: <http://www.gddc.pt>. Consultado em 11 de Janeiro de 2009.

⁵ Expressão que dá título de livro de Maria Emília Traça (1998).

⁶ Expressão utilizada por Katherine A. Jankowski (1997:6) como “o processo através do qual um grupo marginalizado altera o modo de distribuição do poder entre si e o grupo dominante”. Definição referida em *Deaf Empowerment, Emergence, Struggle and Rhetoric*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.

*das Minorias Nacionais*⁷ (CE, 1995) dotando esta comunidade de instrumentos legais que resultam de compromissos internacionais. À luz destes pressupostos, considera-se que uma sociedade plural e eminentemente democrática assume o dever de respeitar a diversidade cultural e linguística de qualquer indivíduo desta comunidade, alicerçando a criação de condições para o desenvolvimento e preservação dessa identidade, assegurando os seus direitos dos quais destacamos o Artigo 9.º, n.º1:

“As Partes comprometem-se a reconhecer que o direito à liberdade de expressão de qualquer pessoa pertencente a uma minoria nacional compreende a liberdade de opinião e a liberdade de receber ou de comunicar informações ou ideias na língua minoritária, sem ingerência de autoridades públicas e sem consideração de fronteiras. No acesso aos meios de comunicação social, as Partes, no quadro do respetivo sistema legislativo, velam para que as pessoas pertencentes a uma minoria nacional não sejam discriminadas” (CE, 1995-1998).

Em 1992, a *Carta Europeia da Línguas Regionais ou Minoritárias*⁸ (CE, 1992) está construída e ratificada pelo Conselho da Europa, consagrando à Pessoa s/Surda a pertença a uma minoria linguística, ainda que Portugal não a tenha ratificado.

Portugal assume protagonismo a 20 de setembro de 1997, aquando da Quarta Revisão Constitucional que confere na alínea h) do n.º2, do artigo 74.º determina, à luz das políticas de ensino, o dever do Estado na proteção e valorização da Língua Gestual Portuguesa enquanto instrumento de expressão cultural e de acesso à educação, como forma de promoção da igualdade de oportunidades.

Desde 1998, o Parlamento Europeu na *Resolução sobre as Línguas Gestuais*⁹ delibera acerca das Línguas Gestuais, propondo aos Estados Membros que dinamizem ações de integração da pessoa s/Surda na sociedade ouvinte, de forma plena. Recomenda, ainda, a concessão de direitos às línguas gestuais como línguas oficiais e ofereçam uma verdadeira educação bilingue e serviços públicos às pessoas s/Surdas, disseminando qualquer obstáculo ao uso desta língua através do reconhecimento

⁷Convenção Quadro para a Proteção das Minorias Nacionais Adotada e aberta à assinatura em Estrasburgo, a 1 de fevereiro de 1995. Entrada em vigor na ordem internacional: 1 de fevereiro de 1988. Disponível em <http://www.gddc.pt>. Consultado em 11 de Janeiro de 2009.

⁸Carta Europeia da Línguas Regionais ou Minoritárias (1992). Resolução do Conselho da Europa. Disponível em <http://www.coe.fr>. Consultado em 03 de Janeiro de 2008.

⁹Publicado oficialmente em 1998. Disponível em <http://www.coe.fr>. Consultado em 03 de Janeiro de 2008.

profissional de intérpretes como já havia sido recomendado pelo documento A2-202/87 ratificado pelo mesmo órgão.

Em 2007 é homologado o *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa Educação Pré-Escolar e Ensino Básico* onde está explicitamente a vontade de reconhecimento e dignificação do seu estatuto enquanto primeira língua da comunidade s/Surda:

“Esta língua deve ser reconhecida e dignificada pelo seu real estatuto, enquanto primeira língua da Comunidade surda, sendo, doravante, e por direito, utilizada no ensino dos alunos surdos. Entende-se por surdos (com letra maiúscula) todo o indivíduo que, por não ouvir, é plenamente visual, acedendo por isso, naturalmente, à língua gestual da respectiva comunidade, construindo assim uma Identidade nacional” (Carmo *et al.*, 2007:5).

Trata-se de um documento oficial que difunde e legitima a construção de uma identidade cultural s/Surda, já sublinhada na *Adaptação do Programa de Português para alunos com deficiência auditiva de grau severo ou profundo do 10.º, 11.º e 12.º anos dos Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Tecnológicos e Cursos Artísticos Especializados* (Almeida *et al.*, 2006). Estes programas a par do Decreto-Lei N.º 3/2008 de 7 de janeiro preveem que as crianças s/Surdas possam o mais precocemente ter acesso a uma educação e escolarização bilingue:

“No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP” (Artigo n.º10).

O esforço pela determinação jurídica e legal desta Comunidade tem sido profícuo. Se a toda a documentação referida acrescentarmos a dinamização dos cursos de LGP que têm sido divulgados e promovidos pelas Associações de s/Surdos e por formadores particulares devidamente creditados, a LGP começa a ser conhecida no panorama linguístico. Paulatinamente vai, assim, sendo transformada num produto cujo *marketing* nos parece bastante eficaz. Resta, porém, saber se a aceitação pela comunidade ouvinte é apenas dirigida para este produto ou se aceita conviver com a realidade que faz emergir esta Língua como o resultado, no que Almeida (2007:79)

denominou de processo de transformação material e simbólica. Se assim não for, a conceção de *cultura* e de *identidade* limitar-se-ia a ser objetivada e *coisificada*, sem considerar um espaço plural e de negociação, uma terceira margem (Zarate, 2003: 99).

Contudo, e apesar desta faca de dois gumes, a divulgação da LGP é essencial na promoção de igualdade de oportunidades. A maioria das crianças s/Surdas são filhos de pais ouvintes (Baptista, 2008:30; Leigh, 2009:65; Coelho, 2010:37; Silva, 2010:108; Souza & Silvestre, 2007:75) e à nascença fica profundamente prejudicada nas interações com o mundo e comprometida a aquisição e desenvolvimento da linguagem, restrita ao tato e à visão (Amaral, 2002a:374).

A *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) aponta a diretriz da sensibilização do público para esta realidade. Tal como aponta para a formação de recursos humanos capazes de trabalhar em equipas na promoção da literacia destas crianças. Como Costa (1998:7) afirma, a educação inclusiva não é um evento, mas uma meta. Trata-se, para nós, de um processo no qual os Professores têm responsabilidades, na formação que se pretende atualizada e reciclada, como também na divulgação e de sensibilização da LGP como língua dos s/Surdos preenchendo o panorama multilíngue e multicultural. Parece-nos importante partilhar da opinião de Silva quando considera “as línguas como fatores de cultura” ¹⁰(2001:1), logo de identidade.

c. Do parecer ao ser

Vista como uma enfermidade na Antiguidade, a surdez impedia o s/Surdo de alcançar o mesmo estatuto de qualquer outro cidadão com todas as responsabilidades aí implicadas. Representação semelhante surge no livro sagrado dos judeus (Tora). Aristóteles em 355 a.C. no capítulo primeiro do Livro I em *Política* (1985) atribui à natureza e às suas criações a perfeição e uma intenção com propósitos específicos, sacraliza o homem em relação aos restantes animais. Partilham a categoria de animal mas distingue-os pela capacidade de locução, a fala como canal privilegiado de comunicação dos sentidos:

“Como costumamos dizer, a natureza nada faz sem um propósito, e o homem é o único entre os animais que tem o dom da fala. Na verdade, a

¹⁰ Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt> Consultado em 08 de Março de 2008.

simples voz pode indicar a dor e o prazer, e os outros animais a possuem (sua natureza foi desenvolvida somente até ao ponto de ter sensações do que é doloroso ou agradável e externá-las entre si), mas tem a finalidade de indicar o conveniente e o nocivo, e portanto também o justo e o injusto; a característica específica do homem em comparação com os outros animais é que somente ele tem o sentimento do bem e do mal, do justo e do injusto e de outras qualidades morais, e é a comunidade desses serem com tal sentimento que constitui a família e a cidade” (p.15).

Acrescenta-se aqui a não legitimidade atribuída à vida de crianças portadoras de alguma deficiência. No Livro VIII, capítulo XIV de *Política* Aristóteles (1985) defende a existência de uma lei:

“segundo a qual nenhuma criança disforme será criada, com vistas a evitar o excesso de crianças” (p.267).

Esta morte era não só um desígnio decretado por lei, como constituía um mecanismo de seleção humana. Neste ponto, urge aludir a Damásio (2010) ao ilustrar a importância da tomada de consciência do *EU* como forma de potenciar a probabilidade de sobrevivência. Os processos que levaram ao desenvolvimento da consciência foram alvo da seleção natural e prevaleceram na evolução (Serrão, 1998:24). Estes processos ocorrem em qualquer ser humano com corpo e com cérebro, e, no caso do ser humano, com o desenvolvimento da consciência (Damásio, 2012: 228-230). Os s/Surdos, ganhando a consciência de *si*, o que Paddy Ladd (2003) definira de “deafhood”, estarão prontos para marcar a sua sobrevivência e, na sequência desta construção, passaram de mente para mente consciente e mente consciente capaz de produzir cultura.

Platão determinara uma divisão entre o mundo sensível e o mundo inteligível. A alegoria da caverna demonstra essa divisão, reclamando o sentido da visão, por um lado como a representação de um envolvimento sensual com o mundo, aludindo às sombras; por outro lado, como o conhecimento das ideias e da verdade, aludindo à luz. À visão é dada a primazia e é vista como uma dádiva divina (Synnott, 1993 in Martins, 2006:48). Parece, assim, que a restituição deste sentido a um cego representaria um ato de iluminação. O *Velho Testamento* relaciona a deficiência com um castigo, pecado ou culpa para o portador da deficiência. Já o *Novo Testamento* parece, na figura de Jesus

Cristo, reciclar esta ideia ao retirar as noções de impureza e mácula atribuídas às pessoas com deficiência.

Reside, porém, uma certa ambivalência no discurso presente n' *A Bíblia Sagrada* (1985). Por um lado, na passagem do Livro de Levítico (19:14) evidencia-se:

“Não amaldiçoarás ao surdo, nem porás tropeço diante do cego; mas temerás o teu Deus. Eu sou o Senhor” (1985:139).

Por outro a firmeza e rigidez de um Deus que ordena a Moisés que nenhum descendente de Arão imperfeito, em que haja algum defeito, ou deformidade poderá oferecer o pão de seu Deus, ou aproximar-se do seu altar (Levítico, 21:16-24).

Resultante de uma imperfeição divina ou da intervenção demoníaca, a referência à surdez e à cegueira surge como uma oportunidade de manifestação de poder e graça divina de conceder a palavra ao mudo e a audição ao s/Surdo:

“«EFFETHA»

65-66. O celebrante, com a mão direita estendida para as crianças baptizadas, diz: - O Senhor Jesus, que fez ouvir os surdos e falar os mudos, vos dê a graça de, em breve, poderdes ouvir a sua palavra e professar a fé, para louvor e glória de Deus Pai.

Todos: Amen.” (CEP, s/d:56)

Esta cerimónia de batismo é um exemplo de metamorfose de impuro para puro, de ausência de som para presença de som configurando a conversão e evidenciando o poder de transformação na caridade cristã. A deficiência e a deformidade legitimam a onipotência de Deus, pois sendo a sua obra, só ele a poderia alterar.

Sabemos que a concepção de deficiência está agregada às mundividências de culturas e à relação que estas estabelecem com as pessoas com deficiência, mais do que associadas às narrativas de quem é portador de deficiência. Do mesmo modo, a descrição de *deficiência* e a sua identificação no seio comunitário resulta da comparação decorrente entre capacidades. As competências mais valorizadas determinarão a valorização da perfeição e a desvalorização da imperfeição. A ausência de um dos sentidos é sublinhada pela presença de todos. A desvantagem implicada nesta ausência é uma capacidade valorizada socialmente e depende das relações entre os valores da sociedade e a ordem e natureza metafísica que a regula.

Martins (2006) apresenta algumas percepções das *deficiências* em diferentes contextos socioculturais analisados à luz de estudos etnográficos e antropológicos, referindo que a concepção de *pessoa com deficiência* é uma construção social, culturalmente marcada e depende do que se constitui como definição de pessoa, nomeadamente dos valores que conferem identidade a cada indivíduo. O autor aponta a cultura *Maasai* que distingue dois conceitos de *pessoa com deficiência*: *olmaina* como uma pessoa com incapacidade ou dificuldade de locomoção; e os indivíduos com outras deficiências que afetam a mobilidade e a participação em atividades do quotidiano. Ainda assim, o nascimento de uma criança com *deficiência* constitui um infortúnio (*enterroni*) resultante ou não de um pecado ou maldição. Porém, para este povo do Quênia, não interdita, de forma geral, as *pessoas com deficiência* da comunidade e da cultura. Outro povo descrito é o *Huber*, na Somália, para quem uma pessoa se define pela capacidade de transformação. As pessoas com deficiência estão associadas à mendicância.

Já para os *Punan Bah*, da ilha do Bornéu central, a *deficiência* assume outra dimensão. Aos seis meses, uma criança passa a ser reconhecida como pessoa, após a manifestação de um espírito de um antepassado com o primeiro dente e é-lhe atribuída uma identidade social. Dependendo da natureza da *deficiência*, podem ser *meio-humanas*, resultantes de um espírito que não é bom; *des-humanizantes*, indivíduos cujo corpo foi invadido por espíritos não humanos. As deficiências físicas como a cegueira, a surdez e as deficiências de ordem motora não colocam em causa o conceito de humanidade nem de identidade social. Resultam, assim, de uma ausência ou imperfeição dos espíritos adstritos aos sentidos da visão e da audição e às capacidades motoras (pp.32-35).

A concepção de *deficiência*, inscrita no corpo, não é representada por um discurso positivo e resulta de processos de interpretação das mutações do corpo e radica no conceito do que é uma pessoa. Que critérios definem um ser como humano. Se eu fosse s/Surda, seria uma pessoa? Esta questão é colocada nestes estudos antropológicos e etnográficos cuja contribuição passa pela definição do conceito de humanidade. Se para os *Maasai* a pessoa com deficiência contribui para as atividades do quotidiano e depende parcialmente da intervenção divina e de uma ordem do cosmos aleatória. No segundo caso, para o povo *Huber*, a categorização da deficiência passa pela capacidade de mobilidade e imobilidade, ou seja, inferimos que o pertencer à categoria de humano pressupõe ser capaz de fazer ações. Cada indivíduo conjuga um conjunto de influências

transformadoras e cuja ausência determina uma concepção negativa, pois pressupõe uma imobilidade, logo impossibilidade de transformação. É em tudo semelhante a uma doença incurável, pois não há cura, não havendo transformação. Parece, assim, que a concepção de humanidade reside na implicação e na participação destas pessoas para a comunidade e não na relação da parte com o todo que constitui o ser como ser humano. Não é a ausência de uma parte que torna um ser humano, menos humano.

Já em relação à concepção de *pessoa* para os Punan Bah passa pela intervenção de espíritos humanos que passam a habitar o indivíduo. As deficiências são consideradas como parte, a surdez representa a ausência, uma imperfeição de uma parte do corpo. Trata-se de um conceito de incompletude. As diferenças corporais alimentam os jogos de linguagem e aí se consubstanciam. Este corpo presente é um corpo a uma concepção de *corpo normal* vs. *corpo deficiente*. O corpo normal implica uma inferiorização do corpo não normal. Este adjetivo “normal” e o nome “norma” apenas surgem no século XVIII na língua inglesa e no âmbito das ciências exatas, aludindo ao conceito de padrão e ao registo da medicina. Os contextos sociais tornaram-se permeáveis à utilização desta terminologia, processos em tudo semelhantes à utilização de outras palavras, normalmente atribuídas a áreas de conhecimento específico. Assim, ser normal pressupõe uma forma diretiva de ser e institui um padrão de comportamentos e usos marcados no corpo normal, sem patologias associadas.

Em março de 2002, realizou-se em Espanha o *Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência* de onde resultou a *Declaração de Madrid* com uma nova concepção de deficiência, agora considerada distante das visões biomédicas e objeto de caridade. Pretendia-se associada à linguagem de direitos. É assim, nesta plataforma, que a linguagem e a terminologia à deficiência associadas assumem especial importância para a sua emancipação, transportando consigo uma ideologia conceptual que naturaliza a deficiência ao discurso dos Direitos Humanos. A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) surgiu em após a 2.^a Grande Guerra Mundial, criando uma memória coletiva das atrocidades cometidas pelo nazismo que conta com a morte de centenas de milhares de pessoas com deficiência e com aplicação de esterilização de doenças genéticas transmissíveis onde se incluía a surdez (Martins, 2006:123; Mottez, 2006:105). Esta perseguição centrava-se essencialmente nos s/Surdos judeus cuja surdez fosse congénita. Em 1937 cerca de 95% das crianças s/Surdas pertenciam à juventude hitleriana, contendo a letra G (gehoerlosan) no ombro do casaco. Muitos deles desconheciam por completo a ação de Hitler, e desconheciam os motivos pelos

quais os s/Surdos judeus desapareciam da comunidade. Só dois anos mais tarde, em 1939, em contacto com outros jovens nos Jogos Mundiais para s/Surdos tomaram conhecimento e consciência do contexto alemão e das implicações para os s/Surdos judeus. Do mesmo modo, ocorreu neste período a transformação de escolas de s/Surdos em hospitais militares. Dos 600 s/Surdos judeus que habitavam Berlim antes de 1933, apenas 34 sobreviveram à guerra (Carvalho, 2007:78).

Passados 10 anos desde a adoção das *Regras Gerais pela ONU*, em 2003, o Conselho da Europa identificou este ano como o “Ano Europeu das Pessoas com deficiência”. Em simultâneo com o “Fórum Europeu da Deficiência”, a CE pretendeu naturalizar e efetivar os princípios da não discriminação com deficiência já evidenciados na *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia* (PE, 2010):

- “1. É proibida a discriminação em razão, designadamente, do sexo, raça, cor ou origem étnica ou social, características genéticas, língua, religião ou convicções, opiniões políticas ou outras, pertença a uma minoria nacional, riqueza, nascimento, deficiência, idade ou orientação sexual.
2. No âmbito de aplicação dos Tratados e sem prejuízo das suas disposições específicas, é proibida toda a discriminação em razão da nacionalidade” (2000/2010: Artigo 21.^{o11}).

No mesmo documento (PE, 2010), estipulou-se o postulado da integração de pessoas com deficiência, remetendo para o Artigo 26.º do capítulo III relativo à *Igualdade*:

“A União reconhece e respeita o direito das pessoas com deficiência a beneficiarem de medidas destinadas a assegurar a sua autonomia, a sua integração social e profissional e a sua participação na vida da comunidade”(2000/2010: Artigo 26.º).

Um mosaico de línguas cobre a Europa e realiza o projeto europeu de construir uma identidade europeia, por isso ultrapassam o valor instrumental de código que preenche a comunicação entre fronteiras e que se intercompreendem em plataformas de interseção. Esta realidade é característica das línguas orais, mas não em línguas visuais,

¹¹ A *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia* de 30-03-2010 retoma, adaptando-a, a Carta proclamada em 7 de dezembro de 2000 e substitui-a a partir da data de entrada em vigor do Tratado de Lisboa.

como a LGP. Trata-se de uma plataforma embrionária e que suscita muita controvérsia, nomeadamente em relação ao seu estatuto e ao respetivo reconhecimento pela pessoa s/Surda e pela pessoa ouvinte. Partilhamos da opinião de Faneca (2007:47) quando refere que “o estatuto da língua é complexo” e “as fronteiras ambíguas”. Há que considerar nesta parte do nosso trabalho que o papel desempenhado pelas Associações de s/Surdos é preponderante para a dinâmica desta língua, constituindo-se como vetores que conferem ou destituem o estatuto e o valor, neste caso, à LGP.

Pensamos haver, porém, outros agentes que podem ter um papel vetorial nesta construção identitária e cultural: os Professores de língua dada a sua formação linguística e cultural e a sensibilidade intrínseca. Agentes privilegiados na construção de uma representação da LGP, tal como o fazem para o ensino da língua estrangeira ou materna. O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira está também dependente de fatores sócio - afetivos motivados pelas representações que se tem da língua em causa. No caso que estamos a abordar, pensamos que a LGP está também dependente das representações que esta população reproduz. Sabemos que as representações da surdez não são as mais positivas, por motivos de natureza vária: médica, histórica, ideológica e religiosa consignadas em um discurso impregnado de sentimento de culpa.

Jodelet (1989:36) considera as representações sociais como uma modalidade do conhecimento partilhado em interação cujo intuito passa pela edificação de uma realidade comum. Neste momento, parece-nos útil assaltar o artigo de Duque sobre *Teoria dos protótipos, categorias e sentido lexical*¹² explicitando que se baseiam em representações mentais que correspondem a categorias cognitivas, não sendo homogêneas; têm como suporte a realidade e o saber extralinguísticos ao nível *conceptual e perceptível*. A este propósito, Lodi (2005:419) discorre acerca da construção da identidade da pessoa s/Surda à luz do conceito de subjetividade de Bakhtin, sublinhando a relação dialógica com o outro como *leitmotiv* para o processo de construção de significações, de âncoras identitárias.

O s/Surdo alicerça a sua subjetividade a partir das relações que estabelece com os seus pares e com os ouvintes. Pensamos que o professor de LGP, sendo s/Surdo, paralelamente a uma educação precoce, potencia a perceção mais rápida, eficaz e positiva de uma identidade própria à comunidade s/Surda, à pessoa s/Surda. Todos os

¹² Disponível em <http://www.filologia.org.br/>. Consultado em 10 de abril de 2008.

agentes na sala de aula são-na na medida em que promovem a diversidade cultural e possibilitam a intercompreensão entre a LGP e Língua Portuguesa. Logo, será um diálogo entre línguas, culturas e experiências que não só enriquecerão todos os envolvidos, como trabalharão no âmbito da promoção da cidadania e respeito pelo outro (Santomé, 2008:8). A este respeito cabe-nos dizer que o conceito de alteridade se desenha com a presença de dois pólos em que cada um é um EU e um OUTRO e cuja diferença não reside no OUTRO mas como sugere Américo Peres (1999:49) no EU.

A respeito da construção das identidades s/Surdas culturalmente distintas, Sá (2006) sublinha que a construção social da surdez sobressai a valorização do que denomina de *modelo ouvinte*. Este modelo é um elemento de comparação que não permite uma ideia de igualdade, pelo caráter de normalidade que lhe subjaz e diminui o conceito de s/Surdo ao facto de não poder vir a tornar-se normal. Esta primeira representação advém do facto de haver uma taxonomia médica que denota a incapacidade física e incompletude (Silva, 2002: 21). A linguagem, não sendo inócua, nem sempre filtra a ideologia subjacente, aliás, para Vygotsky (2001:11) era mediadora e construtora de significados do mundo. Para o s/Surdo será feita pela LGP e pelas interpretações resultantes da interação entre ele e o OUTRO.

d. Da deficiência à diferença

Ainda que a história o não tenha permitido, a luta pelas línguas gestuais dos s/Surdos foi sempre resistente, ao ponto de não se extinguir quando foi proibida no século XIX, durante o qual foram aplicadas punições corporais às crianças s/Surdas proibindo-as de comunicar por gestos (Gesueli, 2006:290). Esta realidade não deixa de ser lamentável, mas para Leny Mrech (2001) a sua redução “a um binarismo de oposição, apenas parece estimular o confronto (...) radicaliza as posições” (p.6). A mesma história demonstrou que essa interdição teve consequências graves e que se perpetuam, nomeadamente em relação ao índice de literacia do s/Surdo, pois o nível de escolarização e respetivo sucesso decresceu. Consequentemente, o grau de empregabilidade diminuiu (Goldfeld, 2002:168). Esta realidade transfere-se para as representações acerca do s/Surdo.

O respeito pela diferença não deverá excluir a possibilidade de descrever e fazer discurso sobre a própria diferença. Qualquer análise de qualquer história deverá ser

contextualizada, e nesse contexto, ancorada ao tempo e ao espaço, devendo cada época ser descrita e explicada nos seus próprios termos e nesse caso abrir a possibilidade de relativizar a diferença:

“A conceptualização da história como sistema de diferenças no espaço e no tempo está justamente a reconhecer a necessidade de um enquadramento que estabeleça os termos de comparação entre sociedades ou culturas diferentes” (Rowland, 1997:42).

Enquanto língua clandestina, a Língua Gestual foi suplantada pelo Oralismo em nome de uma “língua correta” ideologicamente dominante Bueno (1998:3) e Lodi (2005:418).

Apenas na década de oitenta, perante o desconhecimento dos professores ouvintes acerca dos sinais e dos gestos e perante as dificuldades de compreensão dos alunos s/Surdos, criou-se um movimento mundial empiricamente sustentado para um ensino em sala de aula que fosse eclético, englobando todas as formas de comunicação. Desta, resulta a vontade de implementação de uma política educacional bilingue. Algo comumente aceite pelas comunidades visadas. Em Portugal a LGP, como Língua 1 (L1) e Língua Portuguesa como Língua 2 (L2) na vertente escrita (Amaral, 2002a:377).

Alude-se, neste ponto, à questão da educação inclusiva em Portugal, sendo utilizada como bandeira de estandarte para defesa do direito à dignidade da criança s/Surda e do seu direito à frequência da escolaridade. Costa (1998:3) sintetiza o processo de aproximação dos alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os s/Surdos, como tardio e baseado em princípios que agregam “a normalização, integração, igualização de oportunidades e, finalmente inclusão.” Ainda que com fronteiras estes conceitos percorrem a escola e a sociedade, coexistindo em um mosaico.

Leigh (2009:5) refere que a identidade é um processo em construção e reclama reflexão que envolve as dimensões da motivação, conhecimento cultural e capacidade de desempenhar diferentes papéis em diferentes contextos, e por isso é dinâmica. Esta construção dinâmica da identidade é mediada pela experiência individual do s/Surdo, pelas posições sociais, culturais e linguísticas que ocupa em diferentes contextos. A perceção de si mesmo vai-se alterando ao longo do tempo e em função das etapas de vida ancoradas a um friso cronológico. As interações com elementos de toda a comunidade envolvente permitem a sedimentação de características e identidades

multifacetadas, permitindo o que se Ladd (2003) referida por Leigh (2009:19) designou de *deafhood* como um conceito emergente, designado a consciencialização do s/Surdo, reconstruindo as concepções e crenças associadas à manutenção do ser s/Surdo. Esta reconceptualização permite uma abordagem mais eclética e múltipla das várias perspetivas coexistentes na cultura s/Surda. A valorização desta multiplicidade de diferenças decorre do conhecimento das diferentes identidades em cada sociedade e em cada ser humano, ator social. Neste processo, as variáveis associadas à evolução tecnológica criam uma plataforma de discussão cujas conclusões estão ainda por definir. Neste ponto reequaciona-se o “futuro da surdez”. Este também é reequacionado em função das formas de comunicação que se desenvolverão, bem como às aprendizagens que se proporcionam em contexto escolar e em contexto familiar. Estas estão subordinadas ao paradigma de concepção da surdez que estes agentes educativos privilegiam e assumem (Valente, Correia, & Dias, 2005:81).

Duas perspetivas dominantes, a clínico-terapêutica e a socioantropológica, encaram a surdez de modo divergente e atuam em função de princípios distintos que determinarão não só o percurso escolar como na formação do cidadão adulto responsável pela sua autonomia e intervenção na sociedade (Lebedeff, 2000:88).

i. Paradigma clínico – terapêutico

No século XIX, à semelhança da Antiguidade clássica, o conceito de anormalidade integrava:

“todos os que são cegos, surdos-mudos, idiotas, cretinos, imbecis, epiléticos, paralíticos, imbecis morais, perversos, atrasados, débeis, desequilibrados e indisciplinado” (Gillot, 1998 in Cabral, 2005:39).

O ouvinte seria *normal* e o s/Surdo era um *ouvinte que funcionava mal* e por isso representava um ser desviante da norma e com incapacidade e problemas. Porque o era, passou igualmente a ser objeto de estudo de áreas de conhecimento distintas como a psicologia, medicina e educação. Ainda que seja atual o interesse e o objeto de estudo, as duas últimas disciplinas cabem nesta investigação como representantes da

comunidade ouvinte e comunidade médica e educativa respetivamente. Acrescentamos aqui a comunidade s/Surda representada no triângulo de entrevistas realizadas.

As identificações e considerações são de natureza social e esta natureza revela-se também na geografia de desigualdades mundial. Em 2003, a ONU conferiu o número de 500 milhões de pessoas no mundo com deficiência, sendo que 80% se encontra nos países em vias de desenvolvimento. Daquele número, cerca de 37 milhões pertencem à União Europeia. Estas desigualdades, plasmam concepções do corpo. Se por um lado as naturalizam na determinação das populações trabalhadoras por alguma forma de debilidade, bem como na colonização de raças mais evoluídas; por outro lado, impõem regras de civilidade e convenções de educação dos sentidos e do corpo de acesso às camadas sociais dominantes (Breton, 2006:21) que Erasmo de Roterdão retratou em *Civilidade Pueril* (1530).

Em 1991 estimava-se que existiriam cerca de 130 milhões de s/Surdos à escala global e cerca de 70 milhões de deficientes auditivos. A Associação Portuguesa de Surdos (APS) aponta 33 000 as pessoas com surdez severa e profunda cuja dominância é a de um a dois s/Surdos em cada nascimento (Galhardo, 2009:210). De acordo com a OMS (Levete, 2009:8) existem cerca de 278 milhões de pessoas no mundo com perda de audição de tipo moderada a profunda.

A realidade em Portugal ainda se rege por números dos Censos de 2001, considerando, assim, um total de 636 059 pessoas com deficiência, representando cerca de 6,1% da população. Desta, 25,7% corresponde à visual e 13,2 % corresponde à auditiva (Gonçalves (I.N.E.), 2003) (I.N.E., 2002). Existem cerca de 10 a 15 mil s/Surdos profundos, nascem cerca de 3 bebés s/Surdos por dia e contabilizam-se cerca de 100 a 130 mil deficientes auditivos, representando cerca de 0,8% da população portuguesa. Um em cada 1000 nascimentos é caso de surdez congénita e cerca de metade dos casos são de natureza hereditária e são mais de 20 os genes responsáveis pela surdez recessiva não-sindrómica, isto é não associada a outras patologias ou manifestações clínicas (Nunes, 2009:329).

Apreendido pelos sentidos, o mundo sensorial constitui-se uma criação do cérebro. Toda a informação sensorial distribui-se pelas suas diferentes regiões em função das suas especificidades. Sabe-se, hoje, que os sistemas sensoriais intervêm na tomada de decisão. Em entrevista ao *Jornal de Letras, Artes e Ideias* (Nunes & Duarte, 2011:29), António Damásio reitera os fundamentos das suas publicações ao sublinhar que a tomada de decisão está inelutavelmente associada a vínculos afetivos e a emoções.

Estas deverão ser educadas no sentido de rentabilizar uma emoção para uma boa decisão. Os sentidos também se tornam decisão. Assim, cabe ao sistema auditivo a percepção de timbres, volume e localização de sons. As vibrações decorrentes dos estímulos sonoros propagam-se do *ouvido externo* para o *ouvido interno* e transformam-se em código reconhecido ao nível neuronal quando percorrem os canais do ouvido. Entre o *ouvido externo* e o *interno*, localiza-se o *ouvido médio* ou *caixa timpânica* com ar e que associada ao martelo, bigorna e estribo produz a ressonância. A energia das ondas sonoras assim transmitida ao *ouvido interno* onde se localiza a *cóclea*. Com a forma de caracol, a *cóclea* é responsável pela distinção e interpretação dos sons, ou seja, os estímulos mecânicos auditivos são convertidos em impulsos elétricos. Estes são transferidos pelo nervo auditivo para que interpretados e decodificados pelo cérebro.

A comunicação entre as vias auditivas centrais e o sistema nervoso central pressupõe que os impulsos elétricos usem núcleos no interior da medula, da ponte, do *mesencéfalo*, do *tálamo* e do *córtex cerebral*. Estas células são compostas por feixes de fibras que ascendem a partir da *cóclea* até ao *córtex auditivo* e têm a função de transportar informação acerca do ambiente acústico que alcança, posteriormente a consciência. A informação recebida pela orelha direita é dirigida a lóbulo temporal esquerdo e as informações da orelha esquerda ao direito. Sabe-se, atualmente, que na maioria da população, o hemisfério esquerdo é responsável pelo processamento da fala e as funções várias da linguagem mais ou menos complexas. O hemisfério direito processa a informação relativa a tons e à organização dos sons musicais. Parece haver evidência que no processo de tomada de decisão a música constitui-se como um poderoso artefacto, na medida em que interfere na alteração de comportamentos e consequentemente na tomada de decisão (Rodrigues *et al.*, 2011:48-49).

Se eu fosse s/Surda o sentido da audição estaria comprometido, e teria um impacto muito importante na vida quotidiana. Seria, no âmbito das ciências médicas designada como doença sensorial (Vieira, 1998:79). Cabe aqui referir os diferentes tipos de surdez, quantificada em função do desvio em relação à audição normal e em função de critérios audiométricos.

Quanto aos tipos de surdez, distinguem-se três: *surdez de transmissão ou condução*, resultante de uma lesão do ouvido externo¹³ ou do ouvido médio¹⁴; *surdez neuro-sensorial* ou de *percepção*, resultante de uma lesão no ouvido interno ou nas vias e

¹³ Constituído pela orelha ou pavilhão e canal auditivo externo.

¹⁴ Constituído pelo tímpano e ossículos.

centros nervosos, associado à ineficiência da cóclea. Este tipo de surdez pressupõe uma perda de mais de 60dB, ao contrário da anterior descrição e representa uma perda de capacidade auditiva que não permite ao indivíduo ouvir-se a si próprio; por último, a *surdez mista* que resulta da afetação dos componentes de transmissão e percepção. A lesão encontra-se localizada no *ouvido médio e interno*. A localização da lesão no ouvido humano determina assim a tipologia e categoria da surdez (Afonso, 2008a:19). O grau de perda auditiva é calculado em função da intensidade necessária para a amplificação de um som para que seja percebido pela pessoa s/Surda. É medida em decibéis (dB), ou seja a décima parte do bel.

O rastreio da surdez é feito através de exploração audiométrica do grau de perda visível em espectro de frequência. Esta refere-se, assim, à velocidade de ondas sonoras, de graves e agudas e é mensurável em Hertz (Hz). As frequências mais utilizadas na fala situam-se entre os 125 Hz e os 4000Hz. A reabilitação deverá ter ainda em conta o limiar auditivo e o limiar doloroso para determinar o resíduo auditivo. O primeiro corresponde ao nível de intensidade necessário para a percepção de sons, determinado por frequências diferentes (Jiménez et al., 1997:351; Marchesi, 1995:199).

Tabela n.º 1: Classificação dos graus de surdez
(DGIDC, 2004)

AUTOR	GRAU			
	LIGEIRA	MODERADA	SEVERA	PROFUNDA
DGIDC (2004)	20 – 39dB	40 – 60 dB	70 – 99dB	>100dB

Com uma perda de 90 dB ou mais, os indivíduos já não conseguem seguir uma conversação (Afonso, 2007:20). É, portanto, importante perceber, também, que relação existe entre o grau de surdez e a capacidade de ouvir e distinguir sons.

Tabela n.º 2: Relação entre o grau de surdez e a capacidade auditiva
(Afonso, 2008a¹⁵)

GRAUS DE SURDEZ	Capacidade auditiva
LIGEIRA	Dificuldade em interpretar mensagens transmitidas em ambientes com ruídos; Identificação parcial de palavras pouco frequentes e sons produzidos em voz ciciada; Irregularidade na captação de fonemas e dificuldade na articulação; Perceção favorecida pela utilização de aparelho auditivo.
MODERADA	Identificação de palavras enunciadas em voz alta e a distância próxima; Dificuldade em acompanhar uma discussão em grupo; Imprecisão na articulação de palavras; Acesso a sons facilitado com prótese auditiva.
SEVERA	Identifica sons próximos e com alta intensidade; Ausência de perceção de muitos elementos acústicos; Capacidade auditiva para algumas palavras se amplificadas; Aquisição da linguagem oral executada de forma pouco espontânea.
PROFUNDA	Percebe sons altos e vibrações mas não percebe a fala através da audição; Incapaz de se ouvir a si próprio; Limitações no processo de aquisição da linguagem oral; ausência de acesso à zona conversacional.

Esta tabela apresenta o comportamento auditivo, reação auditiva consoante os diferentes graus de surdez. Quando falamos de s/Surdos estamos a referir-nos a indivíduos com grau severo e profundo, ou seja com uma perda de audição acima dos 70 Db. As perspetivas acerca desta escala variam (Nunes & Rodrigues, 1998:31; Marchesi, 1995:199; Jiménez *et al.*, 1997:350)¹⁶, porém as respostas educativas e reabilitativas distinguem do ponto de vista audiológico o *deficiente auditivo* do *s/Surdo*.

¹⁵ Tabela readaptada a partir de Afonso (2008a:23).

¹⁶ A variação de escalas é recorrente, à semelhança, por exemplo do Bureau International de Audiophonologie (BIAP) (1998 – 2002).

Estas informações quantitativas, numéricas e subordinadas a escalas denunciam a visão puramente clínica da surdez como uma deficiência ou como uma manifestação de doença.

“...la déficience, est, à l’inverse d’une quelconque maladie dont on finit par guérir, une réalité inéluctable sans véritable remède (...). Le malade, c’est chose connue, cherche à guérir. C’est en même temps une chose heureuse; il lui en est justement fait l’obligation sociale” (Mottez, 2006:50).

Esta configura-se e redimensiona-se à escala de diminuição de capacidade auditiva em relação à qual o papel da LGP está diminuído. A surdez reside no corpo e depois de diagnosticada é apresentado o projeto de reabilitação e recuperação da maleita, aproximando-se do modelo do ouvinte. Sugere-se que sendo promotora de incapacidade, o desenvolvimento da cognição fica comprometido, já se pressupõe que é diretamente proporcional ao conhecimento da língua oral (Valente, Correia & Dias, 2005:83). Nesta visão, projeta-se um futuro ancorado à ideia de cura da surdez, desmontando o código genético como filtro para a descoberta de terapêuticas medicamentosas capazes de combater a surdez causada por fatores genéticos (Vieira, 1998:94). Coloca-se, recentemente, a questão, não se a surdez será curada mas quando poderá a investigação científica determinar essa cura com as recentes conquistas genéticas. A possibilidade de cura parece estar eminente através de processo de reprodução de células estaminais, já que estas têm a capacidade de se dividir e metamorfosear em diferentes tipos de células. O procedimento passa, assim, por reproduzir as células estaminais descobertas no ouvido interno dos mamíferos. As últimas experiências pretendem transformar as células estaminais em células ciliadas (Levete, 2009:38).

a.1.O corpo: residência oficial da surdez

A existência é, antes de mais, corporal e deste emergem e disseminam significações que fundamentam a existência social e individual. É, contudo, na relação com os outros e no plano simbólico que o ser humano se constitui e se desenvolve nessa qualidade. O corpo consiste, então, num lugar de diferenciação seja pela inclusão, seja

pela exclusão. Zona de inclusão de disposições antropológicas, o corpo s/Surdo é que inclui o que o torna único - a surdez – e, consequentemente inclui a comunidade a que pertence; simultaneamente, zona de exclusão, a do mundo ouvinte, realidade consubstanciada no filme *Filhos de um Deus menor*¹⁷. É o ponto de vista de corpo enquanto lugar de inclusão que serve de conexão com os outros. Este *habitat* de inclusão e de exclusão resulta do espelho social que constrói imaginários, categorizações e representações do que é corporal, mais ou menos eficiente, mais ou menos deficiente. Características moldadas pela biologia e pela cultura ancorada à interação social. Residência oficial da surdez, o corpo torna-se lugar de disputa de significados e abre-se à negociação de sentidos. As lutas pela igualdade de gênero e os combates antidiscriminação raciais vivificam-se no corpo e evidenciam as suas diferenças.

Baudrillard (1996:193) define quatro modelos do corpo em função de diferentes áreas de conhecimento. Enfatiza o *cadáver* como referente do corpo, pois é ele que produz e reproduz o exercício da medicina sob o signo da preservação da vida. Parece, assim, partilhar da visão apresentada por Breton (2006:17) do Homem como “produto” do corpo. Nesta alusão, a condição social do homem é um produto direto do corpo, naturalizando as diferenças sociais e culturais por meio da ação da ciência. Esta é lugar de medida para determinar a pertença a uma raça e com esta determinação sugere-se a classificação das raças, das populações e a organização do mundo surge em função das marcas corporais. Tudo é, no corpo, mensurável e o corpo descreve a pessoa e a categoria de pessoa. De modo aparentado, as medicinas populares usam o corpo para curar os males de espírito e para alimentar o corpo. Intersectamos aqui Santos (2005:113) ao referir a biomedicina como área para a qual o corpo é uma máquina biológica. Lopes (2007) atribui à ciência a invenção da surdez, produzindo conhecimentos capazes de explicar o desconhecido. Criaram-se os níveis de perdas auditivas, as lesões no tímpano e os fatores hereditários e adquiridos e a normalização passou a ser uma finalidade a alcançar (p.8).

Baudrillard (1996:193) assinala que, para a religião, a referência ideal do corpo é o *animal*, associado aos instintos; é, também, vala e símbolo de vida além da morte, metaforização carnal. O benzedor e o profeta popular fazem uma prece, usam gestos e

¹⁷ Filme realizado por Randa Haines em 1986, vencedor de um Óscar para melhor atriz principal Marlee Matlin, tendo sido nomeado para quatro Óscares. A atriz s/Surda representa uma jovem s/Surda empregada da escola que havia frequentado. Conhece o terapeuta da fala por quem se apaixona e com mantém uma relação. A história desenvolve-se à volta de dois mundos inaudíveis, o ouvinte e o s/Surdo.

aclamam as forças benéficas para aliviar o mal. Paul Veyne (2009:406) na *História da Vida Privada* enuncia a estatística das curas por devoção que ocorreram na Gália. Nos grandes centros de peregrinação constataram que, dos doentes curados, 41% são afetados por paralisia, fraqueza física ou atrofia; 19% de cegos; 17% de enfermos de males diversos; 12,5% de loucos e possuídos, e, por fim 8,5% correspondem a mudos, s/Surdos-mudos e s/Surdos. As confissões, os sentimentos de culpa, pecado e tolerância e solidariedade agregam-se à caridade cristã (Lopes, 2007:8). Para alguns sistemas religiosos representam um obstáculo a ser ultrapassado para que se possa aceder ao verdadeiro entendimento do Eu e do Universo (Santos, 2005:112).

O sistema da economia política, o modelo perfeito de corpo é o *robot*, pois permite a libertação funcional do corpo. Nesta referência, assume a representação de computador elemento de produtividade racional absoluta e a extrapolação do cérebro da força de trabalho Baudrillard (1996:193). A imagem do processador de informação cola-se ao desenvolvimento tecnológico e altamente sofisticado. No caso do s/Surdo, o implante coclear impõe a inserção de objetos no corpo humano, introduzindo a metáfora do *cyborg*. Este traria vantagens para o ser humano dando-lhe mais eficiência, ainda que de forma artificial. Será uma nova forma de identidade? O implante coclear¹⁸ não traduz a eficiência auditiva do ouvinte, não garantindo o acesso ao mundo ouvinte e não o torna normal à luz do conceito definido pela mesma comunidade ouvinte, ou seja perfeito (Lopes, 2007:9).

O último modelo apresentado pelo autor insere-se no sistema da economia política do signo, o tipo de corpo é o *manequim*. Um corpo funcional sob a lei do valor e como espaço de produção de valor acrescentado, associado à libertação sexual Baudrillard (1996:193) 1. A aparência relaciona-se com as modalidades simbólicas de organização da sociedade e do facto de se pertencer ou não a esta. Para tal, estas configurações podem facilmente metamorfosear-se e mudam em função de diretrizes da moda. A aparência física parece, porém, assumir e responder pela apresentação moral. Este pressuposto permite, no caso da surdez, transformá-la em produto de desejo ao ter a possibilidade de incorporar no corpo um adorno que potencia a audição e consequentemente a aceitação.

¹⁸ Trata-se de um engenho eletrónico que, mediante um ou mais elétrodos ativos, introduzidos na cóclea e conectados ao exterior com um processador, podem chegar a estimular o nervo auditivo (Niparko, 2000 in Silva, 2006:150).

Usando esta sucessão de imagens, encontramos diferentes perspectivas materializar a surdez no corpo corresponde a equipará-la a uma *invenção* da ciência (Lopes, 2007:8). Parece porém, que em 1880, a partir de Londres, a surdez terá sido abolida. Foi com o título “A surdez foi abolida” que o jornal *Times* anunciou esta ideia. O Congresso de Milão¹⁹ mitigara o corpo s/Surdo com o fim da utilização das línguas gestuais e a imposição do oralismo (Carvalho, 2007:69). Esta resolução advém, também, do reflexo da proibição das discussões acerca da origem da linguagem e das línguas, despoletada pela publicação de *A Origem das Espécies* em 1859. A tentativa de explicar a origem da linguagem resultou num conjunto de teorias que não apresentavam evidências científicas sustentáveis (Armstrong & Wilcox, 2007:9). Ancorada à noção de progresso e de respeito pelo outro e sustentada na ideia de que os s/Surdos com a língua oral poderiam ser reinseridos na sociedade.

Na verdade, o corpo é também elemento simbólico e linha de pesquisa. O corpo torna-se a residência da surdez e esta potencia a LGP como um produto linguístico. Simultaneamente é um espaço de instalação de desconforto quando perante situações sociais, recorrendo em estigma. O corpo sensorialmente deficiente e que gestualiza torna-se um corpo estranho, identificado pela utilização da língua tridimensional (Breton, 2006:50). Nasce-se num corpo s/Surdo, mas constrói-se a surdez socialmente, através da significação social e que atribuímos à surdez e aos estereótipos marcados pela ausência da audição. Tal como Simone de Beauvoir referia a propósito da condição feminina: “não se nasce mulher, torna-se mulher”, esta moldagem do ser s/Surdo e do se tornar s/Surdo é um processo semelhante, dependendo da escolha que se faz na construção identitária também residente num corpo. Este passa a ser residência de discriminação já que ao olhar do outro, este processo de discriminação assenta no exercício de classificação. Esta atividade é eminentemente preguiçosa pois centra-se nos traços facilmente detetáveis e reifica o corpo, transformando a diferença em estigma. Reduz-se a presença do outro ao seu corpo, neste caso à surdez. A anatomia do ouvido do s/Surdo é o único marcador da sua identidade e, abordando esta perspetiva, não tem história pessoal nem mundividências e participação no mundo e destituído de espírito. Daí, que aquando do período do nazismo, os judeus eram mensurados: sofisticadas unidades de medidas eram aplicadas ao nariz, à boca, à dentição e ao crânio.

¹⁹ Congresso realizado em Milão com o nome *Congrès International pour l'Amélioration du Sort des Sourds – Muets* (Cabral, 2005:38).

Semelhante questão ocorre para com o ser *deficiente*. O discurso social admite que o indivíduo deficiente é um homem normal, membro da comunidade e o seu valor na sociedade não é diminuído por ser portador de deficiência, como se de uma variante do normal (Nunes, Rodrigues & Rodrigues, 1998:39). Porém, parece ser marginalizado, mantido mais ou menos afastado do mundo de trabalho, assistido pela segurança social e demarcado da vida em sociedade pela inadaptação desta às suas necessidades.

O mundo ocidental etiqueta o *ser deficiente* do *ter uma deficiência*. Conceitos diferentes e que representam imagens conceptuais diferentes no cérebro humano. O verbo *ser* determina a definição de um estado, de uma de fatalidade inalterável e, por isso, não há possibilidade de mutação para uma reabilitação ou cura da enfermidade. O *ter* uma deficiência recorre a um corpo eficiente com exceção de um domínio ou dimensão. Conceções distintas que, no plano da linguagem, assumem extrema importância e promovem a mudança de estereótipos. Referimo-nos, por exemplo, ao poder do imaginário em relação ao corpo desmantelado. Este corpo cria a desordem na ordem simbólica. Assim, quanto mais uma deficiência for visível, mais atenção social suscita, operador de discursos, comentários e emoções.

b.1. O s/Surdo certificado e patenteado

O futuro da surdez tem vindo a ser associado à tecnologia, esta é frequentemente arremessada pela referência pelos mais defensores acérrimos da teoria do *cyborg* como forma de aniquilar a surdez, para a qual se pretende encontrar uma panaceia acerca da qual, para a comunidade científica parece não ser uma questão, mas antes o quando será encontrada (Levete, 2009: 38). Esta perspetiva assenta no primado do corpo como um membro supranumerário do homem. A visão biomédica isola o corpo e deixa o ser humano, o homem, em suspenso, potencialmente descartável sustentada nas experiências de laboratório com embriões humanos, projeções de manipulação genética e sonhos do acoplamento do homem com a informática no formato *cyborg* (Breton, 2006:91).

Representa esta uma passagem para a audição como característica que torna o s/Surdo o ouvinte perfeito. Assim, o ouvido biónico seria implantado na cóclea e é apontado como uma “cura” já que parece que a sociedade tem dificuldade em lidar com o “diferente” (Santana, 2007:38). Esta solução não anula o potencial fator de

discriminação, já que se o s/Surdo pudesse ouvir (utilizando uma prótese auditiva) e falar deixaria de ser discriminado ou de ser visto como s/Surdo? Deixará de estar desenhada a sombra da deficiência, ancestralmente ancorada ao corpo desde a nascença? Leigh (2009:151) argumenta que esta cirurgia não é a panaceia para a dinamização de relações sociais com pares ouvintes, interferindo também com as identidades do s/Surdo. Na verdade, é uma questão polémica na comunidade. Alguns consideram que a utilização desta técnica nega o “modus vivendi” intrínseco da comunidade; outros realçam a possibilidade de conexão com maior número de pessoas, de entre as quais ouvintes e, conseqüentemente, seria uma mais-valia ao serem destituídos da etiqueta de *incapacitados* ou *deficientes*.

De consenso difícil e de debate aceso vinculado à ideia de preservação das línguas gestuais, tornaram a escolha de ser implantado extremamente difícil (Martini, 2007:74). A cirurgia não é bem vista pela comunidade s/Surda que defende o direito à língua gestual como língua natural para as crianças s/Surdas pré-linguísticas. A implantação deste dispositivo nesta população não se aplica à posição acerca do implante em s/Surdos pós-linguísticos. Esta abordagem alimentou mais uma vez o estremar de posições entre s/Surdos vs. ouvintes.

Desde o *Congresso de Milão* que não se adensava tanto esta dualidade. Reavivar esta questão reacendeu as divergências ao nível da política educativa sustentada no oralismo, considerando-o essencial para o acesso ao patamar da cidadania pela via da língua oral. A aquisição da linguagem seria, assim, eficaz desde que executada na idade crítica da aquisição, facilitando o contacto com crianças ouvintes, acedendo à educação como ouvintes e não como deficientes. A comunidade s/Surda insurge-se contra a posição meramente tecnológica considerando a surdez um mal a curar. Esta perspetiva deriva do protecionismo à LGP e às línguas gestuais do mundo e à ausência dados concretos e suficientes para considerar que o implante é efetivamente eficaz e dotará a criança s/Surda do seu estatuto de cidadania e de capacidades de integração e de comunicação no seio da comunidade ouvinte sem qualquer problema associado (Martini, 2007:74; Leigh, 2009:153).

O implante coclear não é uma tecnologia futurista mas antes remonta a 1800 com o primeiro estudo de estimulação elétrica do sistema auditivo por Alexandro Volta, inventor da pilha eletrolítica. O primeiro cidadão adulto s/Surdo português a ser implantado foi intervencionado por Manuel Filipe Rodrigues cento e oitenta e oito anos

depois no Centro de Surdos – Mudos de Bencanta. É na década de 70 do século passado que se iniciam as primeiras tentativas de implante coclear com mais propriedade.

As experiências em laboratório, no âmbito da medicina, foram feitas ao longo do século XIX e XX. Em 1855, França, Duchenne de Bolonha excita o sistema auditivo com corrente alternada (Martini, 2007:76). Sabe-se, que Jean Itard se dedicou ao estudo da surdez após o insucesso com Victor, o menino selvagem de Aveyron²⁰. Aplicou cargas elétricas, fez sangramentos, perfurou tímpanos e criou uma técnica para aplicar cateteres nos ouvidos que designou de *Sonda de Itard*. Depois de publicar o *Tratado das Doenças do Ouvido e da Audição* em 1821, onde considera o s/Surdo incapacitado e emocionalmente primitivo, defendeu que reduzindo o grau de surdez e aumentando o grau de audição seria fácil o acesso ao conhecimento pelo s/Surdo e consequente acesso à fala. A surdez tornara-se doença.

Depois de 20 anos de estudos, reavalía os seus métodos percebendo que as línguas gestuais, na altura sob o formato de “linguagem mímica” e com a etiqueta de “linguagem de ação”, seriam aliadas da aprendizagem eficaz do s/Surdo (Carvalho, 2007:38; Souza, 1998:145; Lane, 1992:191). Esta redenção, podemos visioná-la no filme *O menino Selvagem*²¹ produzido por François Truffaut (1970), no qual revela uma das inferências de Itard a propósito da linha que separa a humanidade da bestialidade. Fica aqui o excerto da sequência do filme.

“1:13:46: Ele tem razão em se revoltar.

1:13:55: Quem dera o meu aluno me tivesse entendido naquele momento.

1:13:59: Diria que a sua dentada encheu a minha alma de alegria.

1:14:03: Como poderia rejubilar sem convicção?

1:14:05: Comprovei que o justo e o injusto já não eram estranhos a Victor.

²⁰ Entre 1801 e 1806, Jean Marc Gaspar Itard influenciou a educação especial. O seu contributo partiu da tentativa de reeducar Victor, criando um programa de adaptação à nova realidade. Para tal encetou um conjunto de experiências que visavam o estímulo de todas as sensações de Victor, consideradas por este médico como no estado de “embotamento nervoso”. Victor conseguiu responder a algumas sensações e a conseguir realizar algumas tarefas de natureza prática. Porém, a visão e a audição não correspondiam aos estímulos, não havendo melhorias. O menino selvagem correspondeu a muito poucos sons e o insucesso sugeriu a Itard que os órgãos da fala deveriam ser estimulados precocemente e que no caso em estudo, não haviam sido estimulados na infância. Esta fora preenchida com convívio com feras e, nesse período, perderam-se as capacidades para ser ensinado. Em 1806, abandonou o estudo de caso Victor, ficando este a viver em casa de uma das suas funcionárias. Morreu aos 40 anos (Souza, 1998:143).

²¹ Filme baseado em factos reais ocorridos no século XVIII. Relata a história de Victor, uma criança com idade entre os 10 a 12 anos encontrada no Sul de França por um grupo de caçadores. Presume-se que nunca terá tido contacto com a sociedade, não anda como um bípede, não fala, lê ou escreve. E que o mesmo possuía uma linguagem totalmente rudimentar e antissocial, por ter sido afastado da sociedade, por um longo período.

1:14:10: Ao provocar o sentimento elevava o selvagem

1:14:13: À estatura de um ser moral pelo seu mais nobre atributo.”

Victor é insultado por Itard e o primeiro reage desaprovando o tratamento que lhe era dirigido. Nenhum animal de estimação ou besta reagiria ao insulto. Itard reconhece Victor como ser humano:

Em 1997, a *Deafness Research Foundation* propõe uma campanha nacional para conquistar a surdez, fazendo os implantes cocleares precocemente em todas as crianças s/Surdas. Assim, “não ser s/Surdo o suficiente” (DPN)²² pressupõe uma vivência de não pertença ao grupo. A questão de Gallaudet põe em causa o que é ser s/Surdo, vai mais longe se nos referirmos à autenticidade do conceito atribuído à etiqueta “s/Surdo”.

O s/Surdo *certificado* será aquele que transporta uma surdez severa e profunda e não à ligeira e moderada. Nestes parâmetros, a perspectiva essencialista da cultura s/Surda atua como marginalizadora do outro, que não é o ouvinte, mas o “not deaf enough”. As margens e as fronteiras não respeitam a univocidade cultural. A cultura s/Surda parece estar perante uma revisão de critérios de aceitação do s/Surdo com ou sem grau de surdez suficiente para uma identificação coletiva e com sinalização de pertença a um grupo. Neste sentido, o s/Surdo *certificado* pode ficar comprometido pela dificuldade de gestão com as mudanças e trocas de identidade (Leight, 2009:175). Martini (2007:77) refere Evans (1989) para comparar as crianças s/Surdas implantadas como potenciais seres humanos desprovidos de cultura, em consequência de uma identidade pouco definida, híbrida e talvez geneticamente modificada (Cabral, 2005:43). Harlan Lane compara o último recurso do oralismo ao “biopoder”, dando título ao capítulo 7 de *A Máscara da Benevolência - A comunidade Surda Amordaçada* (1992:183). Nesta obra reflete também acerca da cultura s/Surda, já constituída minoria linguística, ter de passar pelo teste de avaliação e validação social. Deixa clara a crença que a reabilitação auditiva seria destruidora da cultura s/Surda reflete que corre o risco de extinção ou assimilação (1992:213).

²² DPN – “Deaf President Now” tratou-se de um movimento de protesto que exigia a eleição de um reitor s/Surdo para a Universidade Gallaudet em Washington D.C. que sempre fora presidida por reitores ouvintes desde a sua criação em 1857. Em 1987, decorrente do pedido de demissão do reitor Jerry Lee, consideraram-se três candidatos para o cargo: Elizabeth Zinser (ouvinte), King Jordan (s/Surdo profundo desde os 21 anos) e Harvey Corson (s/Surdo à nascença). Depois de dias de contestação, foi eleito King Jordan que, em 2005, anunciou a sua retirada. Tornou-se alvo de grande contestação por indicar o nome de Jane Fernandes como sua sucessora na Presidência desta universidade. Mais um protesto encetado que culminou com acusações públicas entre o reitor demissionário e os estudantes protestantes (Carvalho, 2007:104).

c.1.Audição em promoção

O século XX iniciou-se com um “otimista projeto ouvinte para a surdez” (Cabral, 2005:40). O discurso autorizado da medicina e da psicologia, originário do Congresso de Milão, orienta as práticas do docente estimulando a disseminação do *método oral puro* subliminarmente camuflado com outra designação *método intuitivo*. Na segunda metade do século XIX havia uma preocupação crescente com o funcionamento dos órgãos articuladores da fala; a fonética ampliou o seu espaço de atuação cujo representante fora Bell, foneticista investigador da relação entre a posição dos órgãos fonoauditivos e a emissão de som/fonema. A ideia iluminista de que o ser humano desde que treinado e disciplinado desenvolver-se-á plenamente, conduzindo-o à humanização (Silva, 2002:45). Em 1901 em Viena na Clínica Politzer, Ferdinand Alt inventa a prótese auditiva elétrica cuja invenção se baseia na tecnologia do telefone. A segunda Grande Guerra Mundial trouxera uma necessidade consigo, tornar as comunicações mais eficazes. Os amplificadores foram mais desenvolvidos para que o seu tamanho fosse comportável para o cenário bélico. A Beltone em 1945 desenvolve, com base na mesma metodologia, uma prótese auditiva com apenas 550g tentando potenciar a audição nos indivíduos com surdez severa e profunda (Cabral, 2005:53).

O corpo é, assim, interface entre o social e o individual, entre a natureza e a cultura, fisiológico e o simbólico. A imagem corporal estabelece a relação do indivíduo com a circunstância e determina a apresentação e representação perante o outro. O modo com cada um o faz determina o estilo. Os estereótipos formam-se na aparência e aí se fixam, podendo transformá-las em estigmas correspondentes a imperfeições marcadas no corpo.

No outro lado, a publicidade tem um campo privilegiado para destituir estes estigmas ao potenciar, no caso do s/Surdo, o adorno utilizado para a mitigar: os aparelhos auditivos têm sido alvo da publicidade. Por um lado, são referidos a preços muito baixos, como se a cura da surdez fosse uma conquista ao alcance de todos e simples de tratar; por outro como alvo de *marketing* poderoso com recurso a figuras públicas de renome. *Ser s/Surdo é bom*. Aliás só será reconhecida como tal se os aparelhos auditivos obedecerem às normas estéticas que regulam o mercado. Duas das Audiologistas entrevistadas (A1;A4) referem precisamente este ponto:

“Normalmente, a surdez, muitas das pessoas têm, às vezes, dificuldades em aceitar, pronto. Aceitam o uso dos óculos, o uso dos aparelhos, mas o facto, e acho que a maior parte, é o facto de a surdez não se ver. É uma coisa que não se vê, e que de hoje em dia dá-se muito impacto à/ao exterior, à estética e a audição é fundamental em termos de comunicação, em termos de desempenho de trabalho, a vários níveis, mas como é uma coisa que não se vê, as pessoas não dão, às vezes o devido valor e acabam muitas vezes por esconder e pode ser, às vezes usado como discriminação” (A1:VOLUME ANEXOS, ANEXO X.I).

Os aparelhos auditivos constituem tecnologia avançada, sofisticada e cujo valor não é acessível a todos, não obstante a legislação.

“E acho que, realmente, temos aquela classe que tem deficiência, tem uma surdez profunda e que quer integrar-se na maioria ouvinte e portanto quer ter acesso à língua oral e tentar falar... e, depois, temos a outra minoria que está fora de questão, qualquer tipo de ajuda técnica está fora de questão...” (A4: VOLUME ANEXOS, ANEXO X.IV).

Estes mecanismos estão agora maquilhados com uma imagem que incita ao seu uso e que se reconhecem nas personagens das telenovelas e nos desfiles de moda. Curiosamente, são, nestes anúncios de publicidade, mais divulgadas para um público com surdez adquirida e do grupo sénior do que os s/Surdos congénitos. Como se validasse a surdez como uma aquisição natural e decorrente do avançar da idade e não como uma possibilidade à nascença. Será esta surdez ainda tabu?

A audição está em promoção pela variedade de produtos associados à surdez. Faz parte da moda ser s/Surdo, já que apenas esta população pode usar este produto. Trata-se de um adorno exclusivo e que tem por objetivo seduzir o cliente prometendo-lhe um lugar na plataforma social. É um mercado em pleno crescimento que tem como intuito valorizar a aparência (Levete, 2009:38).

O “biopoder” apresentado por Lane (1992:1991) consubstancia no que, por exemplo, a legislação portuguesa determina para o processo de reabilitação como *ajudas técnicas* ou seja: o meio indispensável à autonomia e integração da pessoa s/Surda, anulando a desvantagem no exercício da cidadania nos domínios profissional,

social e escolar.²³ O financiamento para uma ajuda técnica destinada a uma criança, jovem ou adulto s/Surdos portugueses é de 100% desde que faça parte da lista homologada pelo Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNRIPD) a quem compete a definição das normas processuais. As próteses auditivas, e respetivas pilhas, constituem uma das mais comuns ajudas técnicas, outro são os equipamentos FM, aparelhos que dão um contributo importante para a perceção da palavra, caso existam resíduos auditivos. São usados em reuniões e contexto de sala de aula e permitem uma ligação à prótese ou ao implante coclear. Este constitui-se como outra ajuda técnica ou também designado de Baha. Trata-se de uma aplicação no caso de uma surdez de condução bilateral em situações de malformações do ouvido externo e médio. Neste caso, caberá ao hospital onde se realize a cirurgia determinar administrativamente se a intervenção é ou não comparticipada. São, também consideradas ajudas técnicas equipamentos que sirvam a segurança da habitação, sistemas de alarme, sinalização luminosa para a campainha, telefone, alarme de incêndio e intercomunicador e também espelhos entre divisões.

O famoso computador Magalhães, *software* educativo, videoconferência, livros, materiais de leitura, brinquedos e jogos didáticos fazem parte da lista. Acrescente-se o telemóvel 3G, telefone de texto, telemóvel, fax, TV com teletexto ou câmara de vídeo poderão ser comparticipadas pelo Estado. Se não for possível aceder a este material com os certificados de patente do s/Surdo, então, os custos destes componentes podem ser deduzidos no IRS do próprio ou do familiar de quem depende (Galhardo, 2009:255).

Esta avalanche de informação radica, frequentemente, na opção exclusiva e não dialogal pelo ouvido *biónico*. No estudo desenvolvido por Ricou, Antunes, Hespanol e Nunes em 1999, concluiu-se que o Serviço Nacional de Saúde (SNS) desempenharia a sua função nesta área se tivesse um espaço criado para albergar todas as dúvidas, questões, angústias e informações precisas e exatas acerca da surdez. Nesta plataforma, o modelo que se pretende é o multidisciplinar. Para tal, será necessário e urgente formar todos os técnicos de saúde acerca da surdez e de toda a sua envolvência. Chegaram à conclusão que estes não conheciam a informação acerca da deficiência auditiva no que se referia ao grau e tipo de surdez e consequentemente há um vazio de conhecimento relativo às diferentes perspetivas de reabilitação, optando maioritariamente pela aplicação da prótese auditiva, mesmo não sendo aconselhável. Apenas 4% dos

²³ DR 2.ª Série n.º213/2001 de 13 de setembro; Despacho n.º19210/2001 de 13 de setembro e o Aviso n.º11730/2001 de 26 de setembro.

indivíduos conhecia a LGP. O recurso aos serviços privados é, nesta população, muito superior, o atendimento e o grau de informação dos seus funcionários e técnicos de saúde parece ser mais consistente, traduzindo-se na qualidade de serviço prestado. O mercado privado oferece ao s/Surdo audição em promoção (Duarte, Ricou & Nunes: 2005:135; Nunes, 2009:327).

ii. Paradigma sócio – antropológico

A autoafirmação da pessoa s/Surda faz-se pela via do paradigma clínico-terapêutico. Para que se efetive o paradigma sócio – antropológico, o primeiro é requerido. A quantidade de legislação necessária para atestar a residência oficial da surdez no corpo s/Surdo acumula-se nos documentos que as suportam. Para aceder a qualquer direito é necessária a Declaração médica de um otorrinolaringologista que discrimine o tipo, grau e causa de surdez, o meio preferencial de comunicação, ajuda técnica e apoios ao desenvolvimento da comunicação. A escola será uma miragem sem esta documentação, os apoios no âmbito da saúde, no domínio técnico e respetiva comparticipação só serão ratificados perante atestado médico (Mottez, 2006:38). Depois de aferida a sua incapacidade auditiva, a criança s/Surda é aferida na *Tabela Nacional de Incapacidades*²⁴ em avaliação por uma Junta Médica.

Se eu fosse s/Surda, inúmeros Decretos-Lei, Despachos e Leis configurariam e cobririam todos os domínios do quotidiano. Na saúde destacam-se os: Atestado de incapacidade Auditiva²⁵; Isenção de taxa moderadora²⁶; Pagamento de Deslocações²⁷; Fisioterapia gratuita e Visita Domiciliária²⁸; Saúde Mental²⁹; Cuidados de Saúde Continuados³⁰; Prioridade no atendimento³¹.

No domínio da Segurança Social: Prestações familiares³² - Bonificação por Deficiência; Subsídio de frequência de estabelecimentos de educação especial; Subsídio

²⁴ Documento Regulado pelo DR 1.^a Série n.º230/93 de 30 de setembro.

²⁵ Decreto – Lei n.º202/96 de 23 de outubro alterado pelo Decreto – Lei 174/97 de 19 de julho.

²⁶ Decreto – Lei n.º58/92 de 11 de abril; Portaria n.º 349/96 de 8 de agosto; Decreto – Lei n.º287/95 de 30 de outubro; Decreto – Lei n.º249/96 de 8 de agosto; Decreto – Lei n.º341/93 de 30 de setembro.

²⁷ Decreto – Lei n.º 177/92 de 13 de agosto.

²⁸ Decreto – Lei n.º18/89 de 11 de janeiro.

²⁹ Lei 36/98 de 24 de julho.

³⁰ Despacho Conjunto n.º407/98 de 18 de junho.

³¹ Decreto – Lei n.º129/91 de 2 de abril; Decreto – Lei n.º17497 de 19 de julho.

³² Decreto – Lei n.º133-B/97 de 30 de maio: Regime Contributivo e Decreto – Lei n.º160/80 de 27 de maio com redação do DL 133-C/97 de 30 de maio (Regime não contributivo).

por assistência à terceira pessoa; Para assistência aos seus filhos com surdez; Pensão de invalidez ou velhice³³; Subsídio mensal vitalício³⁴.

No âmbito das Acessibilidades³⁵ parece haver lacunas na lei que perpassam do domínio da escola ao domínio das barreiras arquitetónicas³⁶ e das telecomunicações em serviços públicos de utilização quotidiana. Aqui poderemos incluir o ponto relativo ao Emprego e Formação Profissional, sublinhando os benefícios que a entidade empregadora usufruirá ao recrutar pessoas s/Surdas como colaboradores adstritos também à Função Pública³⁷. Nos dos Benefícios Fiscais, as pessoas s/Surdas com grau de incapacidade superior a 65% têm direito a isenção de IRS de rendimentos nas categorias A e B em 50% e de 30% na categoria H com limites máximos³⁸.

Na Habitação, o adulto s/Surdo pode candidatar-se a habitação social³⁹, habitação própria⁴⁰, direito a um subsídio no caso de arrendamento e subsídio especial para arrendatários deficientes⁴¹. Já no âmbito do Desporto, podem candidatar-se a apoios as crianças e jovens s/Surdos que pratiquem desporto de alta competição⁴². Os transportes e estacionamento⁴³ também estão contemplados nomeadamente no que se refere à isenção de imposto automóvel⁴⁴ mediante algumas especificidades bem como acesso ao serviço de táxi⁴⁵. O mesmo ocorre em relação ao acesso e direito à Carta de

³³ Decreto – Lei n.º265/99 de 14 de julho com alterações introduzidas pelo Decreto – Lei n.º309-A/2000 de 30 de novembro e Decreto – Lei n.º208/2001 de 27 de julho.

³⁴ Decreto – Lei n.º133-B/97 de 30 de maio.

³⁵ Refere-se a este item a seguinte legislação: Resolução do Conselho de Ministros n.º96 e 97/99 de 26 de agosto; Decreto – Lei 123/97 de 22 de maio e Decreto Regulamentar n.º10/2001 de 7 de junho; Decreto – Lei n.º163/2006 de 8 de agosto.

³⁶ Decreto – Lei n.º163/2006 de 8 de agosto.

³⁷ Decreto – Lei n.º29/2001 de 3 de fevereiro e Decreto Legislativo Regional n.º25/2001/M de 24 de agosto; Decreto Legislativo Regional n.º4/2002/A de 1 de março e Despacho Conjunto n.º1006/2001 publicado no DR 2.ª Série de 17 de novembro. Ainda a portaria n.º38-A/98 de 18 de junho; Decreto – Lei n.º08/98 de 15 de janeiro com alterações introduzidas pelo Decreto – Lei n.º18/2002 de 29 de janeiro; Portaria n.º196 – A/2001 de 10 de março.

³⁸ Decreto – Lei n.º215/89 de 1 de julho republicado pelo Decreto – Lei n.º198/2001 de 3 de julho.

³⁹ Decreto – Lei n.º50/77 de 11 de agosto; Decreto – Lei n.º541/80 de 10 de novembro; Decreto – Lei n.º230/80 de 16 de julho.

⁴⁰ Decreto – Lei n.º77/89 de 3 de março; Decreto – Lei n.º230/80 de 16 de agosto; Decreto – Lei n.º541/80 de 10 de novembro.

⁴¹ Decreto – Lei n.º68/86 de 27 de março; Decreto – Lei n.º166/93 de 7 de maio; Decreto – Lei n.º329-B/2000 de 22 de dezembro.

⁴² Decreto – Lei n.º125/95 de 31 de maio.

⁴³ Portaria n.º878/81 de 1 de outubro e Portaria n.º24/82 de 12 de janeiro.

⁴⁴ Decreto – Lei n.º103 – A/90 de 22 de maio com alterações do Decreto – Lei 259/93 de 22 de julho; Lei n.º10 – B/96 de 23 de março e pela Lei n.º3 – B/2000 de 4 de abril; Decreto – Lei n.º341/93 de 30 de setembro.

⁴⁵ A ASP com patrocínio da Portugal Telecom dispõe de uma linha direta em serviço de vídeo chamada para requerer este serviço, disponível para a população s/Surda que tenha um telemóvel 3G (n.º210343712).

Condução⁴⁶. A sociedade civil está obrigada a uma intervenção de não discriminação desta comunidade linguística minoritária e culturalmente definida na comunidade que integra (Galhardo, 2009:265; Melo, 2009:271). Com esta herança legislativa vem a representação de estigmas associados à deficiência ainda que em 1976 a *Constituição da República Portuguesa* determine que:

“Os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozem plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consagrados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados” (Artigo 71.º).

Esta consideração transporta para o plano concreto que não poderá ser vítima de *capitis diminutio* por motivo de deficiência. Na Quarta revisão constitucional de 1997 não há uma definição do referente de “pessoa com deficiência” ou de “cidadão portador de deficiência”, o que leva Melo (2009:277) a descrever que só a função interpretativa poderá levar a considerar a surdez como uma deficiência física ou mental. Juridicamente, não há graus de atribuição de critério de pessoa, não se é mais ou menos pessoa, mas a capacidade jurídica é suscetível de medida e admite limitações. A pessoa s/Surda e a sua capacidade jurídica podem sofrer mutações ao longo do tempo. Assim, esta capacidade será limitada pela menoridade no exercício dos seus direitos. Poderá também, no âmbito do *Código Civil Português* (Pereira, Costa & Albuquerque, 2010), ser objeto de ação de inabilitação ou de interdição e nestes casos estará sujeita, a pessoa s/Surda, a um outro regime de incapacidades de exercício de direitos determinados naquele documento. Será interdito do exercício dos seus direitos no Artigo n.º 138:

“todos aqueles que por anomalia psíquica, surdez-mudez ou cegueira se mostrem incapazes de governar as suas pessoas e bens”(p.28).

Esta determinação aplica-se apenas à população adulta já que a menor está sujeita à incapacidade resultante da menoridade. Quando falamos de surdez como causadora de inabilitação, refere-se a lei aos reflexos sobre a lucidez do s/Surdo-mudo como não excluidores da sua aptidão para gerir os seus interesses. Em ambos os casos

⁴⁶ DR 1.ª Série – A, n.º161/1998 de 15 de julho e Decreto – Lei n.º209/98 de 15 de julho.

apenas por decisão judicial se poderá cessar a determinação da incapacidade. Assim, a legislação parece estar organizada para:

“regra é, portanto, nascer-se ouvinte. Nascer-se portador de uma diferença relativamente à esmagadora maioria da população, diferença essa que a Medicina qualifica como deficiência grave e, como tal, originadora de dificuldades de adaptações linguística, educacional, laboral...” (Melo, 2009:291).

O paradigma sócio-antropológico não partilha desta definição. Propõe, antes, a possibilidade de escolha entre manter-se no silêncio ou escutar o som. O discurso acerca de igualdade de oportunidades supõe a transição da conceção tradicional da surdez como *deficiência* para *diferença*. Nesta relação e neste duelo terminológico, existe uma identidade s/Surda e uma cultura s/Surda onde a *deficiência* não tem lugar. Nesta configuração da realidade, a pessoa s/Surda não é portadora de deficiência. É, assim, celebrado e legitimado o *orgulho em ser Surdo* (*Deaf Pride*) com identidades definidas (Lane, 1992:34; Kauchakje, 2003:71). Esta reclamação remete para uma afirmação contra-hegemónica que valoriza a diferença e se divorcia de qualquer noção de deficiência em tudo semelhante aos *slogans* identitários: *Black is beautiful* ou *Glad to be Gay*.

Apesar desta perspetiva de emancipação, e apesar de detentora da LGP, esta comunidade, em caso de realização de atos processuais onde intervenham, são obrigadas ao cumprimento de regras. Estipula-se no *Código de Processo Civil* (Pereira & Albuquerque, 2008) que:

“a palavra é substituída pela escrita, na medida em que for necessário e possível (...) em último caso intervirá um intérprete que, sob juramento, transmitirá as perguntas ou as respostas ou umas e outras” (Artigo 141.º).

No artigo 93.º do *Código de Processo Penal*, situação semelhante ocorre, quando é referido que em qualquer fase do processo e independentemente da posição da pessoa s/Surda na causa, e perante a prestação de declarações, está sujeita ao cumprimento de regras. Estas distribuem-se pela nomeação de um intérprete idóneo de LGP, leitura labial ou expressão escrita em função da situação e do grau de adequação à mesma. Na ausência do intérprete implica o adiamento da diligência em causa.

Será este paradigma tão difícil de se autoafirmar e ancorar-se à vivência social? A resposta passa pelos 90% a 95% (Reis, 2000) de pais ouvintes cujos filhos nasceram s/Surdos. Para pertencer ao mundo s/Surdo, uma pessoa persegue a identificação com este grupo e com o seu sistema e escala de valores. Rui Nunes (2009) questiona o facto de ser o corpo que legitima a surdez e o mundo s/Surdo como uma minoria. Esta não a seria se a surdez não se manifestasse. Ainda assim, as características genéticas onde se inclui a surdez são importantes para a espécie, mas não para a cultura. A inserção na cultura s/Surda resulta não de um direito adquirido, mas antes de uma decisão informada e responsável dos pais da criança s/Surda (p.328).

Os dados da nossa amostra poderão consubstanciar a informação pouco definida acerca das características da surdez. Os Formadores/Docentes de LGP entrevistados revelaram dúvidas no preenchimento dos dados pessoais, no campo que pedia o “grau de incapacidade”. As respostas dadas correspondem ao tipo de surdez e ao grau de surdez e não ao solicitado naquele ponto (VOLUME ANEXOS, ANEXO I.a.). São conceitos que remetem para informação distinta. Evidenciam-se lacunas no conhecimento específico da surdez, característica singular desta comunidade e que a legitima como tal.

A perspetiva socioantropológica surge assim como ideologia que se rebela contra um poder hegemónico, designado frequentemente pela expressão “colonialismo ouvinte” (Afonso, 2005:64) e que perspetiva o acesso à LGP como forma de viver a surdez e o ser s/Surdo, reivindicando o direito de ser educado com base no bilinguismo e biculturalismo, permitindo o contacto com a cultura s/Surda e atingir níveis de desempenho em língua portuguesa na vertente escrita.

Proclama-se o abandono e a subtração da deficiência, celebra-se a diferença. Afirma-se como uma minoria linguística e cultural e reclama esta característica como definidora da sua identidade e da sua ação no mundo. O cinema, as curtas-metragens e os documentários disponíveis em linha são inúmeros e ultrapassam os limites das fronteiras geográficas. À semelhança produção cinematográfica americana à escala global, a comunidade s/Surda internacional alimenta e dissemina-a com modelos e narrativas na primeira pessoa ou na terceira pessoa.

e. Estacionamento no limbo: o espectro da deficiência

Depois do exposto, *se eu fosse s/Surda seria deficiente ou seria portadora de uma deficiência?* Esta é uma das questões que se coloca ao longo de todo este trabalho, tanto no enquadramento teórico como na metodologia: *Para si, a surdez é uma deficiência ou uma diferença?*⁴⁷ (VOLUME ANEXOS, ANEXO V;VI;VII). O homem moderno entregou-se a diferentes especulações de ordem filosófica e sociológica para se comprometer de forma vã aos pólos contraditórios, procurando suprimir da diversidade das culturas o que tem de inusitado e escandaloso (Lévi-Strauss, 1996:19).

Abordar a *diferença* passa por categorizar três atitudes face a este conceito e face aos grupos sociais deslindando a forma de convivência em relação às minorias, como a comunidade s/Surda: *exclusão, convivência regulada e inclusão*. A última é entendida como um movimento e por isso dinâmico que reconhece a diversidade humana, pressupondo o direito à igualdade na participação de todos no espaço social. Contrariamente aos dois primeiros que implicam a institucionalização e a estigmatização pela imposição de espaços separados (Kauchakje, 2003:67).

Abordar a perspectiva inclusiva enquanto processo e enquanto prática da Educação Especial em Portugal remete-nos, por um lado, para o século XVIII, cujos fundamentos passam por lutas sociais e ideais políticos ancorados à emergência de democracias; por outro lado para a documentação específica como a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* (1990) onde se estipula no Artigo n.º3 a garantia:

“de igualdade de acesso à educação de todas as categorias de pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educativo.”⁴⁸

Porém, tratar desta questão é um ato delicado para a comunidade s/Surda, pois significa assumir uma representação depreciativa da surdez, ou seja considerá-la como uma deficiência, imagem que na história da educação dos s/Surdos representa um estigma. Prova disso são os descritivos utilizados por Raquel Soares (2006:44) ao validar que a identidade da comunidade s/Surda como um grupo minoritário

⁴⁷ Entrevistas: **Pergunta n.º15, 16 e 18** das entrevistas efetuadas aos Formadores/Docentes de LGP, Professores/Educadores de LGP e Audiologistas, respetivamente (VOLUME ANEXOS, ANEXO V a VII).

⁴⁸ Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br>.

caracterizado pela diferença e não pelo “estereótipo de deficiência”. Para Nídia Sá (2006:1) este grupo luta para que a sua cultura seja incluída no contexto social com legitimidade.

Bueno (1998) tece considerações acerca da relação entre surdez e normalidade, sustentando que existe uma imprecisão conceptual em relação ao s/Surdo. Não sendo uma patologia, também não é uma doença, nem uma invenção dos ouvintes. Para este autor, a surdez não é uma questão de ambiguidade nem é uma questão de retórica, mas antes conceptual e como tal é uma questão do domínio teórico a tratar sem constrangimentos. O autor considera-a uma *deficiência* apropriando-se de “evidências científicas, sociais e culturais” (p.7). A palavra *deficiência* está associada a uma restrição auditiva que existe e caracteriza o *déficit* de audição em relação à pessoa ouvinte e que marca a construção identitária do s/Surdo.

A identidade é um conceito complexo e porque é um processo que está em evolução, obriga a uma reflexão longitudinal do particular para o todo e envolve a percepção que se tem do corpo, onde reside, ainda que invisível, o sentido da audição. À luz de ouvintes, a ausência de audição sugere incompletude derivada da relação imediata que se estabelece entre as línguas orais (Leigh, 2009:15). Esta situação pode ser exemplificada com a estrutura cristalizada ao perguntarmos se “fala LGP?”. A opção pelo verbo “falar” denota a representação de que as línguas são-no, porque são oralizadas. A este propósito convém aqui referir o contributo das neurociências. Na verdade, a lateralização cerebral dos falantes existe nos gestualistas, ainda que a natureza das línguas gestuais seja distinta. Sacks (2011:110) refere, a propósito da vertente neurológica, que a língua gestual:

“é uma língua e é tratada pelo cérebro, embora seja visual em vez de auditiva, e organizada espacialmente e não sequencialmente. E que, como língua, é processada pelo hemisfério esquerdo do cérebro, o qual é biologicamente especializado para esta função.”

Porém, as línguas gestuais passam a fronteira entre as funções deste hemisfério e o direito, ao qual é atribuída a função de trabalhar com o mundo visual e espacial. Carvalho (1970) considerou a língua gestual um sistema de sinais organizados equivalente a uma língua verbal, mas atribui-lhe o carácter artificial, criada por “indivíduos sãos (...) para o uso daqueles outros indivíduos fisicamente deficientes”

(pp. 67-68), alvitrando que é, também, na conceptualização de língua gestual no domínio da teoria da linguagem que se constitui o embrião e posterior legitimação da representação das línguas gestuais e consequentemente a LGP.

A linguística cognitiva explica este matizado dos conceitos à luz da teoria dos protótipos e da teoria da categorização e que desenvolvemos no capítulo três e quatro: *Urgência de uma Educação s/Surda* e *O Outro lado do Espelho*, respetivamente. É sabido, neste momento, que os *inputs* do s/Surdo são diferentes e por isso, o mundo por eles experienciado será diferente. Parece ser consensual que toda a luta da pessoa s/Surda ou da comunidade s/Surda vem dissolvendo o conceito originalmente médico e biológico. O artigo de Bittencourt e Montagnoli (2007:246) discorre acerca das representações sociais da surdez, em relação à qual se conclui que representa imagens associadas à doença e ao conceito de culpa perante tal diagnóstico. A fomentação da luta da Comunidade s/Surda pelo acesso à igualdade de oportunidades e a constatação de que existem instrumentos que permitem a comunicação têm permitido o jogo de palavras entre *deficiência* e *diferença*, diluindo as fronteiras de cada uma delas, consubstanciando o carácter social associado às diferentes identidades assumidas em contextos diversificados, como veremos à frente a propósito da entrevista da Educadora de Infância em exercício na Educação Especial (P1).

A Resolução n.º 48/96 das Nações Unidas, de março de 1994, *Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*⁴⁹ propõe a utilização de Língua Gestual na educação dos s/Surdos através da presença de intérpretes como mediadores da comunicação, mencionado, explicitamente, que as crianças s/Surdas constituem um caso especial no que diz respeito à integração no ensino regular. Surge a dicotomia entre integração e inclusão. A nível nacional a política organizacional do ensino especial prevê o reconhecimento da igualdade de oportunidades para crianças e jovens com deficiência. E sempre que possível contextualmente integrados (Costa, 1998:4).

Em 1994, a Conferência Mundial de Salamanca, onde Portugal também esteve representado, sintetiza as suas conclusões na *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*⁵⁰ especificamente sobre os Princípios e Práticas na área das Necessidades Educativas

⁴⁹ Disponível em <http://www.inr.pt> ou em www.aps/Surdos.pt.

⁵⁰ Disponível em <http://unesdoc.unesco.org>. Consultado a 03 de janeiro de 2008.

Especiais. Trata-se de um momento quase de epifania pois consigna o conceito de educação inclusiva:

“O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas” (1994:6).

A mesma Declaração (UNESCO, 1994: 18) sublinha a necessidade de acesso à educação através da Língua Gestual do respetivo país em unidades especiais em escolas de ensino regular. Em Portugal foi consubstanciada na alínea h) do artigo 74.º da *Constituição da República Portuguesa* que, na realização da política de ensino, incumbe ao Estado a responsabilidade de proteger e valorizar a LGP enquanto veículo de uma cultura e instrumento de acesso à educação e igualdade de oportunidades.

Porém, a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) não colmatou todas as necessidades e lacunas que permanecem latentes. Face a esta realidade e mediante a urgência de atualizar e alargar a legislação que regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, vigente há mais de 10 anos pelo *Decreto-Lei N.º 319/91 de 23 de agosto*, foi publicado este ano o *Decreto-Lei N.º 3/2008 de 7 de janeiro*. Este documento consubstancia mudanças no paradigma da educação especial baseadas nas experiências de integração anterior e na evolução dos conceitos relacionados com o ensino especial, determinando que o conceito de alunos com necessidades educativas especiais seria classificado com base em critérios pedagógicos e não em decisões de foro, exclusivamente, médico. Esta realidade parece-nos contribuir para a construção de um novo conceito de surdez, representando, segundo Moskovici (in Oliveira, 2004:183) “a natureza dos grupos sociais que as criam”, dotando-as de alguma eficácia.

Apenas consideraríamos como cumulativa toda a sua cultura que se desenvolvesse num sentido análogo ao nosso, ou seja cujo desenvolvimento fosse dotado de significação para nós. Estas significações existem no seio de cada comunidade definindo o que Durkheim (1895) denomina de realidade social (in

Rowland, 1997:30). Manifestam-se na subjetividade de cada ator e modificam-se pelas interações entre sujeitos inseridos nas comunidades a que pertencem. Esta integração determina o grau de socialização.

Estabelecendo um paralelo com a comunidade de s/Surdos e ouvintes, pensamos que tanto uma como outra se distinguem e nem sempre encontram uma plataforma de entendimento. A invisível marca no corpo, ainda que sensorial, determina essa diferença de visão, de sentir e de experienciar a vida. Esta construção ocorre ao longo da vida e transporta consigo, pela com a conceção de formar a consciência de que se trata de uma pessoa portadora de deficiência pelo não acesso ao som com todas as implicações adjacentes a este estado.

A *terceira solução*⁵¹ passa pela forma de entendimento que se afigura como ideal. Por um lado, a história da comunidade s/Surda é caracterizada, em diferentes momentos da sua história, como objeto de mitigação por parte da comunidade ouvinte, nomeadamente pelo facto de ter sido subordinada ao oralismo; por outro lado, ainda que se assuma uma igualdade no tratamento e no acesso às aprendizagens, essa igualdade parece afigurar-se como aparente e enganadora (Lévi-Strauss, 1996:33), tal como começa a dar a conhecer esta comunidade e a ser entendida a sua diversidade. Esta diversidade, ousamos reconfigurá-la e associá-la ao conceito da expressão *terceira margem* de Zarate (2003: 99).

No direito e na relação jurídica, coexiste a ideia central da justiça e do equilíbrio metaforizado pelos pratos da balança que a deusa grega DíKê transporta e que declarava usar por inspiração de Zeus. Este equilíbrio está corrompido pelo trato diferenciado atribuído à língua mirandesa dois anos após a Quarta Revisão Constitucional que concedera o estatuto de língua natural dos s/Surdos à LGP. Assim, em relação a uma língua também minoritária:

“O Estado português reconhece o direito a cultivar e promover a língua mirandesa, enquanto património cultural, instrumento de comunicação e de reforço de identidade da terra de Miranda” (Lei 7/99 de 29 de janeiro).

⁵¹ Lévi-Strauss (1996: 64) utiliza a expressão “terceira solução” para designar o conceito semelhante, aludindo à necessidade de colaboração para o progresso, baseada na diversidade de identidades que cada cultura revela como um contributo essencial à sua existência e resiliência. Zarate (2003:99) utiliza a expressão terceira margem, aqui utilizada como um espaço plural onde podem conviver diferentes identidades.

O esforço pela determinação jurídica e legal desta comunidade tem sido profícuo e autoriza a cidadania, ainda que com passos lentos, tal como num diálogo de *O Processo* a propósito da ação da justiça, referindo que para manter o equilíbrio e o caráter justo a deusa Dikê não poderia movimentar-se:

«A figura representa a Justiça», disse o pintor finalmente. «Agora já a reconheço», disse K. «aqui está a venda que tapa os olhos e aqui a balança. Mas não há asas nos calcanhares e ela não está a correr? «Sim», disse o pintor, «tive de seguir as instruções da encomenda, na verdade, trata-se da Justiça e da Vitória numa só figura.» «Não é uma boa combinação», disse K., sorrindo, «a Justiça tem que estar quieta, de contrário a balança oscila e, nesse caso, não é possível haver uma sentença justa» (Kafka, 2006:173-174).

Se a toda a documentação referida acrescentarmos a dinamização dos cursos de LGP que têm sido divulgados e promovidos pelas Associações de s/Surdos e por Formadores/Docentes particulares devidamente creditados, a LGP começa a ser conhecida no panorama linguístico. Paulatinamente vai, assim, sendo transformada num produto cujo *marketing* nos parece bastante eficaz. Resta, porém, saber se a aceitação pela comunidade ouvinte é apenas dirigida para este produto ou se aceita conviver com a realidade que faz emergir esta Língua como o resultado, no que Almeida (2007:79) denominou de processo de transformação material e simbólica. Se assim não for, a conceção de cultura e de identidade limitar-se-ia a ser objetivada e coisificada, sem considerar um espaço plural e de negociação, uma terceira margem (Zarate, 2003: 99). Nesta não caberia uma diversidade sem questionamento, mas o que se designa de “folclorização” das diferenças consagrado no que se designou de “currículo turista” (Leite, 2002 in Afonso, 2008a:69).

Como averiguámos nas sete entrevistas aos Formadores/Docentes de LGP, as respostas à pergunta n.º 24⁵² (VOLUME ANEXOS, ANEXO V) a propósito da possibilidade de escolha, entre nascer s/Surdo ou ouvinte, as respostas são diversas e por motivos diferentes. Obtivemos três entrevistados que afirmam categoricamente a opção pela natureza s/Surda com que nasceram (F5 e F6) (VOLUME ANEXOS, ANEXO VIII.V e VIII.VI). Nesta categoria acrescentamos a resposta da entrevista F7,

⁵²**Pergunta 24:** Se pudesse escolher, nasceria s/Surdo ou ouvinte? Porquê? (VOLUME ANEXOS, ANEXO V a VII).

pois apesar de ficar implícita a resposta, já que a entrevistada devolveu a pergunta, utilizando-a com o formato de pergunta retórica (VOLUME ANEXOS, ANEXO VIII.VII). Tal atitude parece denunciar alguma função de resistência, retardando ou dominando o conflito (M. – C. d’Unrunga, 1974 in Bardin, 2009: 217). O entrevistador é convidado a inferir a partir de toda a entrevista qual a sua posição. Outros dois responderam que não sabem por se identificarem com ambas as culturas em momentos e contextos diferentes e por não conhecerem outra forma vivência (F1;F2;F4) (VOLUME ANEXOS, ANEXO VIII.I, ANEXO VIII.II e ANEXO VIII.IV). Um dos Formadores/Docentes refere que sim, que gostaria de nascer ouvinte, (F3) (VOLUME ANEXOS, ANEXO VIII.III). Para as neurociências, decidir é preferir, trata-se de uma escolha (Rosa & Morais, 2011:90). Deixar a escolha em mãos alheias é uma atitude de desresponsabilização do indivíduo. Leigh (2009) descreve esta situação:

“If you ask deaf or hard-of-hearing persons whether they identify as having a disability, some may qualify their answer rather than giving a straightforward yes or no, asserting that the disability of hearing loss has not held them back”(p.13).

Neste ponto, um refere ter curiosidade em saber como seria ser ouvinte (F2) e outro refere que ambos são mundos nos quais se movimenta pela família ouvinte e pelos amigos s/Surdos, referindo um estatuto de igualdade para ambas as situações (F1); um entrevistado refere que se pudesse escolher, nasceria ser ouvinte (F3) argumentando o facto de ser a comunidade maioritária e permitiria maior acessibilidade a tudo. Quanto às restantes entrevistas, (F4) responde que não pensa nessa perspetiva porque nasceu s/Surdo. Esta entrevista refere ainda que poderia nascer com qualquer deficiência, menos a cegueira, projetando uma hierarquia de deficiências motoras e sensoriais, nas quais a surdez não se inclui para este entrevistado. Estas respostas tão divergentes, parecem alvitrar uma nova forma de compreender e conferir significado ao conceito *deficiência*, cujo significado não faz parte desta identidade cultural do que será ser s/Surdo. Trata-se de assumir uma posição coerente com o modelo social de minoria e, neste, o problema reside não na ausência de audição, mas a dificuldade em questão não é a surdez, mas os obstáculos à comunicação, bem como o acesso às mesmas situações, como por exemplo à cultura (Leigh, 2009:13).

Se eu fosse s/Surda, teria a identidade em construção e dividida na definição da mesma. Acima de tudo, as respostas revelam possibilidades de escolha, de curiosidade e abertura ao que se não é, já não se trata de uma lógica exclusivamente binária, característica da modernidade e do pensamento cartesiano (Baudrillard, 1996:149).

Emerton (1996 in Silva, 2010:108) e Jorge (2005 in Baptista, 2008:68) ilustram este processo de heterogeneidade pelo qual a comunidade s/Surda está a passar, explicando que estão desatualizadas as ideias de que os s/Surdos são escravizados pelos ouvintes, como fora legitimado no *Tratado de Milão* (1890), bem como a classificação dicotómica de pessoas ouvintes e s/Surdas, orais ou manuais.

Coelho (2010:38) considera, neste ponto, que a visão médica, categorizando o s/Surdo como deficiente, marcado pela patologia sensorial em relação à qual há a esperança de uma panaceia, dá lugar à perspetiva sócio – antropológica. As conquistas legais, didáticas, pedagógicas são evidência deste modelo emergente. Este reflete o sentido crítico que se começa a denunciar em Portugal, sustentado pela bibliografia da especialidade, pelo contributo das experiências de intercâmbio entre associações nacionais e internacionais dos quais resultam parcerias e projetos de divulgação das línguas gestuais⁵³ e a promoção de métodos bilingues resultantes de projetos internacionais⁵⁴.

Ladd (2003) referido por Leigh (2009:19) aponta que na comunidade s/Surda e a propósito do que designa de *deafhood*, enquanto conceito de consciência que envolve o processo de reconstrução do que é ser s/Surdo, sublinha que há sementes de aculturação. Este processo resulta da coexistência de contextos entre ouvintes e s/Surdos. Assim, a identidade pura e tradicional s/Surda apresenta dinamismo e, por isso, as fronteiras são fluidas:

“*Deafhood* and the ways in which it coexists with hearing contexts are involving constructs still undergoing scrutiny, and consequently

⁵³ Referimo-nos ao projeto *Spread the sign*: um projeto internacional do Programa Leonardo da Vinci, no âmbito da Transferência de Inovação. Apoiado pelo Fundo Social Europeu através do Departamento Internacional Sueco para a Educação e a Formação e com a participação de Portugal, entre 2008 e 2010. Esta participação foi coordenada a partir do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Disponível em <http://www.spreadthesign.com/pt/>.

⁵⁴ Referimo-nos ao projeto educativo BITEMA: projeto financiado no âmbito do programa Sócrates da União Europeia (ação Grundtvig, para o ensino de adultos), posto em prática por quatro países. Pretende ajudar os adultos s/Surdos ou deficientes auditivos a desenvolver as competências necessárias à sua inserção profissional e à sua integração social. O grupo visado pelo projeto é constituído por jovens adultos s/Surdos da Dinamarca, de França, da Islândia e da Eslovénia, com idades compreendidas entre os 18 e os 40 anos. Disponível em <http://www.bitema.uni-mb.si/>.

boundaries should not be absolute. Going even further, hearing-deaf boundaries may dissolve in same contexts” (Leigh, 2009:36).

Esta dissolução assemelha-se ao limbo, um intervalo, um interstício ou até um espaço de passagem em tudo semelhante à imagem de Santos (1999b) ao referir-se a Portugal como um país cuja cultura é de fronteira. Este sociólogo caracteriza a cultura fronteiriça como rica pela disponibilidade multicultural que aí reside e que está camuflada numa aparente imagem de negatividade sobre esta fronteira (p.135). Atrevemo-nos a usar a imagem aeroporto intercultural para caracterizar Portugal cujo alimento passa pelos fluxos migratórios e multiculturais que a atravessam. Se isto faz de Portugal um país multicultural, não podemos responder com exatidão, pensamos como este sociólogo que talvez o fosse se, culturalmente, soubéssemos aproveitar esta porta entreaberta. A mesma analogia é construída a partir da construção identitária do s/Surdo que parece, através do processo de globalização ser partilhado em diferentes partes do mundo e com graus diferentes dadas as idiossincrasias de cada ser, podendo participar da cultura ouvinte e da cultura s/Surda (Serrão, 1998:24; Leigh, 2009:16).

Cabe aqui acrescentar a referência a Breton (2006:76) citando Murphy (1987) para caracterizar o homem deficiente como um indivíduo do meio-termo e esta condição de incerteza provoca o mal-estar acerca da sua definição social. Não sendo doente também não é saudável, nem morto, nem completamente vivo. Não se coloca a sua humanidade em causa mas transgride o que se conceptualizou de humano. A surdez, enquanto deficiência sensorial, incorpora os mesmos pressupostos, a diferença está apenas na identificação pela língua gestual naturalizada no corpo. Estacionamos no limbo.

2. Identidade s/Surda: identidade bilingue na plataforma multilingue

A identidade do s/Surdo parece construir-se a partir da aprendizagem da língua necessária à conquista de igualdade de oportunidades. Apesar das recomendações do *Conselho da Europa no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (2001:231) não fomentarem a dicotomia da Língua 1 (L1) e Língua 2 (L2), os casos das línguas gestuais é uma exceção. Mesmo que a

Língua Portuguesa, código escrito (L2) seja análoga a uma Língua estrangeira (L2), é essencial acentuar esta dicotomia, pois são interdependentes para esta comunidade.

Ao efetivar-se o bilinguismo como metodologia inerente à educação de s/Surdos, estes alunos serão dotados de competência para o domínio duas línguas atrás referenciadas. Um bilinguismo coconstruído e cujo embrião advém do Despacho 7520/98 (ME, 1998), salientando uma mudança conceptual nas respostas educativas do s/Surdo. Esta mudança fomentou uma ligação concertada entre os vários intervenientes na Educação de s/Surdos, criando expectativas positivas entre os dirigentes das associações de s/Surdos (Afonso, 2008b:30). Parece, porém que não teve o efeito desejado no que diz respeito à relação entre s/Surdos e ouvintes, evidenciado pela ausência nos documentos produzidos pelas escolas frequentadas por alunos s/Surdos, como sendo Projeto Educativo de Escola (PEE) e Projeto Curricular de Escola (PCE) e Projeto Curricular de Turma (PCT) (Afonso, 2005:68; Afonso, 2008b:37).

Parece-nos importante questionar neste momento: será Portugal um Estado bilingue, plurilingue ou multilingue? Carneiro citado por Bizarro e Braga (2006) explicita que a diversidade existe no seio de uma língua. Semelhante aproximação é feita por Capucho (2006) quando relaciona as relações intrínsecas entre língua e cultura através da imagem de cones. Para esta autora, uma cultura nacional é marcada pela heterogeneidade e diversidade nos países monolíngues, e pela pluriculturalidade nos países multolíngues, usando como exemplos a Espanha e a Bélgica, onde no mesmo espaço coexistem diferentes línguas. Integra nesta imagem do cone vertical, uma dinâmica horizontal atribuída às culturas transversais de carácter translinguístico que descrevem grupos sociais ou indivíduos.

As pessoas s/Surdas terão, então de conviver e coexistir com o grupo dominante, neste caso ouvinte à semelhança dos grupos multiculturais minoritários em relação às suas culturas dominantes. Esta imersão na cultura dominante e maioritária é difícil de se subtrair (Leigh, 2009:17). A ausência da audição é uma característica biológica que atravessa fronteiras étnicas. A noção de *deficiência* não surge apenas e sempre como uma lacuna ou dificuldade. As situações de interação com os seus pares não se estabelecem com base na noção de corpo, mas como a de indivíduo, cuja surdez é apenas parte da sua natureza e identidade. Esta “nuance” emerge quando há um contacto com a zona de fronteira entre o mundo s/Surdo e o mundo ouvinte. Nesta plataforma, a relação entre ouvintes e s/Surdos é, na maioria dos casos, umbilical e ramifica-se pelos elos familiares.

a. Cultura entre culturas

Considerar uma cultura como a medida de todas as outras confere direito a uma etiqueta de *etnocentrismo*, atualmente reconhecida como uma atitude preconceituosa. Cabe aqui acrescentar que não se poderá considerar inferior o que é diferente, respeitando a diversidade cultural (Rowland, 1997:8).

Lévi-Strauss (1996: 10) a propósito dos conceitos de *raça* e *cultura*, sublinha o contributo da antropologia, como área de conhecimento, que não pode considerar, unicamente, a noção biológica da raça nem as produções sociológicas e psicológicas das culturas humanas. Além disso, na mesma página, afirma que a vida humana se desenvolve de forma diversa e não monótona, actualizável em “modos extraordinariamente diversificados de sociedades e de civilizações”. Acrescenta que:

“Esta diversidade intelectual, estética, sociológica, não está ligada por nenhuma relação causa e efeito àquela que existe, no plano biológico, entre determinados aspectos observáveis dos agrupamentos humanos – é-lhe apenas paralela num outro terreno. (...) “Existem muito mais culturas humanas, do que raças humanas, pois que enquanto umas se contam por milhares, as outras contam-se por unidades; duas culturas elaboradas por homens pertencentes a uma mesma raça podem diferir tanto ou mais que duas culturas provenientes de grupos racialmente afastados” (1996:11).

A propósito desta distinção, esclarece que a diversidade entre as raças assenta em pressupostos distintos dos da diversidade entre culturas. No primeiro caso é a origem histórica e a sua disseminação no território que se debate; no segundo, a diversidade entre as culturas, coloca uma vantagem ou um inconveniente para a humanidade, digladiando-se entre o conceito de grupo e conjunto que se subdivide em outros grupos e consequentemente culturas. A diversidade das culturas existe, assim, no seio das sociedades e em todas as relações de reciprocidade (Lévi-Strauss, 1996:15).

Abordar o conceito de diversidade implica abordar o conceito de desigualdade entre as culturas humanas, revelando o que designa de *relativismo cultural*. Na verdade, operam muitas vezes de forma a acentuar as particularidades ou trabalham em sentido oposto, convergindo. Esta diversidade é valorizada pelo progresso que possibilita à humanidade, como troca de informação entre culturas diferentes e porque torna viável a

intercompreensão entre culturas, permitindo atribuir a cada uma delas o seu real sentido de existência. Para tal, considerar-se-ia uma avaliação de cada uma das culturas em função dos seus próprios critérios intrinsecamente concebidos.

Conhecer as culturas s/Surda e ouvinte, sem incorrer no risco de ajuizar sobre cada uma delas, remeter-nos-á para um melhor conhecimento de cada uma individualmente, mas a comparação será inevitável já que uma surge pela ausência de um dos sentidos da outra. Quando professamos uma análise destas questionamo-nos se ao utilizar os critérios para cada uma delas se não estaremos a limitar a própria descrição de cada uma, em casos extremos, levando à sua incompreensão, torna-se autista (Rowland, 1997:17). É pela relação de alteridade que se alcança o respeito pelo outro e não pela substituição de um sujeito enunciativo e existencial por um outro. Bater à porta de uma comunidade e absorvê-la permitirá conhecê-la, e isso pressupõe um estabelecimento de relações com o conhecimento anterior. Esse conhecimento vai-se sedimentando. As transformações ocorrem com o acesso à língua dessa comunidade, bem como ao conhecimento e conceptualizações que nela se inscrevem (Rowland, 1997:15).

O exemplo dado pelo autor passa pelos estudos comparativos da linguagem e das línguas. Da mesma origem, elas distanciam-se, tendencialmente. As línguas de origens diversas, mas que se encontram de forma contígua, tendem a aproximar-se ao desenvolverem características comuns (Lévi-Strauss, 1996:14). É, assim, na língua e nos conceitos por ela veiculados que se geram escalas de equivalência e diferença. O conhecimento da LGP permite à comunidade ouvinte aceder ao *modus vivendi* desta comunidade e desta cultura. Daí a necessidade de disseminação da LGP, permitindo, quase em exclusivo, aceder a um modo de pensar, de ver e conceber o mundo. A aprendizagem da LGP por ouvintes vem já contaminada por todo um aparelho conceptual que resulta das suas aprendizagens e da sua natureza ouvinte. Os seus conhecimentos irão, obviamente, alargar-se para outros domínios e o quadro de referência expande-se e torna-se permeável a este novo conhecimento. Neste exercício de quase tradução, a aceitação acontece e a diferença dilui-se pelo reconhecimento que é feito.

A atitude mais antiga e que repousa em fundamentos de ordem psicológica passa por, em situações inesperadas, repudiarmos as formas culturais, morais, religiosas, sociais e estéticas que mais afastadas são daquelas com que nos identificamos (Lévi-Strauss, 1996:17). Face a tal, reagimos grosseiramente e com estranhamento. A noção

de humanidade, sem distinção de raça ou de civilização engloba todas as formas de espécie humana. Esta expressão “humanidade” surgiu tardiamente e com uma expansão limitada. A dialética s/Surdo vs. ouvinte pode ser aqui recuperada:

“A simples proclamação da igualdade natural entre todos os homens e da fraternidade que os deve unir, sem distinção de raças ou de culturas, tem qualquer coisa de enganador para o espírito, porque negligencia uma diversidade de facto, que se impõe à observação e em relação da qual não basta dizer que não vai ao fundo do problema para que sejamos teórica e praticamente autorizados a actuar como se este não existisse” (Lévi-Strauss, 1996:19).

Baudrillard intitula o último capítulo de *A troca Simbólica e a Morte I* (1996: 203) “O Magarefe de Tchuang - Tsé”⁵⁵, relatando o diálogo entre o príncipe When – huei e o Magarefe para ilustrar como o espírito analítico é verificável pelos sentidos e não no espaço objetivo e que, na arte do Magarefe corresponde ao volume de carne que se extrai do boi. É antes nos intervalos e segundo uma organização lógica interna do ritmo imposto ao trabalho da faca do magarefe. É assim, nos interstícios, que a faca se maneja com facilidade, porque age através dos espaços vazios, manuseando utensílio de corte com cuidado, lentamente, e as juntas separam-se. O Magarefe elevou a sua arte a um grau de especialização e detalhe depois de conhecer a anatomia do boi, depois de dominar a sua arte pela consciência, passou a preocupar-se somente com interstícios. A consciência de si e conhecimento consubstancia-se nos intervalos, vai-se construindo, sedimentando e fica latente até haver espaço para a demonstrar e fazer emergir. Esta emersão aplica-se à lente analítica do discurso, entre as lacunas, promovendo, também,

⁵⁵Transcrevemos, aqui o diálogo que referimos em Baudrillard (1996: 203-205): «Eh! – diz-lhe o príncipe When – huei – como é que a tua arte pode atingir tal grau?» O Magarefe poisa a faca e diz «Amo o Tao e assim progrido na minha arte. No início da minha carreira, só via o boi. Após três anos de exercício, já não via o boi. Agora, o meu espírito trabalha mais do que os olhos. Os meus sentidos já não entram em ação, mas apenas o meu espírito. Conheço a conformação natural do boi e só me preocupo com os interstícios. Se não dou cabo das artérias, das veias dos músculos e dos nervos, com maior razão não estrago os ossos grandes! Um bom talhante usa uma faca por ano, porque só corta a carne. Um magarefe ordinário usa uma faca por mês porque a parte contra os ossos. Servi-me da mesma faca nestes últimos dezanove anos. Cortou milhares de bois e o seu gume parece sempre que foi novamente afiado. Em boa verdade, as juntas dos ossos contêm interstícios e o gume da faca não tem espessura. Quem souber espetar o gume tão fino nos interstícios maneja a faca com facilidade, porque age através dos espaços vazios. Eis porque me servi da minha faca durante dezanove anos e o seu gume surge sempre como novamente afiado. Sempre que tenho de cortar as juntas dos ossos, atendo às particulares dificuldades a resolver, sustenho a respiração, fixo o olhar e procedo lentamente. Manejo muito devagar a faca e as juntas separam-se tão facilmente como ao depormos terra no chão. Retiro a faca e levanto-me.» (in Tchuang-tsé, III, Princípio de Higiene).

o acesso às representações (Bardin, 2009:216). A dualidade que se coloca entre s/Surdos e ouvintes é igualmente porosa e parece-nos que será tanto mais enriquecedora esta relação quanto mais intervalos se conhecerem e se explorarem de forma não ingénua, honesta e verdadeira.

Neste campo, a emancipação decorrerá da marca da identitária que se constitui, cuja matriz parece ser a LGP. O episódio relatado, remete-se para o último livro de Orquídea Coelho *Um copo vazio está cheio de ar. Assim é a surdez* quando refere que o vazio de audição do s/Surdo é um estado aparente, já que qualquer copo vazio de conteúdo líquido, estará sempre preenchido de ar. A organizadora e coautora desta publicação, equipara a onnipresença de ar à vontade e necessidade onnipresente de comunicar dos indivíduos desprovidos de audição (2010:13). Sugere-se, aqui a igualdade de um corpo que, em busca da Igualdade, transporta a comunicação e a língua no corpo. Esta simetria parece ainda ser fantasma, mas no friso cronológico marca conquistas.

b. A Cultura e Comunidade s/Surdas

Almeida (2007:87-89; 2004b:89), em relação ao Estado - Nação e à tentativa frustrada de imposição de uma unidade cultural entre fronteiras discorre acerca dos modelos descritivos de Multiculturalismo, dividindo-os em três categorias: o nacionalista, semelhante em tudo ao fundamentalismo, privilegiando a unicidade da língua padrão e unicidade religiosa alimentando o *apartheid* entre estrangeiros e autóctones. Segue-se o modelo ao qual chama de *Multiculturalismo essencialista* baseado na acentuação das diferenças culturais e identitárias de indivíduos e grupos, ainda que com coexistência. O último modelo remete para a ideia de processo de transculturação ou como prefere designar: *cidadania cosmopolita*. Este modelo rejeita a polissemia da expressão multiculturalismo, dispensando-a pela ambiguidade política e efeitos de retórica a que se presta e as manipulações que se possibilitam ao aliar-se à expressão cultura, também ela bem ambígua privilegiando a ideia de cultura tornada objeto como uma geografia delimitada na qual cabe uma população específica podendo, no entanto ser comercializável (p.87-88).

Portugal, enquanto país estilhaçado em várias culturas, dá a Capucho (2007) a possibilidade de associar estas culturas multilingues a práticas multiculturais num total

de oito (geofísicas, geodemográficas, organizacionais, profissionais, geracionais, género, étnicas e ideológicas) (p. 316-317). A este grupo, não sabemos se poderia ser adicionada uma outra cultura a s/Surda, enquanto cultura que assume práticas linguística distintas das oferecidas pelas línguas orais. Talvez enriquecesse a própria cultura nacional que aceita, aparentemente, de forma espontânea a disseminação das realidades multilingues, tão claramente apresentada pela metáfora dos cones.

Na verdade, a comunidade s/Surda promove uma natureza educativa e linguística, ainda que decalcada das práticas oralizantes, com características muito próprias e que ultrapassam as adaptações, por exemplo, ao nível da narrativa. Soares (2006:39-44) analisou o conhecimento da literatura infantil a partir do conto *A Cinderela s/Surda*, produzido por um grupo de universitários s/Surdos, no qual se veicula uma identidade s/Surda através de personagens cujos atributos e interações pretendem dismantelar estereótipos. Quando comparamos histórias infantis de tradição oral em diferentes países, a macroestrutura em tudo se assemelha à que conhecemos, porém nem sempre os atributos, as personagens, os espaços e as metáforas o são. Do mesmo modo, as línguas gestuais são diferentes de país para país. Trata-se de um trabalho que começa agora a trazer uma nova identidade, uma nova representação da surdez enquanto conceito de minoria linguística. Será a surdez diferente ou desigual? Ainda que estes conceitos se possam cruzar nas entradas dos dicionários como sinónimos ou quase sinónimos, a sua natureza, no contexto atual é díspar, apontando para realidades pouco semelhantes e que exigem uma explicitação de conceitos como simetria, assimetria e diversidade e respetivos sentidos conotativos (Almeida, 2007:80). Ao considerarmos esta diversidade de práticas discursivas, partilhamos da opinião de Capucho (2006;2007) que define que qualquer realidade nacional será também multicultural.

A cultura resultará de uma herança social e de um constructo individual, efeito de aprendizagem, e que equivale às representações que os grupos sociais e respetivos indivíduos a ele pertencentes constroem sobre o mundo. Parece-nos, no entanto, importante sublinhar que esta definição não permite uma reclamação abusiva do seu conteúdo, tornando-o uma falácia quando colada a uma orientação da Surdez e do seu estudo científico para a *di-visão* entre ouvintes e não ouvintes. Se assim for, destacamos a perspetiva de Santana e Bergamo (2005) quando dizem que esta (*di*)visão constitui um obstáculo teórico que perpetua a ideia de que os s/Surdos apenas se inserem no contexto

do grupo dos não ouvintes, reproduzindo, a longo prazo, uma representação da identidade s/Surda como negativa (p.571). Urge referir e citar Lévi – Strauss (1996):

“A distinção entre 2 formas de história depende da natureza intrínseca das culturas a que esta se aplica, ou resulta, antes, da perspectiva etnocêntrica em que sempre nos colocamos para avaliar uma cultura diferente da nossa?” (p.33).

A construção social não será reduzida a estas interações dentro de cada grupo, mas inter - grupos, pois é essencialmente no uso da linguagem que as pessoas edificam, reformulam e projetam as suas identidades. Talvez por isso, a perfeição da língua resultará do facto de ter sido concebida para a interação (Leuninger, 2006:251).

A questão da identidade reaparece e imiscui-se no debate público a partir do Renascimento, quando o Homem se torna o centro do mundo. Santos (1999b) participa desta discussão à luz da mutabilidade, transitoriedade e fugacidade dos processos de identificação. As identidades escondem jogos de polissemia e negociações de sentido e de poder, marcadas pela pluralidade e pela diferença seja individual, seja coletiva (p.119). Por outras palavras, para que a igualdade possa ser reclamada será necessário usar as noções de cultura e identidade como processos sem que estas minorias reproduzam o que as torna minoritárias e imersas na desigualdade, e será necessário questionar com perspicácia o sistema que a legitima (Almeida, 2007:107; Almeida, 2004a:54).

A comunidade s/Surda origina-se numa atitude diferente face à deficiência. O grau de perda de audição nem sempre é considerado como critério e nem é o mais preponderante, mas a unidade cultural e grupal que se desenvolve pelo uso da língua gestual (Lane, 1992:31).

Giddens (1997) descreve que a modernidade é mãe de formas sociais distintas, salientando a mais proeminente o “estado - nação”, uma entidade sociopolítica que contrasta com os modelos de ordem tradicional. Desenvolve-se numa relação meronímica, sendo parte de um sistema global de estados - nações mais vasto. Assume formas particulares de controlo, territorialidade e pauta pelo monopolitismo. São considerados agentes ou atores já que agem de forma concertada constituindo uma matriz geopolítica, que por inerência a modernidade traz a organização: o controlo das relações sociais (p.14). A Modernidade produz diferença, exclusão e marginalização,

ainda que ofereça a possibilidade de emancipação, coexistem com esta política mecanismos de supressão do *self* (Giddens, 1997:6). Esta perspetiva remete-nos para a leitura semelhante à da Associação Portuguesa de Deficientes (APD) quando redefine o discurso da deficiência como uma opressão social, reivindicativa e transformadora das conceções acerca das pessoas com deficiência. Espreitamos a *Lei de bases da prevenção, habilitação, reabilitação e participação das pessoas com deficiência*⁵⁶, aprovada em conselho de ministros do final de 2003, mas consubstanciada em 2004:

“Considera-se pessoa com deficiência aquela que por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas susceptíveis de, em conjugação com os factores do meio, lhe limitar ou dificultar a actividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas.” (Artigo 2.º Capítulo I)

Em resposta, a APD (2003) reconfigura esta conceção propondo uma alteração à proposta de lei com uma conceção distinta:

“Pessoa com deficiência é aquela a quem é imposta a perda ou limitação de oportunidades com base em argumentos biológicos. A perda ou limitação de oportunidades de participação em igualdade de circunstâncias é devida a um conjunto complexo de situações criadas pelo meio ambiente e social que impedem ou limitam o reconhecimento, usufruto ou exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais”⁵⁷ (Ponto 2 do Artigo 3.º, Capítulo II).

Introduz-se um discurso de opressão e eminentemente emancipatório, reconfigurador do conceito de pessoa com deficiência e influenciador de identidades marcadas no corpo mas não resultantes do corpo mas da interação com o meio ambiente e social, mudando a perspetiva e adscrições ancoradas ao estigma e ao sistema de valores que a comunidade s/Surda, neste caso, considera para o grau de qualidade de vida (Nunes & Rodrigues, 1998:37)

⁵⁶ *Lei, de 18 de agosto. Bases Gerais do Regime Jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com Deficiência.*

⁵⁷ Proposta de alteração da então *Proposta de lei de bases da igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência*, posteriormente consubstanciada na *Lei n.º 38/2004*. Nesta proposta consideram-se um conjunto de conceitos cuja explicitação é dada a conhecer neste documento. Especificamente “pessoa com deficiência”.

Se eu fosse s/Surda, faria parte da cultura s/Surda, da qual fazem parte a língua, a história e interesses literários comuns, jogos e atividades de mímica. Seria, neste âmbito e sugerido por Harlan Lane a eugenia como forma de manutenção da pureza da comunidade s/Surda. O número de casamentos entre os membros da mesma comunidade é aconselhado e por consequência, o casamento com uma pessoa ouvinte é censurado. A mesma recomendação foi dada por Alexander Graham Bell (1842 - 1922), mas defendendo o oposto: os casamentos entre s/Surdos deverão ser mitigados para que não nasçam mais filhos s/Surdos. A título de curiosidade, o inventor do telefone explorava, naturalmente a fala como forma de veículo das comunicações, não deixa de ser irónico porém, o facto de a sua mãe ser s/Surda bem como ter contraído matrimónio com uma mulher s/Surda. A publicação de Harlan Lane a que nos referimos relata este facto no capítulo 7, sob o ponto: “Perspetiva Histórica dos tratamentos heróicos” (1992:193). O princípio é o mesmo, por um lado manter o poder e fazer a sua manutenção, no caso de Bell; por outro lado, a luta da comunidade s/Surda pelo poder, pressupondo um princípio de etnocentrismo e valorização de uma cultura, para atingir um mesmo fim, o da supremacia cultural. Posições extremas que coexistem na medida exata em que se opõem e que servem o apenas a ambição por um poder. A perspetiva socioantropológica legitimará esta posição de radicalismo? *Se eu fosse s/Surda*, teria de tomar uma destas posições em nome de uma comunidade?

Observamos relação semelhante quando abordamos as línguas minoritárias que não sendo uma língua da cultura dominante não é tão valorizada, logo, os seus executores e utilizadores são desencorajados, diminuindo a sua autoestima. Lane (1992:104) refere que esta poderá ser uma das causas para que as línguas gestuais continuem minoritárias, perpetuando o modelo de língua e cultura minoritária de acesso restrito. A não inclusão no sistema de ensino é para o autor uma forma de ostracismo e de limitar a ação de servir de modelo para as crianças. Andersson (2009:167) inclui as pessoas s/Surdas à escala global numa comunidade, na qual partilharão sentimentos, pensamentos e todas as atividades do quotidiano.

As comunidades surgem em virtude da ameaça da subsistência da sua identidade e dos seus interesses. Mais de 125 dos países membros das Nações Unidas, com delegações locais estão inscritos na Federação Mundial de s/Surdos (FMS), revelam uma vontade intrínseca de espaço partilhado e comum entre os seus pares. A expressão “Mundo s/Surdo” foi substituída pela designação atual de “comunidade s/Surda”. Aqui

urge distinguir a expressão “cultura s/Surda” que não corresponde ao mesmo referente de comunidade, não são sinónimas:

“A cultura s/Surda refere-se à soma dos padrões de comportamento, convicções, valores, língua e tradições partilhados pelas pessoas s/Surdas ao passo que «comunidade s/Surda» se centra na estrutura social das pessoas s/Surdas” (Andersson, 2009:169).

As comunidades s/Surdas oferecem as mesmas estruturas organizativas que outras comunidades e disseminaram-se da mesma maneira, obedecendo a um mesmo formato, contemplando um pacote de atividades e eventos que alimentam a coesão entre s/Surdos, consolidando a memória coletiva local, nacional e internacional. Os elos entre as associações constituem-se uma rede alargada a inúmeras áreas de interesse. Falamos de desporto, com a mais antiga organização internacional de s/Surdos, o *Comité Internacional de Desportos dos Surdos*, tendo conquistado o aval positivo do *Comité Olímpico Internacional*. A cultura s/Surda agrupa-se nestes eventos e inclui as diversas modalidades desportivas, naturalizando uma identidade comum e vinculativa ao ser s/Surdo. O mesmo acontece com o Festival de Magia organizado pela *Sociedade Mundial de Mágicos Surdos* ou os campeonatos de xadrez pelo *Internacional Committee of Silent Chess* cuja fundação remonta a 1949.

A FMS na qualidade de organização não governamental, é um dos cinco membros fundadores da recente *Aliança Internacional da Deficiência*. Durante a realização dos Congressos Mundiais de s/Surdos, possibilita-se o contacto entre líderes internacionais s/Surdos, atualizam-se perspetivas académicas em comunicações de s/Surdos e ouvintes. Mais recentemente a Associação Internacional de Língua Gestual desenvolveu um conjunto de iniciativas com o intuito de promover a importância das línguas gestuais (Andersson, 2009:174). O mesmo tem acontecido em Portugal. A FPAS criou o *Surdos Notícias* (2010), um boletim informativo de natureza gratuita e que trimestralmente é lançado para quem o queira ler. Está acessível ao leitor interessado seja ouvinte, seja s/Surdo. Nesta publicação periódica é dada a conhecer os diferentes aspetos do quotidiano que afetam a comunidade s/Surda. Revelam-se notícias, informações, divulgam-se cursos e eventos promovidos pelo associativismo, descobre-se a história dos s/Surdos em destaques de entrevistas ou na rubrica específica para a História e atualizam-se os mais incautos acerca da legislação. Não faltam

informações relativas à dinamização internacional desta comunidade. Por um lado divulgam e disseminam a cultura s/Surda, por outro informam os menos conhecedores desta realidade. Trata-se, acima de tudo de um trabalho de identificação e de uma tentativa de diálogo entre s/Surdos e ouvintes, convidando a que todos possam ter acesso e conhecimento do mundo s/Surdo.

A chegada da *internet* de acesso a quase todos na década de 90, permitiu que as redes de contactos se estendessem, que a informação veiculasse sem restrições acerca do mundo e da cultura s/Surda. A revolução tecnológica e global vem dar ânimo à comunicação entre os s/Surdos e entre ouvintes e s/Surdos, não só ao nível local, mas mundial. Expostos ao globo, as mudanças parecem ser significativas sobretudo para o grupo comunidade s/Surda. Afinal, não estão isolados e o intercâmbio favorece a troca e a reflexão e a disseminação de ideologias.

São várias as referências cinematográficas que relatam, com base em acontecimentos reais, o efeito persuasivo da linguagem e o poder da manipulação. Temos como exemplo, baseado em factos reais, o filme *The Wave*⁵⁸ (1981) de e a mais recente versão de Dennis Gansel, *Die Welle* (2008). A imagem e o discurso corporativo são utilizados como catalisadores de processos de identificação e de poder sobre o outro. Ou semelhante analogia é feita em o *Triunfo dos Porcos* de George Orwell em 1945⁵⁹.

Opondo-se à identidade s/Surda são também todas as formas de (re)habilitação auditiva, colocando a pessoa com surdez na esfera dos *deficientes auditivos* e não dos

⁵⁸ Baseado em factos reais, a história desenvolve-se à volta da relação entre professor de história de a sua turma a quem propõe uma experiência inusitada. Assim, na tentativa de explicar aos seus alunos a atmosfera na década de 1930 da Alemanha nazi, um professor de história inicia uma experiência ousada. Começa por se autodeclarar líder de um movimento novo, chamado “A Onda”. Proclama ideias sobre disciplina, poder e superioridade. Os seus alunos estão disponíveis para o seguir. Rapidamente, toda a escola está sob o efeito da “Onda”. Qualquer pessoa que se recusasse participar do Movimento, sofrerá ameaças e será punido. Entretanto, a “Onda” transforma-se em algo mais do que uma experiência, a partir da qual alunos e professor atuarão como outrora acontecera na Alemanha Nazi. Na sequência dos eventos, ocorrem mortes e são presos os responsáveis. Um caso real com proporções mediáticas na década de 70.

⁵⁹ A mesma analogia poderá ser feita com a adaptação do livro de George Orwell *O Triunfo dos Porcos* (1945) ao filme com o mesmo título (1954). Foi a primeira longa-metragem animada e produzida no Reino Unido, e foi dirigido por John Halas e Joy Batchelor. Num pequeno romance, George Orwell apresenta de forma genial e perfeitamente compreensível todos os perigos dos regimes totalitários através de uma alegoria original. Um grupo de animais revolta-se numa quinta governada por humanos, funda o *Animalismo*, uma corrente ideológica que, à semelhança de outras, propaga uma ideia cheia de nobres valores e intenções que termina por servir como meio de favorecer os mais fortes, violando todos os princípios a que se tinha proposto. O medo e a opressão triunfam sobre a inteligência e o bom senso, alimenta-se a ignorância e manipulam-se as massas, desvaloriza-se e ostraciza-se potenciais concorrentes e cujo contributo poderia ser válido e significativo.

diferentes. Esta dicotomia advém da década de 60 do século XX quando divulgada pela instituição audista:

“defendendo que as crianças deveriam ser melhor tratadas se fossem designadas como deficientes auditivos. O rótulo inclui o modelo de enfermidade que legitima o sistema e só existe em oposição aos ouvintes, ou seja, é como o rótulo de «não-homens» atribuído às mulheres, como o rótulo de «não-branco» para os povos de cor, ou «deficientes sexualmente» como um rótulo para os homossexuais” (Lane, 1992:90).

Aceitar este rótulo corresponderia a uma renúncia de identidade do grupo minoritário para a transferir para o grupo dominante. Aqui revela-se o valor depreciativo de “deficiente auditivo” e o valor positivo atribuído a “s/Surdo”. Resta saber, como no diálogo, entre Humpty Dumpty e Alice quem tem o poder para mudar e que sentido atribuir.

— Quando eu emprego uma palavra, ela quer dizer exatamente o que me apetercer...nem mais, nem menos. — retorquiu Humpty – Dumpty, num tom sobranceiro.
— A questão é se você pode fazer com que as palavras queiram dizer tantas coisas diferentes.
— A questão é quem é que tem o poder...é tudo — replicou Humpty-Dumpty” (Carroll, 2000:237).

c. Matrioshka: Identidade, identidades

Perante o já exposto, a discussão sobre a existência ou não de uma cultura s/Surda é eminente, e tem sido desenvolvida com base na dicotomia de *ouvinte* e o *s/Surdo*. Este, tal como o ouvinte, pertence a outras categorias como género, raça, nacionalidade e não estão destituídos do desejo de poder e domínio sobre o outro. Sabemos que as representações sociais são assediadas por conceitos híbridos pois implicam jogos de poder ao nível da linguagem, a forma como as ideias são partilhadas e são tornadas práticas (Oliveira, 2004:181). Podemos acrescentar que se consideram variáveis inúmeras e que não são quantificáveis, estamos a considerar o que se designa

de senso comum, e contexto sociocultural em que deslizam, no nosso caso, indivíduos ouvintes e indivíduos s/Surdos.

Serge Moskovici tenta compreender estas variáveis e como podem reforçar ou não a identidade coletiva de grupos. Para nós, as representações não passam por avaliar a dinâmica dos s/Surdos enquanto minoria linguística, mas como a construção de uma identidade e de uma reclamada cultura se projetam em todos os que não pertencem a esse grupo. Por inerência profissional, devem conhecer este grupo, participando na mudança de identidades e consequentemente na mudança social na qual o grupo majoritário e minoritário interfere. Independentemente das forças fraturantes ou integradoras presentes no processo de construção e produção de conhecimento, as representações coletivas ou individuais estão cronologicamente demarcadas, historicamente situadas e socialmente ancoradas (in Castellotti e Moore, 2002:8).

À semelhança do multiculturalismo de uma única sociedade, pensamos, como Moskovici, que as representações derivam do encadeamento de várias sociedades que vivem numa sociedade maior (in Oliveira, 2004:184).

O que parece ser um denominador comum é considerar a LGP um elemento de definição da auto - identidade de cada s/Surdo enquanto integradores de uma minoria linguística. Esta identidade não nos parece auto – suficiente, pois uma língua não é exclusiva na construção de uma identidade e de uma cultura, coexistem outros parâmetros como os usos, costumes, hábitos e papéis sócio - profissionais.

Aprender uma língua não confere identidade imediata ao indivíduo, mas favorece os laços de identidade e possibilita a construção de uma das várias identidades assumidas por cada um de nós enquanto atores sociais. Cada indivíduo, s/Surdo ou ouvinte assume diferentes papéis sociais e, porque não são homogêneos, permitem ingressar diferentes grupos: políticos, religiosos, profissionais, etc. Não são identidades exclusivas, mas partilhadas. (Santana e Bergamo, 2005: 571). Byram descreve em *Language and Identities* (2006) a construção de uma identidade europeia marcada pelo plurilinguismo. Estamos conscientes que no caso dos s/Surdos, a formação da sua identidade está em desenvolvimento, porém, o princípio subjacente é o mesmo. A aprendizagem de uma língua não é apenas a codificação de significados, mas antes um passo para a identidade intercultural (pp.10-11).

A comunidade s/Surda, por motivos múltiplos e de natureza diversa, luta contra a hegemonia de uma língua – uma nação e a favor de um plurilinguismo social capaz de conviver com a norma. Trata-se também de uma luta político - ideológica que, apesar de

motivações próprias, acaba por assumir um papel de destaque na composição do mosaico cosmopolita que se vê crescer, no qual ainda não sabemos movimentarmo-nos e integrar as novas identidades que as línguas e as práticas sociais nos podem dar a conhecer. Na verdade, as normas sociais são organizadoras de todos os domínios do nosso quotidiano (a moda, o estilo, o modo de pensar) e são permeáveis à segregação, autorizando-a. Nesse sentido, a forma como a surdez é descrita está ideologicamente ancorada a essas diretrizes. Santana (2007:32) aponta que passar da surdez como deficiência (doença) a diferença implica uma mutação do ponto de vista e perspetivar novas regras, novas normas que decorrem do peso histórico da memória e das representações do indivíduo. Trata-se de um processo lento e exige alteração radical de padrões.

De patologia a um fenómeno político-social. Esta mudança exige a transfiguração da realidade linguística e da conceptualização terminológica: de deficiente auditivo para surdo ou s/Surdo. Este inclui-se numa comunidade cuja língua de comunicação é uma língua gestual comum, neste caso a LGP. Esta batiza e legitima o indivíduo s/Surdo como pessoa com linguagem, reclamando a diferença como estereótipo e não a deficiência. A questão coloca-se quando pensamos na (di)visão entre s/Surdos e ouvintes como uma manifestação contraproducente para os primeiros. Byram (2006:9) destaca o papel do Professor de língua(s) na construção de múltiplas identidades, já que não existe uma identidade única. Distingue a aprendizagem da(s) língua(s) nacional(ais), a(s) qual(ais) os alunos usam para outras aprendizagens curriculares, da(s) língua (s) estrangeira(s) como forma constitutiva de uma identidade paralela à primeira, desde que não a reduza a um código cujo papel será apenas traduzir o sentido. Gesueli (2006) ratifica esta posição ao citar Perlin (1998):

“Identidades plurais, múltiplas; que se transformam, que não são fixas, imóveis estáticas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias” (in Gesueli, 2006:283).

A pessoa s/Surda ainda está a construir a sua identidade que no momento depende de uma política linguística que propõe o bilinguismo como promotor de literacia e de competência plurilingue. Fazemos confluir o trabalho de Castellotti e Moore (2002) esclarecendo que as representações são constitutivas da construção identitária proveniente da relação intersubjetiva que se estabelece entre si e o outro na

qual se integra a construção de conhecimentos (p.21). Neste sentido, a adoção de uma educação bilingue exige o reconhecimento do estatuto de língua natural dos s/Surdos à LGP. Se para esta comunidade é já uma aquisição, resta implicar a comunidade ouvinte nesta mudança de paradigma ideológico. Resta também implicar a comunidade s/Surda numa outra mudança, a de considerar como Almeida (2007:80) sugere a identidade como individual, mas também social (Santana, 2007:47).

O corpo é um canal de *self*, de emancipação, é também objeto de reflexão. Pensamos que, no caso dos s/Surdos é objeto de identidade, já que a sua língua é marcada visualmente no corpo, tridimensionalmente. Giddens (1997:92) apresenta como noção de *corpo* como algo mais simples do que o conceito de *self* ou de *autoidentidade*. Para o autor, o corpo é um objeto no qual todos vivemos, seja essa habitação uma condenação ou um privilégio. Trata-se de uma fonte de sensações ainda que também repositório de doenças e pressões. Ainda que seja uma entidade física da qual somos detentores, o corpo representa também um “sistema – acção”, um modo de *praxis*. A sua inserção nas interações do quotidiano é “essencial na manutenção de um sentido coerente de auto-identidade” (p.92).

Giddens (1997:51) refere que a natureza frágil da biografia que o indivíduo dá sobre si mesmo está diretamente ligada à sua autoidentidade e à existência nela. E acrescenta que a identidade de uma pessoa não se encontra no comportamento, nem – por muito importante que sejam - nas reações dos outros, mas na capacidade de manter a continuidade de uma narrativa. A sua biografia, porém, não pode ser totalmente ficcional, integrando eventos que ocorram no exterior e em interação com o mundo. Cabe aqui sublinhar o carácter reflexivo na construção da autoidentidade que Taylor (1989) in Giddens, 1997) sublinha para:

“termos uma ideia de quem somos, devemos possuir uma noção de como nos tornámos no que somos e de para onde vamos” (p.51).

A história dos s/Surdos é recente no domínio público, ainda que para esta comunidade seja uma realidade antiga, quase ancestral. Porém, o facto de se manter opaca para a comunidade ouvinte, por motivos vários, a construção da autoidentidade poderia estar comprometida e circunscrita às vivências dessa comunidade. A emancipação da mesma requer o autoconhecimento inscrito também no mundo ouvinte e, naturalmente, ancorada na realidade contextualizada. A tomada de decisão ocupa aqui

um lugar de destaque, sendo que a adolescência é o período de grandes indecisões e dúvidas. Sabemos que é nesta fase que se fazem opções para um futuro em perspectiva. O processo de decisão supõe, assim, o conhecimento consciente da situação que o envolve, as possibilidades de escolha e processo do agir, bem como das consequentes implicações para futuro. Naturalmente, estão envolvidos processos afetivos e cognitivos. O acesso à LGP ocorre muito tardiamente como aconteceu com a nossa amostra. A média de idades ocorre por volta dos nove anos de idade (VOLUME ANEXOS, ANEXO I.a.). O acesso precoce à informação acerca da condição da pessoa s/Surda permitir-lhe-iam uma decisão consciente e implicada na sua individualidade, na medida em que:

“Só no período mais maduro do desenvolvimento humano, quando se estabilizam plenamente os processos neurocognitivos, os indivíduos dispõem de ferramentas intelectuais capazes de orientar as decisões para os objectivos convenientes às suas necessidades psicológicas e sociais. Uma dessas ferramentas principais é a capacidade de análise de todos os dados disponíveis, que se desdobra na avaliação concisa da realidade e permite o estabelecimento de diversas soluções conforme a importância da decisão a tomar, para que finalmente ocorra uma escolha apropriada ao problema proposto” (Horácio, Gonçalves & Canário, 2011:33).

O período de maturação no indivíduo s/Surdo tem sido comprometido pelo tardio acesso à LGP. O *Eu* constrói-se em relação a um *Tu*, criando não só o pólo da subjetividade mas também a intersubjetividade, resulta do reflexo de alianças e contactos sociais. Mesmo tratando-se de um operador linguístico não define a identidade, apenas é um instrumento e condição para a emergência do autoconhecimento (Giddens, 1997:49). Na época Clássica o verbo *ser* era sinónimo de vincular as representações umas às outras, ou seja, detinha a qualidade única da afirmação e de apor as formas do pensamento à linguagem. No século XIX o mesmo verbo considera os elementos intrínsecos à própria linguagem, ou seja, sem atilhos com o mundo das ideias, dos juízos e dos valores (Santana, 2007:172).

Referimos neste capítulo o conjunto de legislação que se pretende conceder o estatuto de cidadão s/Surdo na sociedade ouvinte, alvitando a igualdade de direitos. No campo jurídico a prática do consentimento informado compreende a obtenção de permissão para determinado ato médico aos indivíduos que devem ser tratados, mas

também aos responsáveis por aqueles que sem capacidade de consentimento sobre o seu futuro ou de outrem.

O profissional de saúde está, assim, obrigado a informar detalhadamente o ato a praticar, de forma a esclarecer o indivíduo sobre as vantagens e implicações inerentes à sua atuação. Só desta forma se pode considerar o consentimento verdadeiramente informado, livre e esclarecido. É o que a comunidade científica, médica e ouvinte tem reclamado pela voz dos seus técnicos a propósito da aplicação da tecnologia às crianças, jovens ou adultos s/Surdos (Silva, 2006:80; Nunes & Rodrigues, 1998:49). Esta informação esclarecida requer a participação de uma equipa multidisciplinar onde cabe a participação dos representantes da comunidade s/Surda. O objetivo não parece ser aniquilar uma tribo, mas dar a possibilidade escolha entre a presença e a ausência de som com tudo o que nesta opção está implicado. A possibilidade de ligar um aparelho ou desligar é uma decisão do seu utilizador e não o produto de uma manipulação. Ou será esta proposta uma manifestação de incapacidade da sociedade em lidar com o diferente?

“Ao que parece, a constituição da identidade do s/Surdo não está necessariamente relacionada à língua de sinais, mas sim à presença de uma língua que lhe dê a possibilidade de constituir-se como «falante», ou seja, está ligada à constituição da própria subjetividade pela linguagem e às implicações dessa «constituição» nas relações sociais” (Santana, 2007:43)

Ou seja, a identidade é vista como o resultado de práticas discursivas e sociais em situações sócio-históricas particulares. É um processo em construção que implica vínculo e associação com um grupo e desvínculo com outros grupos, modalizando os conceitos de anormalidade, bizarria e patologia.

A identidade pessoal, tratada a partir do ponto de vista neurológico implica entendê-la como um conjunto de capacidades multidimensionais que englobam as experiências e informações tão diversas como a nossa biografia, a vivência do corpo, do espaço, do tempo, o nosso estatuto social relativamente ao que nos envolve.

Até que ponto a intervenção e manipulação cerebral poderão afetar a natureza e o conteúdo da mente quando assumimos que a experiência da identidade é fenomenológica. Resulta, assim da consciência de quem somos e na experiência da unidade de todos os estados mentais (Fernandes, 2008:186)..

Capítulo 2

1. A Língua Gestual e a Torre de Babel

a. Das línguas gestuais às línguas orais

As línguas orais são predominantes no mundo, porém, as línguas gestuais coabitam com aquelas e nem sempre foram associadas à deficiência. Na verdade, as línguas gestuais ou, pelo menos os sistemas de linguagem gestual, terão surgido em contextos diferenciados e entre populações maioritariamente ouvintes. Um desses exemplos decorre de monges em clausura em mosteiros europeus desde a Idade Média (Fischer, 2009:249). Tendo feito votos de silêncio, a comunicação é, apenas, permitida por meio da língua gestual e somente permitida a oral quando recebiam visita numa sala denominada de Parlatório, como acontece nos Mosteiros de Cister. Contudo, não há executores das línguas gestuais monásticas como língua materna. Um outro contexto de emergência das línguas gestuais é atribuído a uma linguagem especializada e restrita às mulheres aborígenes na Austrália; a língua dos Índios das planícies norte-americanas; em ambientes ruidosos onde não se consigam ouvir as vocalizações; entre caçadores evitando produzir ruído para que não dispersem as presas (Armstrong & Wilcox, 2005:312). Pessoas s/Surdas poderão ter feito parte destas sociedades e tendo desenvolvido gestos domésticos, terão, igualmente, desenvolvido toda uma estrutura que atualmente se considera como língua com sintaxe sofisticada e complexa.

Há uma tendência evolucionista que se começa a evidenciar e que é objeto de reflexão. A partilha de genes entre espécies é uma realidade conhecida no seio da ciência. Partilhamos 99% da nossa constituição genética com os chimpanzés e ainda mais com os chimpanzés pigmeus, os *bonobos* (Armstrong & Wilcox, 2005:307). Há, então, uma relação biológica entre a presença de um gene e a sua expressão molecular. O que coloca problemas na compreensão desta relação é saber o significado de partilha de um gene comum ao homem e a outras espécies no domínio cognitivo e da atividade mental. Castro Caldas (2009b) refere que os primatas não hominídeos não têm controlo voluntário sobre a respiração não lhes permitindo dominar um sistema de movimentos relacionados com este aparelho e que lhes permita mimetizar a linguagem oral do ser humano (p.83). Sabe-se, porém, que mimetizam com toda a propriedade o gesto manual, à semelhança de outros animais. A dificuldade do chimpanzé, por exemplo, em

adquirir a linguagem está na incapacidade de controlar os lábios e a língua, isto é, em produzir um discurso articulado. A faringe dos grandes primatas impede o som aspirado dos humanos, emitindo apenas vocalizações mais simples através da laringe como sendo grunhidos, gritos agudos e choro (Fischer, 2009:35).

Existe, assim, um sistema neuronal constituído e designado por “neurónios espelho”. Mais à frente retomaremos este tópico evidenciando a sua função. Centremo-nos nos primatas não hominídeos: são várias as experiências de cientistas que utilizam instrumentos e mecanismos para ensinar chimpanzés a comunicar, pressupondo a atividade de produção e compreensão da linguagem. Há evidência que estes primatas conseguem alcançar níveis de competência correspondentes a uma criança de dois anos de idade. São várias as investigações que evidenciam a proximidade da linguagem entre grandes primatas e seres humanos (Fitch & Hauser, 2004; Gardner, Gardner & Canford, 1989).

No final da década de 70, foram feitas experiências que envolveram o ensino de línguas gestuais a grandes primatas, nomeadamente a orangotangos no Bornéu que em cerca de um ano aprenderam 20 gestos da Língua de Sinais Americana (ASL). Estes foram ensinados de acordo com modelos de experiências aplicadas a gorilas e chimpanzés nos EUA. Conclui-se desta investigação que a capacidade para a 'linguagem' de todos os grandes primatas é, semelhante, independentemente da espécie. As experiências com a linguagem em orangotangos têm-se desenvolvido nos últimos anos, tendo produzido resultados ao nível da compreensão e da produção linguísticas surpreendentes. Uma outra experiência foi desenvolvida com a chimpanzé fêmea Washoe que inspirou Francine Patterson a tentar ensinar uma adaptação da ASL a uma gorila ocidental das terras baixas: uma fêmea de 13 meses chamada Koko em julho de 1972. Aclamada pelo mundo como a primeira gorila a alcançar proficiência em contexto de conversação, Koko apresenta um vocabulário ativo de mais de 500 gestos e possui um vocabulário passivo correspondente a outros 500 gestos. O seu vocabulário total é semelhante ao de uma criança com menos de 5 anos de idade. Infere-se daqui que os gorilas são 'preparados' para algum tipo de linguagem, que lhes permite usar a língua gestual em laboratório. Testado o QI de Koko através do exame *Stanford-Binet*, este fica entre 85 e 95, valores pouco mais baixos do que a média de humanos com as mesmas aquisições. Em 1976, um gorila ocidental das terras baixas, macho de três anos e meio batizado de Michael, juntou-se a Koko. Durante dois anos, os gorilas Koko e Michael interagiram entre si usando a ASL (Fischer, 2009: 31-32).

O ano de 1967 marcou a comunicação entre primatas e humanos quando a chimpanzé Washoe proferiu a frase “quero doce” em ASL. Os vinte anos subsequentes permitiram uma mudança de atitude e de posição dos linguistas em relação à capacidade dos primatas para a linguagem, conferindo capacidade para o desenvolvimento da linguagem. Washoe aprendeu 34 gestos em ASL nos primeiros 22 meses de investigação tendo, em 1970, adquirido um total de 132 sinais utilizados de forma idêntica à usada por crianças humanas nos primeiros estágios de aquisição da linguagem oral.

Fischer (2009) descreve um outro caso. Geneticamente mais próximo do ser humano, o bonobo Kanzi foi ensinado a comunicar com os seres humanos através de um *lexigrama*, um teclado com símbolos que representam conjuntos de palavras ou ações. Distingue-se dos primatas anteriores pelo que as suas respostas são motivadas e não condicionadas. Kanzi é estimulado a usar símbolos de maneira espontânea e criativa para comunicar com humanos e outros congêneres. Este bonobo aprendeu a compreender diferentes atos de fala, como questões, declarações e comandos de voz em inglês, respondendo através do *lexigrama*. Parece ser o primata que mais perto esteve de produzir um léxico e uma sintaxe identificável e compreensível pelos seres humanos e por analogia, parece ser possível inferir que, se a capacidade linguística de um ser humano de dois anos de idade se designa de *linguagem*, então o bonobo Kanzi fala connosco (p.37) e nesse caso estaria a demonstrar a capacidade de a utilizar em diferentes situações e não o resultado de um exercício de listagem de itens. E Fauconnier e Turner (2003) esclarecem que a linguagem humana se desenvolveu através de uma capacidade de integração conceptual indispensável à criação artística, à religião, raciocínio e ciência e, por isso, exclusiva dos seres humanos e não partilhável por outras espécies, ainda que a coincidência genética com outras espécies seja uma evidência, a arquitetura cognitiva e as suas habilidades e singularidades não o são como refere Donald citado por aqueles autores:

“Our genes may be largely identical to those of a chimp or gorilla, but our cognitive architecture is not. And having reached a critical point in our cognitive evolution, we are symbol-using, net worked creatures, unlike any that went before us”(p.171).

Havendo uma coincidência e partilha genética entre humanos e estes primatas, o que terá levado a que a linguagem se desenvolvesse no Homem? As teorias são várias, colidem com o facto da linguagem se ter desenvolvido abruptamente resultando de um mosaico multiforme de pré-competências periféricas. Não existem fósseis linguísticos nem fósseis representantes do antecessor comum aos chimpanzés e humanos (Armstrong & Wilcox, 2005:307). Castro Caldas (2009b) acredita que, além destas características emergentes:

“terá sido o próprio sistema cognitivo que se apoderou do potencial que essas competências constituíam. Assim sendo, a explosão da linguagem resulta da aproximação de um sistema cognitivo ao sistema de comunicação mais primitivo, que continuamos a partilhar com o chimpanzé” (p.86).

Nas últimas décadas paleontologistas determinaram que o *bipedalismo* define os traços anatómicos do homínido. Este perfil surgiu antes do aumento de tamanho do cérebro. Nesse sentido, libertou as mãos para construir utensílios, para carregar objetos e para a locomoção, cuja transformação teve a sua origem há 3 milhões de anos. Nessa altura, foi encontrado o mais famoso exemplar australopiteco do sexo feminino, Lucy como representante desta realidade (Armstrong & Wilcox, 2005: 307). Qual será então o lugar das línguas gestuais na Torre de Babel? Parece claro que a referência bíblica aponta para o domínio de uma língua oral que representaria todos os habitantes da Terra. A ira de Deus manifestou-se e rebelou-se contra a soberba e a ambição do Homem. Criaram-se as línguas dos diferentes continentes:

“**1** Em toda a Terra, havia somente uma língua, e empregavam-se as mesmas palavras. **2** Emigrando do Oriente, os homens encontraram uma planície na terra de Chinear e nela se fixaram. **3** Disseram uns para os outros: «Vamos fazer tijolos, e cozamo-los ao fogo.» Utilizaram o tijolo em vez da pedra, e o betume serviu-lhes de argamassa. **4** Depois disseram: «Vamos construir uma cidade e uma torre, cujo cimo atinja os céus. Assim, havemos de os tornar famosos para evitar que nos dispersemos por toda a superfície da terra.» **5** O SENHOR, porém, desceu, a fim de ver a cidade e a torre que os homens estavam a edificar. **6** E o SENHOR disse: «Eles constituem apenas um povo e falam uma única língua. Se principiaram desta maneira, coisa nenhuma os impedirá, de futuro, de realizarem todos

os seus projectos. 7 Vamos, pois, descer e confundir de tal modo a linguagem deles que não consigam compreender-se uns aos outros.» 8 E o SENHOR dispersou-os dali por toda a superfície da Terra, e suspenderam a construção da cidade. 9 Por isso, lhe foi dado o nome de Babel, visto ter sido lá que o SENHOR confundiu a linguagem de todos os habitantes da Terra, e foi também dali que o SENHOR os dispersou por toda a Terra” (Génesis 11:1-9) (Galache, 1995).

A diferença existe, então, para impor limites à desmesurada ambição pela hegemonia de um povo. Sem ela, a igualdade reclamada por todos seria uma aquisição materializada em nulidade como descrevemos no capítulo anterior. Cardoso (2001:47) defende a tese de que a beleza existe na medida em que a diferença existe e nesse sentido *O sabor está na diferença*. Aplicar-se-á no contexto da diversidade linguística, a beleza existe pelas diferentes línguas que se constituem.

As línguas gestuais são uma manifestação do pensamento e uma forma de linguagem diferente das línguas orais. Nesta investigação, determinaremos o lugar das línguas gestuais na Torre de Babel. Perante o exposto, e atendendo ao momento presente de mudança de paradigma educacional que privilegia um ensino inclusivo, a inserção de alunos s/Surdos em contexto de sala de aula de turmas do ensino regular prevê a articulação entre diferentes agentes educativos, desde Intérpretes, Formadores/Docentes de LGP a terapeutas da fala e a Professores da Educação Especial. Esta plataforma de trabalho pretende colmatar as necessidades educativas especiais dos alunos s/Surdos que até então conviviam quase exclusivamente com os seus pares. Colocam-se, assim, vários problemas na definição dos papéis de cada um destes agentes educativos.

Nesta parceria, que tipo de relações se estabelecem no sentido de promover o mais eficaz acesso ao conhecimento por parte do aluno s/Surdo? Não caberá ao professor conhecer também as especificidades da LGP? Será que o professor, especialmente o de línguas, tem consciência do estatuto de língua atribuído à LGP? Não será crucial que esta plataforma de agentes educativos deva conhecer as especificidades cognitivas e neurológicas desta população? Como poderá o professor de educação especial, o técnico de audiologia, o intérprete, a família promover o desenvolvimento destas crianças se não conhecerem que relações existem entre o pensamento e a linguagem? São algumas questões que pretendemos desenvolver tentando intersetar outras áreas de conhecimento, pretendendo, assim contribuir para a construção do

conhecimento sobre este tema cuja consciência é ainda neófito em Portugal, mesmo no âmbito das Ciências da Linguagem.

b. **Estatuto da Língua Gestual Portuguesa (LGP)**

O reconhecimento do estatuto de LGP, pelos professores de línguas, enquanto Língua Natural dos s/Surdos é um tema controverso e ainda com pouca visibilidade no panorama das Ciências da Educação e nas Ciências da Linguagem. Os grupos de estudo firmados na problemática que envolve as Línguas Gestuais em todo o mundo, nos Estados Unidos da América, Holanda e Suécia, têm contribuído, desde a década de 60, para que as línguas gestuais sejam progressivamente reconhecidas em vários países, renovando a conceção de linguagem, desde sempre atribuída à correspondência de som - significado.

Atualmente, esta correspondência passa por signo - significado. Em Portugal, já se conhecem trabalhos científicos nesta área desde 1994⁶⁰. Em 2002 publica-se material didático para o ensino da Língua Gestual a crianças s/Surdas⁶¹. Recentemente, o Ministério da Educação homologa o *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa* (2007), dez anos após o seu reconhecimento constitucional:

“Proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”. [(Artigo 74, h) – Educação, 1997]

Este reconhecimento na *Constituição da República Portuguesa* ocorre quase simultaneamente com a recomendação do Parlamento Europeu (PE) em 1998, através da *Resolução sobre as Línguas Gestuais*⁶² dirigida aos governos dos Estados – Membros, exortando-o a considerar a concessão de plenos direitos às línguas gestuais. Promove o seu reconhecimento como línguas oficiais das pessoas s/Surdas, conferindo-lhes acesso à educação bilingue bem como a serviços públicos.

⁶⁰ Amaral, M.A., Coutinho, A. Martins, M.R.D. (1994). *Para uma Gramática de Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, S. A.

⁶¹ Faria, I. H., Ferreira, J. A., Barreto, J., Martins, M., Neves, N., Santos, R., Vilela, S. (2002a.) *+LGP – Materiais de Apoio ao Ensino da Língua Gestual Portuguesa: O Corpo*. Laboratório de Psicolinguística, FLUL. Publicação em CD-Rom, versão 1.0.

⁶² Parlamento Europeu (1998). *Resolução sobre as Línguas Gestuais*.

Ainda que haja legislação vária sobre este tema, a LGP é ainda considerada uma língua recente, uma língua cujas perceção e produção são diferentes das línguas orais. Trata-se, então, de uma língua cuja representação é demonstrada e partilhada pelo gesto, percecionada pelo sentido da visão e realizada num espaço tridimensional, onde se marca a dinâmica da localização e orientação da mão, dos movimentos, configurações, expressão facial e corporal (Baltazar, 2010:3). Trata-se de uma língua cujo estímulo é visual e não auditivo e cuja resposta é manual e não oral, por isso carece de estudo em diferentes áreas de conhecimento. Mais recentemente, foi publicado o *Dicionário de Língua Gestual Portuguesa* (2010) atualizando o *Gestuário*⁶³ (1996) não só em número de entrada, mas introduzindo indicações básicas acerca da gramática da língua gestual e permitindo ao aprendente visualizar em CD-ROM como as mais de 5000 entradas se configuram no espaço, tornou-se a “língua rainha” da comunidade s/Surda (Pereira, 2008:196). Delgado-Martins (1996) coloca a questão de se saber se um sistema não verbal, sem representação da fala, pode ser considerado uma língua. Esta mesma questão é construída no questionário cujos resultados são apresentados na Metodologia. Fazer esta pergunta significa perguntar acerca do estatuto das línguas gestuais e especificamente da LGP. A mesma autora opta por abordar:

“a linguagem gestual como um sistema organizado segundo as regras de uma língua, com modalidade de produção motora da mão e do corpo, e com modalidade de percepção visual”(p.103).

Em 1996, a LGP ainda não estava constitucionalmente legitimada e o seu estatuto estava, assim, consignado ao termo “linguagem”. As línguas gestuais remetem para um conjunto de questões que podem colocar em causa um conjunto de pressupostos linguísticos, nomeadamente toda as conceções de língua, linguagem e teorias descritivas da linguagem. Mas foi a partir das teorias descritas da linguagem que Stokoe (1960) com *Sign Language Structure* e Fant (1972) com *Ameslan: An Introduction to American Sign Language* que se encetaram inúmeros estudos de natureza cognitiva e neurológica provando que as línguas gestuais o eram. Na verdade, Stokoe suportou o seu estudo no princípio de que as línguas são baseadas em sistema de contraste e, por conseguinte, o significado seria dado por diferenças perceptíveis ao nível

⁶³Ferreira, A. V. (1995). *Gestuário: Língua Gestual Portuguesa*. (2.^aed.) Lisboa: SNR. Disponível em suporte digital: <http://www.inr.pt>.

dos fonemas (exemplo: pato/rato). A ASL não é uma mera reprodução do discurso oral nem uma língua corrupta, antes sofisticada (Armstrong & Wilcox, 2005:307; Armstrong & Wilcox, 2007:11). Neste sentido, seriam altamente convencionalizadas, ainda que possam ter os gestos um grau de iconicidade ou transparência, o grau de arbitrariedade desenvolveu-se ao longo de gerações, sedimentando histórias que tenham dado origem a determinado gesto (Goldin-Meadow, 2005:2272). O espectro da iconicidade está obviamente presente nas línguas gestuais e é atualmente objeto de estudo no âmbito da Linguística Cognitiva, revelando a conceção básica e primária atribuída a este processo de formação de conceitos (Armstrong & Wilcox, 2007:778). Voltaremos a este aspeto mais à frente e retomaremos no quarto capítulo. Recorreremos aqui, ao caso específico da LGP, sabemos que o gesto relativo à palavra “bacalhau” é idêntico ao de “sexta-feira”. Os alunos s/Surdos da Casa Pia revelaram esse conhecimento e transportam-no nas suas representações da LGP. Bacalhau e sexta-feira têm o mesmo gesto porque nesse dia da semana, comiam sempre bacalhau. Ora tanto um com outro gesto não são icónicos e hoje são arbitrários (Delgado-Martins, 1996:104). Esta referência ilustra a base da propriedade arbitrária dos signos linguísticos de Saussure (1999), ao estabelecer-se a distância entre o significado de qualquer uma das palavras “bacalhau” e “sexta-feira” e o gesto que representam. Nas gerações seguintes, as línguas, porque usadas, tornam-se opacas e mais arbitrárias. O mesmo acontece com as línguas orais, fonologicamente a palavra “cão” está incomensuravelmente distante do seu significado. Durante a década de 80, Formadores e Docentes de ASL ficaram intrigados pelas investigações conduzidas por linguistas da língua gestual americana (ASL). As propriedades abstratas das línguas são partilhadas por línguas orais e línguas gestuais, apenas diferem na codificação (Wilcox & Wilcox, 2005:131). Na década de 70 deu-se a revolução cognitiva que anunciou na década de 90 a neurociência cognitiva com o intuito de conhecer as relações entre a linguagem, a aprendizagem e a cognição. Uma destas aplicações passa por conhecer os ambientes precoces de aprendizagem das crianças s/Surdas. Para tal, necessário é que haja investigação e ainda que ela se tenha desenvolvido, as crianças s/Surdas têm de ter capacidades cognitivas que tornam os métodos pedagógicos e psicológicos viáveis (Marschark & Hauser, 2008:12). Outro fator importante a considerar para a legitimação do estatuto de língua para a LGP é o grau de inteligibilidade dos gestos isolados e inseridos numa conversação que foram avaliados por diferentes investigadores, tendo concluído que, para uma pessoa ouvinte que não tenha contacto com pessoas s/Surdas nem com a língua gestual, não conseguem

aceder ao significado nessa interação, tal como, se estivermos em presença de línguas cujas relações de parentesco não sejam evidentes, tornam-se opacas e a intercompreensão não existe. Considerando, agora, uma criança s/Surda cujos pais sejam s/Surdos, a sua língua materna não é a língua oral do país a que pertence. Porém, os processos de aquisição da linguagem verbal oral por uma criança ouvinte, cujos pais sejam ouvintes, são os mesmos que a criança s/Surda no contexto familiar s/Surdo. A língua gestual é, naturalmente, a sua língua materna. Tratando-se as línguas gestuais, línguas naturais, é interessante colocar a questão da origem da linguagem: como terá o ser humano conseguido comunicar sem utilizar o trato vocal e aceder ao canal acústico. O caso da língua gestual na Nicarágua é o exemplo mais recente que se conhece e que se constitui como outro argumento a favor da natureza linguística da língua gestual (Delgado-Martins, 1996: 104). Em 1977, dois anos antes do Governo Sandinista tomar posse, estabeleceu-se um centro de educação especial frequentado por um grupo de 50 crianças s/Surdas no Bairro de Manágua de S. Judas. Rapidamente aumentou para o dobro de alunos. Uma das medidas implementadas pela Reforma Educativa deste governo em 1979 contemplou a criação de uma instituição vocacionada para as crianças s/Surdas, agora na Villa Libertad. Em 1980, havia 400 alunos s/Surdos inscritos em ambas as escolas. No domínio da sala de aula operacionalizavam-se metodologias oralistas, com vista ao ensino da língua espanhola oral, ainda que o programa tenha tido pouco sucesso. Nos intervalos, porém, sem a supervisão dos professores, as crianças desenvolveram o que veio a ser o Idioma de Signos Nicaraguense (ISN). Comunicavam entre gestos, a população ouvinte e os agentes educativos não acediam às interações entre as crianças. O Ministro da Educação em 1986 contactou Judy Kegl, uma linguista americana dedicada ao estudo da ASL que descreveu o processo em marcha: primeiro os gestos familiares, as crianças mais novas adotaram o pidgin, em contacto com as mais velhas, elevaram-no a um maior grau de complexidade, emergiu e o crioulo e o que se designa de Língua gestual Nicaraguense (Carvalho, 2007: 122). Ainda que com características distintas, este caso foi único na História. Sandler, Meir, Padden e Aronoff (2005: 2662) descrevem uma comunidade endogâmica constituída por 3500 membros fundada há 200 anos em Israel por beduínos Al-Sayyid⁶⁴. Há cerca de 70 anos, nasceu a

⁶⁴ Este caso deu origem a um Documentário produzido por Oded Adomi Leshem em 2008 com o nome de “Voices from El-Sayed”: no deserto de Negev encontra-se a aldeia beduína de El-Sayed, que possui a maior percentagem de pessoas s/Surdas do mundo. Ninguém usa prótese auditiva, porque em El-Sayed a surdez não é considerada uma deficiência. Através das sete gerações, desenvolveu-se uma língua gestual única, fazendo desta a língua mais usada nessa rara sociedade que aceita a surdez como algo tão natural

Língua de Sinais Beduína Al-Sayyid (ABSL) no seio desta comunidade com grande incidência de surdez profunda neurossensorial, pré-lingual e não síndrômica. Nas últimas três gerações, nasceram 150 indivíduos s/Surdos, todos descendentes de dois dos cinco filhos dos fundadores. Mais um caso em que se pode observar uma língua nos seus primeiros estágios e consequentemente vê-la crescer (Goldin-Meadow, 2005:2271) e cuja maturidade está por desenvolver (Israel & Sandler, 2009:27). A diferença para o caso da Nicarágua e dos exemplos que a seguir apresentamos é que esta comunidade se caracteriza por ser muito fechada e a aquisição e desenvolvimento da linguagem é feita no seio familiar, num ambiente socialmente estável:

“Creoles were created under circumstances of social and linguistic discontinuities, the coming together of people with different linguistic and cultural backgrounds. The sign language under study in Nicaragua is passed from cohort to cohort in the school and was neither fostered nor transmitted in a family and community setting. These unusual circumstances may have an effect on the linguistic structure of the emerged languages” (Sandler, 2005:2661).

Semelhante situação à da Nicarágua é descrita em relação ao desenvolvimento das línguas gestuais da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Estas estão ainda em fase de formação e de constituição cujo estatuto se pretende reconhecido. Neste sentido, APS tem investido no levantamento e estudo das línguas gestuais dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Semelhante caso ao da Nicarágua decorre na Guiné-Bissau. A APS tomou conhecimento do anonimato existente em relação à população s/Surda neste território, sem acesso à educação, à língua ou ao registo de identidade. Mariana Martini e Marta Morgado, linguista e docente de LGP deslocaram-se, em 2005 a este país onde recolheram informação acerca da situação da população s/Surda jovem e adulta. Constataram que os s/Surdos estão espalhados pelas aldeias e aprendem a comunicar com gestos tradicionais com base na mímica e cujo objetivo é a comunicação com os ouvintes. Tendo sido constituída a Associação Guineense para a Reabilitação e Integração dos Cegos (AGRICE), em 2002 criou a escola para cegos, a Escola Bengala Branca. Foram vários os s/Surdos que a ela

quanto a vida. A tranquilidade da aldeia é interrompida pela decisão tomada por Salim de mudar o destino de seu filho s/Surdo e fazer dele um ouvinte por meio da operação de implante coclear.

recorreram, mas também um número de s/Surdos que em muito ultrapassou o de cegos. Sem condições para ensinar a alunos s/Surdos, solicitou apoio à APS que lhes facultou o *Gestuário* dada a ausência de fundos e capacidade apoio. A situação deste país de língua oficial portuguesa requer atenção neste domínio. Foi, nesta deslocação, dada formação a docentes que se guiavam pelo *Gestuário* e cuja representação é feita com informação visual estática. A articulação dos gestos era ilustrada aos alunos com pouco movimento, não os tornando fluentes. Culminou com esta visita a recente publicação, pela Surd'Universo, do *Dicionário Escolar de Língua Gestual Guineense* (LGG) (2010) das mesmas autoras, uma atualização do de 2006. Neste, inventariaram-se gestos e referentes. As portuguesas constataram que a Língua gestual Guineense que se estava a constituir não tinha, na altura, interferência significativa da LGP, apesar de os jovens s/Surdos terem adotado o alfabeto gestual e na formação ter sido introduzido o gesto para nome gestual. Em 2006 criou-se a Associação de Surdos da Guiné-Bissau (AS-GB) que decidiu assumir o ensino das suas crianças s/Surdas com a Escola Nacional de Surdos (Morgado & Martini, 2007b:138-139). A LGG é a língua natural dos s/Surdos guineenses e a sua expansão e desenvolvimento ocorre no seio destes grupos. Marta Morgado e Mariana Martini deslocaram-se à Guiné-Bissau em 2006 e constataram que a LGG se desenvolvera a partir da interação deste grupo entre si e entre adultos s/Surdos.

Os restantes países da CPLP configuram as suas próprias línguas gestuais com mais propriedade e desenvolvimento. No Brasil cuja Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) terá surgido no Instituto Nacional de Educação de Surdos há 150 anos, mas reconhecida pelo governo brasileiro em 2002. Em 1857, o Imperador D. Pedro II apoiara o professor s/Surdo francês Hernest Huet a fundar o Imperial Instituto de Surdos Mudos. À data, era um asilo destinado a rapazes oriundos de todo o país ou recolhidos porque abandonados pelas famílias. No caso de Moçambique, não há dados acerca de como surgiu a língua gestual e atualmente ainda não está uniformizada, apesar da intervenção de especialistas finlandeses na estruturação da comunidade de s/Surdos local desde 1995. Esta intervenção incluiu a colaboração na elaboração de um dicionário da Língua Moçambicana de Sinais (LMS) praticada em escolas de s/Surdos cuja representação percentual a frequentar a escola é de 1%. Em Angola, a influência da LIBRAS e da LGP confluíram para a edificação da Língua Angolana de Sinais (LAS). Sabe-se que os alunos s/Surdos frequentam a escola mas pertencem a turmas com deficientes. Em São Tomé e Príncipe não se conhecem escolas para alunos s/Surdos e muitos destes vêm para Portugal ter formação e educação. Conhecem-se grupos

pequenos de s/Surdos mas estão espalhados e, como tal, não desenvolvem uma única língua, mas reproduzem gestos tradicionais e mímica. Cabo Verde, dada a sua condição de arquipélago, torna o contacto entre s/Surdos difícil. Os alunos estão integrados em escolas regulares e o contacto com os seus pares é quase nulo, ainda que na cidade da Praia a Associação de deficientes se tenha dedicado a apoiar um pequeno grupo de s/Surdos onde se leciona a LGP. Porém, e apesar da intervenção formativa da LGP, a língua gestual continua a desenvolver-se mas ainda longe de uma língua nacional. De todos os países da CPLP, Timor é aquele onde se desconhece qualquer dado relativo à situação da população s/Surda e consequentemente não se conhecem dados acerca da língua gestual. Pensa-se que as línguas gestuais geograficamente mais próximas e que os grupos de s/Surdos da Indonésia e Austrália tenham alguma influência sobre os seus homólogos timorenses. Não se conhecem nem escolas, nem associações ou instituições de s/Surdos (Morgado & Martini, 2007a:136-137). A investigação de Bellugi, Klima e Poizner (2000) revela que indivíduos s/Surdos com acidentes vasculares cerebrais apresentam perturbações da linguagem gestual equivalentes às afasias das línguas orais, localizando-se nas mesmas zonas hemisféricas (p.163). Sabe-se que, há pelo menos um século, que o hemisfério esquerdo do cérebro é especializado em tarefas analíticas, versando sobre a análise lexical e gramatical que permite a compreensão da linguagem falada. Por sua vez, acrescentam os autores que o hemisfério direito se considera responsável por funções complementares, trabalhando o global e não as partes, com perceções sincrónicas e essencialmente com o mundo visual e espacial. Naturalmente, as línguas gestuais ultrapassam estas fronteiras: por um lado têm uma estrutura gramatical e lexical, por outro esta estrutura é sincrónica e espacial. Daqui se depreendem as investigações já referidas, o hemisfério esquerdo é essencial tanto para a língua gestual, como para a língua oral, tendo como base neurológica essa relação dupla ao usufruir de estruturas e percursos neurais necessários ao processamento da gramática oral e ao processamento visual. Helen Neville, referida por Sacks (2011:109) sustenta que o hemisfério esquerdo é predominante na utilização das línguas gestuais por s/Surdos, ou seja, a língua gestual é lida de forma mais rápida e exata quando é representada no campo visual direito. Sabemos que a informação de cada um dos lados do campo visual é sempre processada e interpretada no hemisfério oposto.

A neurologia dá, assim estatuto de língua a estes idiomas, frequentemente considerados como inferiores pelas sociedades industriais dado que não possuem notação gráfica (Amaral, Coutinho & Delgado-Martins, 1994:16). Em primeiro lugar

porque é uma língua e é tratada como tal pelo cérebro, na vertente visual e não auditiva; obedece a uma organização espacial e não sequencial; Em segundo lugar porque como idioma que se constitui é processado pelo hemisfério esquerdo do cérebro, o qual, biologicamente é especializado para esta função. Neville *et al.* (1998) revelaram a propósito da organização cerebral de pessoas s/Surdas e ouvintes que:

“the activation of right hemisphere areas when hearing and deaf native signers process sentences in ASL, but not when native speakers process English, implies that the specific nature and structure of ASL results in the recruitment of the right hemisphere into the language system” (p.928).

Este estudo sublinha a importância das regiões envolvidas no hemisfério esquerdo para processar uma língua natural, independentemente da modalidade da língua em questão.

i. Estatuto da LGP e Professores de língua

Neste contexto, decidimos, nesta investigação aferir acerca do estatuto que os Professores de línguas conferem à LGP, bem como descortinar acerca do conceito de língua que parece estar inscrito neste grupo profissional em relação ao qual, na metodologia, explicitaremos os resultados do questionário. Nesse sentido, propomos um levantamento teórico acerca das relações entre língua, linguagem, identidade e cultura, sugerindo a presença da LGP no desenho multicultural que todas as sociedades constituem. Ainda que haja legislação vária e atualizada acerca deste tema, a LGP é ainda considerada uma língua recente, uma língua cujas perceção e produção são diferentes das línguas orais. Trata-se de uma língua cujo estímulo é visual e não auditivo e cuja resposta é manual e não oral.

A lateralização cerebral dos falantes existe nos gestualistas, ainda que a natureza das línguas gestuais seja distinta. Sacks (2011) refere, a propósito da vertente neurológica, que a língua gestual:

“é uma língua e é tratada pelo cérebro, embora seja visual em vez de auditiva, e organizada espacialmente e não sequencialmente. E que, como

língua, é processada pelo hemisfério esquerdo do cérebro, o qual é biologicamente especializado para esta função” (p.110).

As línguas gestuais passam a fronteira entre as funções deste hemisfério e o direito, ao qual é atribuída a função de trabalhar com o mundo visual e espacial. Carvalho (1970) considerou a língua gestual um sistema de sinais organizados equivalente a uma língua verbal, mas atribui-lhe o carácter artificial, criada por:

“indivíduos são (que dispõem de uma linguagem vocal perfeitamente desenvolvida), para o uso daqueles outros indivíduos fisicamente deficientes”(p.67-68).

Alvitra, assim, que é, também, na conceptualização de língua gestual, no domínio da teoria da linguagem, que se constitui o embrião da legitimação da representação das línguas gestuais e consequentemente da LGP. Na qualidade de representante do Estruturalismo, Herculano de Carvalho não assistiu à emergência da Linguística aplicada às línguas gestuais. Baptista (2008) refere que o académico português apenas terá conhecido Stokoe através de uma recensão crítica publicada numa revista periódica. Nessa altura, a descrição linguística rigorosa e científica da linguagem gestual de então. Acrescenta ainda o linguista americano começou por ter uma visão distorcida do que era considerada linguagem gestual, até observar os seus alunos e perceber que estava perante uma língua natural (p.121).

A consolidação de uma comunidade s/Surda assenta na identidade co - construída pela intersubjetividade dos agentes que formam este grupo e os que a ele não pertencem. Encetados os conteúdos teóricos apresentados, discorreremos acerca da análise de um questionário respondido por professores de línguas (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0) e que fora construído para o efeito. Considerámos que este instrumento seria adequado ao tipo de trabalho que pretendemos apresentar e que as questões colocadas nos permitem validar os objetivos determinados para o pretendido, tentando aferir acerca do reconhecimento do estatuto de língua à LGP.

Byram e Beacco anunciam no prefácio de *Représentations Sociales des Langues et Enseignements* a importância das representações sociais no processo de ensino e aprendizagem das línguas, conferindo-lhe influência nas atitudes positivas ou negativas dos aprendentes em relação às línguas (in Castellotti & Moore, 2002:6). Assim sendo,

parece clara a escolha desta população para estudar o estatuto de uma língua visual (LGP) como nova entrada no cenário linguístico nacional e europeu. A escolha desta população reveste-se de múltiplas doses de importância: *se eu fosse s/Surda*, que estatuto é dado à LGP por esta população? Sendo uma língua visual, *se eu fosse s/Surda*, que conceptualização seria atribuída à LGP? *Se eu fosse s/Surda*, que lugar ocupa a LGP no cenário linguístico nacional e europeu? As informações que um indivíduo possui acerca de uma língua correspondem a um conjunto de crenças sobre essa mesma língua forjando um conjunto de atitudes definidas enquanto forma de reagir positiva ou negativamente a uma entidade, neste caso, linguística.

A natureza destas convicções pode ou não cristalizar-se no que se denomina de estereótipos, propriedade da memória coletiva, perpetuando-se no tempo. A estas imagens é concedida alguma coesão na formação de grupos sociais que delimitaremos no quarto capítulo e revelaremos na Metodologia.

Resta saber, neste trabalho, se os professores (ouvintes) de língua reconhecem esta legitimidade reclamada ou se o não reconhecimento se fundamenta no que Miranda (2001), citada por Bizarro e Braga (2006), aponta para o desafio da interculturalidade:

“ter um conhecimento sólido da matéria que se propõe ensinar, de modo a poder transmitir imagens, perspectivas e pontos de vista que desmistifiquem estereótipos e preconceitos e promovam a liberdade e a valorização das diferentes culturas convergentes no espaço - aula ou na sua escola. Deve, ainda, envolver-se em processos de aquisição de conhecimento mediante os quais seja levado a analisar os valores e os pressupostos dos diferentes paradigmas e teorias”(p.59).

Neste sentido, a construção do questionário aborda como tema central a LGP, distribuído por itens vários: que conhecimento possuem os inquiridos acerca desta língua visual, que estatuto lhe conferem, que importância tem a LGP no cenário linguístico nacional, que relação estabelece com outras línguas, o interesse que manifestam perante a sua aprendizagem. Pensamos que este conjunto de itens permite averiguar acerca das imagens e representações da LGP e da Surdez que perpassa os professores de língua em Portugal.

Sendo o Professor de língua(s) um ator social, é também um condutor de representações no sentido que Jodelet (1989) atribui a esta designação, ou seja, uma forma de conhecimento socialmente elaborado cuja visão prática implica a construção

de uma realidade comumente aceite. Importa dizer agora que estas representações norteiam comportamentos. A mudança de representações social e individualmente edificadas possibilita a mudança ideológica. Parece-nos que a LGP tem uma função preponderante nesta dinâmica ao ser incluída na sala de aula através do professor Surdo com a cooperação do professor das disciplinas curriculares. A ação sobre as representações e estereótipos passa pela integração do bilinguismo no contexto escolar promovendo a interação. É nesta que evoluem.

Cabe ao Professor de língua(s), perante a sua audiência, adotar uma postura intercultural a partir da qual a LGP deverá ser entendida como uma construção multicultural e interpessoal. Tratando-se de uma língua visual, permite ao indivíduo s/Surdo e ouvinte aceder a uma outra forma de conhecimento, ou seja, uma face de um poliedro que é a Língua Portuguesa destituindo o significado puro de código nas vertentes oral e escrita e ampliando a célula da língua e desenvolvendo a competência plurilingue. Como refere Roulet:

“On constate que les enseignants, comme les étudiants, en restent à une représentation étroitement linguistique du discours comme texte, c’est – à – dire comme succession de phrases, sans tenir compte des informations extralinguistiques (connaissance du monde, de la situation d’interaction, etc) qui sont implicites par le texte et qui sont nécessaires à l’interprétation” (in Castellotti e Moore, 2002: 13).

Questionamos, neste sentido se a LGP ou se as línguas gestuais são línguas em construção, ou melhor se o conceito de língua está em construção. Parece esta um estaleiro para os professores que trabalham diretamente com estes alunos, bem como para os Audiologistas. Só com a valorização científica da LGP é que foi possível devolver o estatuto de língua viva, equivalente ao do Português com a sua gramática e os seus dicionários, professores e intérpretes (Delgado-Martins, 1997:33).

ii. Língua (gestual): um conceito em construção

Os neurocientistas referem-se ao conceito de linguagem como uma capacidade de usar palavras ou gestos. Assim:

“What do we neuroscientists talk about when we talk about language? Mostly we talk about the ability to use words -- or signs, if our language is one of the sign languages of the Deaf -- and to combine them in sentences so that concepts in our minds can be transmitted to other people. We also talk about the opposite, that is, how we apprehend words spoken by others and turn them into concepts in our own minds. Language arose and persisted because it serves as a supremely efficient means of communication, especially for abstract concepts. But language also helps categorize the world and reduce the complexity of conceptual structures to a manageable scale” (Damásio & Damásio, 2000:405).

Percorremos várias direções neste trabalho desta investigação, organizada em diferentes momentos, incidindo sobre um enquadramento teórico que abarcasse as diferentes concepções e modelos de gestão do Multilinguismo tentando fazer uma sinopse do que este conceito abarca e almejando reescrever o conceito de Multiculturalismo. Neste panorama, questionámo-nos sobre a situação da LGP, sobre a qual fizemos um levantamento teórico que possa tornar mais clara esta aliança e que desenvolveremos com mais profundidade no quarto capítulo.

Em 1960 William Stokoe (1920 - 2000) publica *Sign Language Structure* iniciando-se o reconhecimento da ASL como língua genuína, com uma estrutura complexa e que não constitui uma imitação primária do discurso oral. Esta revelação é de extrema importância dado que pressupõe que a capacidade de falar ou escutar resulta da capacidade de abstração do cérebro. Lane (1992: 28) argumenta que esta descrição significa que se a capacidade de linguagem estivesse impedida, outro canal de acesso à linguagem surgiria e desenvolver-se-ia. Nesta linha de pensamento, as línguas gestuais são igualmente naturais, tal como as orais, pois surgiram com o intuito de colmatar a necessidade de comunicar intrínseca a qualquer ser humano e cuja utilização pressupõe a construção de um sistema linguístico que serve a expressão de ideias, conceitos, afetos, sentimentos e ações.

A hierarquia dos sentidos defendida por Aristóteles já referida no primeiro capítulo ratificou esta ideia, ao conferir a primazia à audição na relação com o desenvolvimento intelectual, fundando a ideia de que o s/Surdo estaria excluído da comunicação, do conhecimento ou qualquer outra experiência do mundo, cotando-o como incapaz de aceder ao conhecimento desse mesmo mundo.

Parece, assim, ser evidente que a linguagem assume a função primeira de categorização da realidade e do meio envolvente onde interagem os indivíduos, fundando uma ligação incorporada da natureza do fenómeno semântico, o que significa que fazem integrar num mesmo grupo o que outrora se denominou de dicotomia entre conhecimento linguístico e conhecimento enciclopédico (Silva, 2004:5). A ausência sensorial a que estão sujeitas as pessoas que não ouvem foi sendo desvendada ao longo dos tempos, criou estigmas, despoletou representações sociais e promoveu estereótipos que se reinventam, promovendo a cultura de resistência na qual a comunidade Surda ocupa uma posição central na tentativa de emancipação. Prova disso são as lutas pela igualdade de direitos e de oportunidades das pessoas s/Surdas que nutrem o *fio da memória*⁶⁵ da história dos s/Surdos. Cabral (2005:48) anuncia um projeto s/Surdo emancipador que implica a utilização da LGP como força motriz de uma comunidade. Esta comunidade linguística minoritária constitui-se pela diferença e não pelo rastro da deficiência ou um desvio da normalidade. Parece latente a política emancipadora: ultrapassar o passado e perspetivar o futuro que se pretende transformador e pró-ativo.

A História inscreve significados na cultura, na língua e no ser. A surdez é, assim, uma marca do corpo que pauta pela ausência de um sentido, caracterizado pelo défice sensorial. Este corpo é dimensionado a partir de heranças históricas, de conceitos incapacitantes paulatinamente reinventados à luz da Modernidade. Formam-se imagens associadas ao défice cognitivo, à desconfiança, que resvalam na discriminação e no preconceito, em relação ao qual parece ser necessário uma negociação de sentidos do corpo (Martins, 2006:45), aqui evidenciado pela ausência de um dos sentidos e dos silêncios de quem ouve e de quem não ouve.

Para a Linguística Cognitiva, a linguagem é moldada e delimitada pelas funções para as quais serve e por fatores de natureza diversa. Fazendo apelo à linguagem, esta exerce influência nos processos cognitivos. Servirá, portanto, para a categorização do mundo, catalogando-o, permitindo a interação do indivíduo com o mundo, pensando-o, experienciando-o, formulando conceitos abstratos que sem a linguagem e sem a memória não existem. Damásio (2010) descreve que as nossas memórias são afetadas por preconceitos determinados pelas nossas crenças e pela história. Não parece ser sustentável a memória isolada de um objeto, de uma realidade. O mesmo neurocientista acrescenta:

⁶⁵ Expressão que dá título de livro de Maria Emília Traça (1998).

“O cérebro retém uma memória daquilo que aconteceu durante uma interação, e a interação inclui de forma relevante o nosso próprio passado, e muitas vezes o passado da nossa espécie biológica e da nossa cultura” (p.171).

Esta disciplina promove o modelo de Langacker (1988, 2000 in Silva: 2004: 2) como modelo que se baseia no uso, no que Chomsky denominou de *performance*. A análise de *corpora* assume um papel crucial na determinação dos usos e das extensões dos valores semânticos que se atualizam na teoria do protótipo. As capacidades cognitivas fundamentam a capacidade para a linguagem e para o seu uso em contexto. Este uso determina e situa o conhecimento culturalmente ancorado nas mundividências do ser humano falante de uma língua e do ser humano executor de uma língua gestual. As línguas gestuais terão sido sujeitas a um certo “Darwinismo” linguístico e nesse sentido terão sido substituídas por línguas orais aludindo a uma superioridade do discurso sobre o gesto (Baynton, 2002 in Armstrong & Wilcox, 2007:9). Esta inferência teve, como referimos no primeiro capítulo, influência na predominância do oralismo sobre as línguas gestuais na educação de s/Surdos a partir de 1880, data do Congresso de Milão. É que para Darwin, as mudanças efetivaram-se pela seleção natural de numerosas variações ligeiras e vantajosas, mas nunca esta seleção fora exclusivamente responsável pelas modificações tendentes para a progressão e para a perfeição (Darwin, 2009:500). Esta reflexão autorizou a conceção de língua associada às línguas gestuais e portanto, representa uma visão de classificação e supremacia das línguas orais, já que as primeiras apenas são substituições das segundas, na ausência da fala. Sabe-se hoje que as línguas gestuais são muito complexas, sofisticadas e cuja aquisição é de igual dificuldade para os gestuantes. Armstrong e Wilcox (2007:10) propõem uma teoria acerca da origem das línguas gestuais que em nada se assemelham a línguas menores, onde naturalmente está incluída a LGP.

c. LGP: uma língua menor?

Em 1779, um encadernador de livros s/Surdo parisiense, Pierre Desloges, escreveu o livro *Observações de um Surdo-Mudo*, no qual descrevia a língua gestual utilizada pelos s/Surdos parisienses e defendia o seu uso na educação de s/Surdos. Aos

27 anos conheceu um s/Surdo italiano que lhe ensinou a língua gestual. Este documento foi escrito após tomar conhecimento das declarações do abade Deschamps (Carvalho, 2007:35). Nestas declarações, afirmava-se que as línguas de sinais não tinham o estatuto de línguas e que, por isso, não serviam a educação das crianças s/Surdas (Wilcox & Wilcox, 2005:37). A língua gestual era considerada uma língua menor e deste modo menosprezada. Com a divulgação de *Observações de um Surdo-Mudo*, foi atribuído o estatuto de língua à LGP. A Antropologia, porém, convida, a partir da sua própria atividade, a refletir sobre a alteridade e como se aprende a ver o outro.

Rowland (1997:12) refere que o trabalho de campo dura entre um a três anos e durante este período, o antropólogo aprende uma outra cultura através da familiarização com outra língua e a sua utilização pragmática. O conhecimento e apropriação da língua passam por tomar consciência do seu uso de acordo com os diferentes contextos. Consideram-se aqui normas e valores bem como regras de comportamento, cortesia apropriadas a cada circunstância. Neste conhecimento passa a poder colocar-se na pele de cada um dos nativos, e assim, conhecer a matriz dessa mesma cultura.

Neste ponto, queríamos fazer o paralelo com a pergunta n.º⁶⁶ (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0) do Questionário aplicado a Professores de língua, 46% dos respondentes, equivalente a um total de 97 professores num total de 210, consideram que o tempo de três ou mais anos é o necessário para que se possa interagir fluentemente em Língua Estrangeira (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XXIV). Consideramos, aqui, Língua Estrangeira a LGP para a comunidade ouvinte. Ao equipararmos a LGP, no questionário, a uma Língua Estrangeira, estamos de facto a fazê-lo também sustentado na natureza da LGP, sendo visuo-espacial e não oral e ao facto de se ter desenvolvido na comunidade e cultura s/Surdas. O mesmo acontece, como a Língua Portuguesa, que, para os s/Surdos, no contexto do Ensino Básico, é a L2. Porém, o filtro afetivo desta comunidade assume-a como uma Língua Estrangeira, mesmo no domínio da escrita. Emanuelle Laborit (2000) refere-se inúmeras vezes à Língua Francesa como uma Língua Estrangeira, uma língua artificial.

Houve, a partir de 1880 um decréscimo acentuado no aproveitamento dos alunos s/Surdos, movimento contrário a 1850. Quando comparados os resultados e as aquisições académicas entre s/Surdos e ouvintes os primeiros denunciam um atraso substancial e acentuado. A perspetiva em relação ao oralismo puro ocorre neste

⁶⁶ **Pergunta 9:** Quanto tempo considera ser necessário para se conseguir interagir numa Língua Estrangeira de forma fluente? (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0).

contexto de ranking de desempenho académico. Parece que as línguas gestuais e LGP não são uma língua menor no processo de aprendizagem do aluno s/Surdo. A sua participação foi minorizada, ainda que lentamente se tenha evidenciado através de metodologias que permitiam a utilização simultânea dos gestos e da fala, como o bimodalismo. Neste método pretendia-se facilitar a aprendizagem da língua oral, utilizando para tal o gesto como ponto de partida. Os desempenhos académicos e nível de desenvolvimento linguístico foram superiores para os discentes sujeitos ao bimodalismo, contrariamente aos que são educados de acordo com o oralismo puro (Albino, 2009:10). Aquela modalidade, porém, continua a não permitir o acesso à língua natural dos s/Surdos e foi objeto de inúmeras críticas.

A diferença radica no facto da ausência de audição não permitir o acesso à Língua Portuguesa como idioma fonética e fonologicamente marcado. O acesso à Língua Portuguesa pelo código escrito (L2) pode passar por se aproximar a uma Língua Estrangeira que se constrói com a subjetividade inerente ao ser e sentir s/Surdo. Porém a LP na modalidade escrita constitui-se como L2. Por isso, a avaliação dos registos escritos desta população deverá considerar a língua gestual L1 (Guarinello, 2007:59)

Ainda que com modalidades de produção e perceção distintas, os elementos constitutivos das línguas gestuais obedecem a regras gramaticais idênticas às línguas orais. Um gesto para uma palavra constitui-se um movimento ou sequências de movimentos articulatorios, arbitrários, mas fixos (Amaral, Coutinho & Delgado-Martins, 1994:21).

i. Estrutura das Línguas gestuais e da LGP

As línguas gestuais são articuladas pelo movimento das mãos, rosto e corpo produzindo um sinal ótico recebido pelo sistema de perceção. Contrariamente, a articulação das línguas orais ocorre pelo movimento do aparelho vocal produzindo um sinal acústico recebido pelo sistema auditivo (Armstrong & Wilcox, 2007:36).

A LGP, enquanto língua gestual, denota uma estrutura tão complexa como a de uma língua oral (Fischer & Hulst, 2005:328). Com quase mais de 200 anos, a LGP difere da ASL e aproxima-se da Língua Gestual Sueca, já que foi introduzida pelo

professor Per Aron Borg⁶⁷. Alvitra-se a hipótese de que tenha existido uma Antiga LGP desenvolvida em pequenas comunidades espalhadas pelo território nacional. Atualmente, a influência da Língua Gestual Sueca apenas se revela na configuração da mão do alfabeto manual português. As diferenças remontam a um facto histórico: o Congresso de Milão em 1880, no qual se determinou que os professores s/Surdos seriam substituídos por professores ouvintes. Os Estados Unidos da América e a Suécia declinaram esta determinação mas Portugal não, como tal, a LGP ter-se-á desenvolvido de forma distinta e distante da Língua Gestual Sueca (Nunes *et al.*, 2009:102).

Ainda que se coloque a questão relativa à categorização dos seus componentes mínimos, esta língua visual é constituída essencial e prioritariamente por elementos manuais (Faria *et al.*, 2001:92) com modalidade de produção motora da mão e do corpo e com modalidade de perceção visual (Delgado-Martins, 1996:103), por símbolos arbitrários (Amaral, Coutinho & Delgado-Martins, 1994:37). É igualmente uma língua que pertence a uma comunidade linguística espalhada pelo território português e, como tal, existem variedades regionais e variantes sociolinguísticas. Lebedeff (2000:90) apresenta as características de todas as línguas naturais, baseadas no enquadramento apresentado por Chomsky, a *criatividade*, como sendo a capacidade que as línguas manifestam de produzir constantes enunciados novos, bem estruturados, obedecendo às regras da língua e que nunca antes foram produzidos. Uma outra propriedade é a *recursividade* podendo cada executor da LGP produzir um número ilimitado de enunciados bem formados, utilizando para tal um número finito de componentes combinados através de regras; as unidades fonológicas do sistema da língua estabelecem-se por aspetos contrastivos designados de pares mínimos. Estes pares mínimos constituem-se pela substituição de um dos segmentos fonológicos (pata/bata). Em LGP, o par mínimo galo/galinha é traduzido pelo gesto correspondente ao mesmo movimento, ao mesmo local de início e as mesmas configurações, diferindo o local de articulação final; a característica de *evolução e renovação* constante: o antigo gesto de comboio reproduzia a saída do vapor, passou a ser representado pelo movimento das rodas e que, atualmente é um gesto com características arbitrárias; o *modo natural de aquisição*, propriedade resultante da capacidade inata para a linguagem e cuja aquisição se processa de forma natural desde que inserido num ambiente linguístico adequado e

⁶⁷ No reinado de D. João VI, que, por solicitação da sua filha, a princesa D. Isabel Maria, mandou chamar a Portugal o professor sueco Per Aron Borg. Este professor havia fundado o Instituto de “surdos-mudos” de Estocolmo. Foi convidado a organizar no nosso país o primeiro Instituto do género, auxiliado pelo seu irmão Johan Borg (Martins, 2009:6).

sem qualquer esforço por parte de quem a adquire (Amaral, Coutinho & Delgado-Martins, 1994:38-41).

A par destas características existem outras exclusivas das línguas gestuais. Por exemplo, Stokoe (1960) desenvolveu o conceito de QUIREMA análogo ao fonema, servindo a estrutura da língua gestual ao definir a posição, configuração e movimento (Stokoe Jr., 2005:31). Trata-se do segmento mínimo sinalizado. Assim, cada morfema, enquanto unidade mínima de significação, seria composto por três quiremas: os pontos estruturais de posição da mão, configuração da mão e movimento. Identificou na ASL a tábula (*tab*), designador ou (*dez*) e signação (signation) ou (*sig*), num total de 19*tabs*, 12*dez* e 24*sigs* que, ao se combinarem todas as possibilidades fonológicas da ASL. A estes parâmetros foi acrescentado um outro: orientação da palma da mão. Este parâmetro serviu a distinção de diferentes gestos com cujos *tab*, *sig* e *dez* eram idênticos e que apenas se diferenciavam pela orientação da palma da mão. Assim, as palavras gestualizadas poderiam ser decompostas e descritas a partir da combinação entre estes traços (Souza, 1998:192).

Ao nível fonológico os gestos assemelham-se às vogais e às consoantes nas línguas orais. Neste caso, estes pequenos componentes materializam-se nas diferentes configurações de mão (desenho da mão), na localização de articulação dos gestos no corpo (no peito, no ombro, na face), no movimento das mãos (retilíneo, circular, para cima, para baixo) e braços e na orientação das mãos (palma virada para cima ou para baixo, evidenciando coordenadas e a direção). As mãos podem ser articuladas em simultâneo, mas também isoladamente, podendo ser observada a relação entre ambas: uma mão, sem qualquer contacto com o corpo ou tocando-o; duas mãos com igual configuração e com movimentos iguais ou simétricos, sem qualquer contacto, tocando uma na outra ou no próprio corpo; a mão dominante ativa a mão não dominante servindo de localização (Amaral, Coutinho & Delgado-Martins, 1994:42; Faria *et al.*, 2001:92).

Acrescentam-se, aqui, as componentes não-manuais como a expressão facial como detentora de significado e determinantes para a construção deste significado assegurando uma função gramatical bem marcada. Permite a distinção lexical de gestos mas também reforçar a identificação referencial e atribuir modalização emocional. Os casos de homonímia distinguem-se pelas componentes de natureza verbal. Do mesmo modo, os componentes orais apoiam normalmente a negação, o grau dos adjetivos ou o modo verbal. Por sua vez, a expressão facial é a estratégia linguística mais frequente

para a reprodução de sentimentos e emoções mas também serve a função gramatical de formulação das frases interrogativas e as frases condicionais. Ainda no domínio de marcadores não manuais, a direção do olhar participa na localização ou na mudança de turno, equivalente ao discurso indireto na língua oral. Por último, o movimento da cabeça pode sublinhar o tópico em questão ou chamar a atenção.

Assim, existem palavras que assumem a mesma configuração, movimento e orientação, mas diferem na localização como referimos para o par mínimo *galo/galinha*; podem possuir a mesma configuração, orientação e localização, mas movimento diferente.

O nível morfológico nas línguas orais inclui marcadores de tempo, de género, de número e que constituem, por exemplo, desinências de tempos e modo verbais, bem como de pessoa. Nas línguas gestuais, estes morfemas são visíveis a partir de espaços padronizados. Os gestos são, assim, *referenciais*, apontando diretamente objetos, artes do corpo, pronomes ou apresentam as ações por imitação; podem, também, ser icónicos através da representação delineada no espaço do objeto, dimensionando a forma e o tamanho, ou utilizando a configuração da mão para representar o próprio objeto ou utensílio numa dada ação; *metafóricos* e *metonímicos* por associação ou demonstrando parte de algo, seja pela representação de uma ação pela sua fonte ou alvo, seja pelo espaço (Mineiro *et al.*, 2009:87). Poderão assumir uma função e uma motivação verbal partindo das palavras da Língua Portuguesa, ou poderão ser totalmente arbitrários. No caso das palavras gestuais, estas são frequentemente formadas por composição simultânea ou sequencial.

Na fluência do gestuante, ocorre com frequência a fusão ou compressão de dois ou mais gestos através de processos de eliminação de repetições. Existem três tipos de gestos em LGP, os *icónicos*, os *referenciais* e os *arbitrários*: os primeiros apresentam elementos de semelhança com a realidade representada (BOLA: corresponde ao desenho no espaço da forma esférica); os segundos referem-se ao ato de apontar diretamente para o referente ou espaço que o representa (EU: apontando para si próprio com o dedo indicador e tocando no peito); os terceiros incluem todos aqueles gestos que não apresentam qualquer relação com a realidade (Amaral, Coutinho & Delgado-Martins, 1994:45-48).

Torna-se clara a ideia de que a composição morfológica de palavras gestuais é essencialmente de motivação visual. Em ASL, por exemplo, ao reproduzir o gesto de “dar”, se se acrescentar o movimento oscilatório ou ondulante atualiza-se o significado

para “dar continuamente” (Hickok, Bellugi e Klima, 2001:61). A marcação do gênero em LGP é feita como da LP oral, pelo feminino, este é o termo marcado, ainda que possam coexistir outras formas para expressar o feminino e o masculino, como sendo o caso dos seres animados e inanimados não possuírem qualquer marca de gênero. Esta característica está muito evidenciada na escrita de alunos s/Surdos dada a interferência com a LGP. A propósito, as principais características da escrita de crianças s/Surdas parece indicar que decoram a grafia da palavra do ponto de vista lexical e cometem erros na parte gramatical. É que a gramática da LGP é diferente da da LP, e para estes alunos parece não fazer sentido.

Urge uma educação que potencie a reflexão acerca do funcionamento de ambas as línguas, num processo dialógico e de intercompreensão (Delgado-Martins, 1997:33). O conhecimento das propriedades gerais da língua associado a um maior desenvolvimento da atenção e da memória durante o processamento de uma língua segunda promove a reflexão, mesmo que os erros por interferência entre línguas ocorram. A promoção de formas subtis de consciência metalinguística é uma recomendável consequência do bilinguismo (Sequeira, 1991:3)

Para distinguir seres humanos, há a definição de dois gestos, um para o masculino e outro para o feminino, um para homem, outro para mulher. O número, outra característica morfológica que se encontra marcada na LGP por diferentes processos. Considera-se para tal, o conceito de quantidade materializado na representação de número; quando não é contável acrescenta-se o gesto determinativo de quantidade; a repetição regular de um movimento é outro processo morfológico para a pluralização na LGP; o redobro como característica de repetição do mesmo gesto por ambas as mãos (Amaral, Coutinho & Delgado-Martins, 1994:90-93).

Em LGP, Faria *et al.* (2001) descrevem os tipos de predicados em língua gestual, discriminando os simples, de concordância e de movimento. Os primeiros apresentam estrutura invariável ou estática, conservando uma estrutura relativamente fixa (CONDUZIR, PASSEAR; SAIR); os predicados de concordância são descritos como continentes de informação acerca da pessoa, número e classe do objeto. Para representar a pessoa e o número, o verbo altera o seu movimento dentro do plano horizontal do espaço sintático, referenciando sujeito e objeto, ou seja envolvem maioritariamente verbos transitivos diretos e/ou indiretos (RECEBER; DAR); por último, os predicados de movimento ou de espaço que indicam, além de ação, o lugar onde esta decorre.

A execução da LGP localiza, neste caso, o referente numa dada área topográfica que recria o mapa da realidade, especificando no espaço gestual o percurso, a direção e a velocidade do movimento, traduzindo grande quantidade de informação simultânea e sequencial. Nestes predicados incluem-se aqueles que indicam e localizam o tipo de movimento (CHEGAR; ENTRAR; DESCER); os que indicam a localização e o tipo de objeto referenciado, usando classificadores em que a própria mão executa a ação real (ABRIR/FECHAR A PORTA; TOCAR PIANO; SALTAR À CORDA); os predicados que indicam a localização e o tipo de sujeito referenciado, usando os classificadores com uma configuração representativa e substitutiva do referente na execução da ação isomórfica (BAIXAR; SENTAR; CAIR; CAIR DE/SOBRE); por fim, os que indicam a localização no próprio corpo (PÔR ANEL; TIRAR CHAPÉU). A categoria de predicados de movimento representa as unidades lexicais mais densas e mais ricas pela quantidade de informação incorporada numa mesma expressão verbal. Daí decorre que o conteúdo semântico da ação é enriquecido pela informação complementar. Este conhecimento assume uma função de expressividade necessária à comunicação, tornando complexo o desenvolvimento conceptual e gramatical deste idioma (pp.94-96).

O nível sintático, a LGP utiliza uma estrutura inversa à da Língua Portuguesa na modalidade oral. Este domínio, na LGP, é definido pelo espaço sintático. Amaral, Coutinho e Delgado-Martins (1994:122-124) referem que o espaço em frente do gestuante é definido como espaço de referência, no qual se organizam as relações morfológicas e sintáticas.

A estrutura sintática é partilhada, em alguns casos, com a estrutura da LP oral: SVO sobretudo quando a posição do verbo determina o sujeito e a posição posterior ao verbo determina o complemento. Desta forma, mantém a gramaticalidade da frase (O João ama a Maria/ A Maria ama o João). Porém, a ordem pode ser invertida para OSV em algumas frases (O João comeu o Bolo/ Bolo-João-Comer) (Amaral, Coutinho & Delgado-Martins, 1994:122-124).

Pelo exposto, a configuração neurobiológica segue caminhos diferentes (imagens percetuais) dos ouvintes, mas não há evidência de menor potencial de desenvolvimento da mente e da inteligência (Baptista, 2008: 137). A estrutura profunda é a mesma entre as Línguas Gestuais e as Línguas orais. Nada revela a superioridade de uma em relação à outra.

d. LGP: uma língua emergente?

Recentemente, o *Despacho n.º 7158 de 11 de maio de 2011*, relativo à homologação do *Programa de Português Língua Segunda (PL2)* de 15 de fevereiro de 2011, destina-se a alunos s/Surdos gestuantes que frequentam as escolas de referência de ensino bilingue. A organização por níveis e ciclos de ensino, do 1.º CEB até ao fim do ensino secundário, foi elaborado partindo dos pressupostos do reconhecimento: da língua gestual portuguesa (LGP) como a L1 s/Surdo; da LP escrita (PL2), e eventualmente falada, como uma língua específica para alunos s/Surdos; do português a língua veicular do currículo escolar, cujo domínio se constitui como um instrumento fundamental para o pleno acesso à educação e para a integração do aluno s/Surdo na sociedade em que vive.⁶⁸ Sabemos que até agora estes alunos eram raros no Ensino Secundário (Duarte, Ricou & Nunes, 2005:135) e, por isso, este despacho constitui mais uma conquista a implementar.

Exige-se, assim, a constituição de uma parceria de professores com intérpretes, terapeutas da fala, Formadores/Docentes de LGP, Educadores e Professores da Educação Especial. Como e que tipo de relações se estabelecem no sentido de promover o mais eficaz acesso ao conhecimento por parte do aluno s/Surdo? Não caberá ao professor conhecer também as especificidades da LGP? Será que o professor, especialmente de línguas, tem consciência do estatuto de língua atribuído à LGP? São algumas questões que pretendemos desenvolver tentando implicar diferentes áreas de conhecimento, pretendendo, assim contribuir para a construção do conhecimento sobre este tema cuja consciência é ainda neófita em Portugal. A educação para a diversidade e cidadania continua a ser redefinida à luz de diferentes paradigmas educacionais emergentes. Cabe neste ponto entender a cidadania e a diversidade como faces do multilinguismo e multiculturalismo e como espaços de cosmopolitismo emancipatório.

As línguas gestuais não são inventadas, surgiram naturalmente e não traduzem as línguas orais. A LGP obedece a este processo. Ainda que Carvalho (1970) tenha considerado outrora que a linguagem gestual era um código artificial inventado para a comunicação entre s/Surdos e ouvintes, o mesmo linguista não deixou de considerá-la uma verdadeira linguagem dado o modo contingente, permanente ou continuado em que

⁶⁸*Despacho n.º 7158* de 11 de maio de 2011 que estabelece a implementação, no ano letivo de 2011/2012, do Programa de Português Língua Segunda (LP2) em início de ciclo, ou seja: no 1.º; 5.º; 7.º; 10.º ano de escolaridade.

era produzida e utilizada. Esta concepção, ainda em formato embrionário, configura a natureza do que viriam a ser as línguas gestuais. Como tal, refere o linguista:

“O que distingue a linguagem oral da linguagem gestual é a natureza dos seus significantes. Na linguagem oral os significantes são constituídos por objectos sonoros, produzidos por aquilo que se convencionou chamar «aparelho fonador», enquanto na linguagem gestual os significantes são constituídos por objectos visuais”(1970:71).

A emergência e a emancipação das línguas gestuais, o reconhecimento do seu estatuto como línguas naturais e línguas nacionais em diferentes partes do mundo, bem como a investigação académica validada obrigam, assim, a uma revisão do próprio conceito de linguagem e língua. Para tal, não pode ser apenas reconfigurados estes conceitos no plano linguístico e teórico, mas também à luz das diferentes perspetivas e contributos. A perspetiva biológica e o contributo das neurociências autorizam esta reavaliação e redefinição, como o fazem já neurocientistas e o próprio Chomsky:

“In an early discussion of the psychobiology of human cognition, Noam Chomsky referred to a language as "a specific sound-meaning correspondence." When asked if he thereby *meant to exclude sign languages*, he replied: "*I mean 'signal.'* I should have said '*signal - meaning* correspondence.' It is an open question whether the sound part is crucial. It could be but certainly there is little evidence to suggest it is" (John C. Marshall in Bellugi, Klima & Poizner, (1967), 2000: XIII).

Considerar as línguas gestuais emergentes ou de natureza emergente implica associarmos ao conceito de emancipação. Esta está implicada na passagem e consequente transformação de instrumentos de ação em gestos e na consequente criação de mais gestos. A criação destes é desencadeada por um processo cognitivo ancorado ao universo percetivo e pragmático. Na experiência e na necessidade de comunicar (Fausellier-Souza, 2005:277).

As capacidades cognitivas associadas ao papel atribuído ao espaço e consequente evolução constituem uma parte significativa do carácter emergente da linguagem. Este processo decorre também de uma modificação da cognição visual (Armstrong & Wilcox, 2007:61). Neste sentido, sugere-se que a linguagem tenha surgido da evolução simultânea de mecanismos neuro-cognitivos, da organização sócio-

cultural e de capacidades comunicativas. Assim, o processamento da linguagem é uma consequência de processamento da informação visual do sistema. As capacidades cognitivas são edificadoras da capacidade humana para a linguagem. Esta, no caso das línguas gestuais e na sua origem, está ancorada à percepção visual e manipulação de objetos e eventos. Hauser e Marschark (2008:449) referem, porém, que a falta de acesso à informação proveniente simultaneamente do canal auditivo e do canal visual compromete a igualdade de desempenho no processo de aprendizagem. Neste sentido, o acesso à informação na modalidade auditiva e visual juntas favorece mais a compreensão, a aprendizagem e a memória do que apenas uma delas.

i. Modelos de desenvolvimento cognitivo

A conceptualização do mundo opera-se pela linguagem e a sua utilização é precedida pelo pensamento, independentemente de ser oral, gestual ou de outra natureza. Parece não haver dúvidas acerca da representação de conceitos abstratos através de símbolos diferentes da palavra falada (Nunes & Rodrigues, 1998:33).

A partir da década de 70 do século passado, a maioria da investigação no âmbito do desenvolvimento cognitivo das crianças s/Surdas baseava-se no modelo teórico de Piaget (1973a;1973b), veiculando uma perspetiva completa das operações concretas e formais, à semelhança do que era utilizado para as crianças ouvintes.

O desenvolvimento cognitivo é descrito a partir de escalas e estádios de desenvolvimento que acompanhavam o percurso escolar. Assim, o modo de processamento das diferentes situações de cada sujeito determina as operações que normalmente usam, ou seja, determina o estádio de desenvolvimento em que se encontra em relação aos seus pares. Estas operações funcionam como estratégias de resolução de problemas e dependem, fundamentalmente, dos mecanismos de raciocínio que cada um de nós utiliza para processar a informação (Pinheiro, 2007:23). Neste sentido, o desenvolvimento da criança acontece de etapa em etapa, cada uma apoiada na precedente de forma encadeada.

Piaget (1973b:14) descreve seis períodos principais de desenvolvimento do Homem, distribuídos e ordenados em função da sua complexidade. O primeiro, o segundo e o terceiro podem resumir-se num único que caracteriza o espaço de tempo

entre o nascimento e os dois primeiros anos de idade, o qual designou de *período sensório motor*, anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

O período do *pensamento operacional* concretiza-se em dois estádios: o do pensamento *pré-operacional*, que engloba crianças dos dois aos sete anos, e o das *operações concretas*, respeitante a sujeitos entre os sete e os doze anos. Neste período, crianças ouvintes e s/Surdas fazem generalizações e cometem os mesmos erros na pronúncia e nos gestos: a troca de um fonema entre pares mínimos ocorre de igual modo entre os pares mínimos das línguas gestuais. A configuração ou a posição da mão para executar um gesto, quando trocado, equivale à troca do fonema nas línguas orais. Por fim, apresenta o período correspondente às *operações formais*, ou *operações intelectuais abstratas* incluem-se aqui adolescentes entre onze/doze anos e os catorze/quinze anos, prolongando-se até à idade adulta (Piaget, 1973b:14). Desenvolvem-se capacidades mais complexas do ponto de vista mental que lhes permitem construir teorias abstratas indo, assim, abandonando a análise concreta dos eventos, dos problemas reais, tornando-se competentes ao nível do raciocínio dedutivo (Sutherland, 1996: 37). Assim, muita da informação advém da assimilação do que já conhecem e que se consubstancia na interação.

Marschark (2000) sugere um *raciocínio psicolinguístico* que opera na aprendizagem da linguagem à medida que as crianças interagem e brincam com a linguagem de diferentes formas para diferentes contextos pragmáticos e em função de diferentes idades. Cada criança provém de diferentes ambientes familiares, diferentes experiências sociais e diferentes oportunidades de aprendizagem e de instrução bem como conquistas alcançadas (Marschark & Hauser, 2008:15). As crianças necessitam de usar este raciocínio lógico para compreender os conceitos matemáticos e qualquer conceito científico, que por natureza é abstrato tanto para ouvintes como para s/Surdos. Porém, os resultados revelam que estes apresentam mais dificuldades na compreensão do princípio de inversão de Piaget e consequentemente no seu uso. Este princípio pressupõe a relação entre as operações de adição e subtração, sendo uma o inverso da outra. Estas aprendizagens serão tanto mais eficazes quanto mais experiências estes alunos tiverem precocemente (Nunes *et al.*, 2008:202). As atitudes, posturas e comportamentos sociais conferem-lhes alguma singularidade, sejam ouvintes ou s/Surdos (Correia, 2010:150). Os interesses destes jovens assentam numa nova forma de pensar e perspetivar o mundo, distanciada da do período anterior, utilizando estratégias lógicas para a resolução dos seus problemas, dando significado a metáforas e a símbolos

para deduzir conclusões a partir de hipóteses, ainda que sem sustentação concreta (Piaget, 1973b:90-92).

“A atribuição de significado a um organismo faz parte de um processo contínuo de autodefinição, ponto em que o conceito começa a surgir na mente. O significado é um produto de interação entre a pessoa e a coisa, sustentado pela linguagem” (Felizes, 2005:179).

O significado assume-se como um fator culturalmente mediado e cuja edificação depende de conhecimentos prévios e, conseqüentemente, da existência de um sistema simbólico. As crianças s/Surdas são semelhantes em tudo no que diz respeito à capacidade intelectual. As etapas de desenvolvimento e de aquisição da linguagem são as mesmas. A transição das aquisições de conceitos, no âmbito das operações concretas é semelhante. A diferença parece estar no período atribuído às operações formais, já que estão aqui envolvidas operações de raciocínio hipotético – dedutivo. Os jovens adolescentes s/Surdos manifestam maior atraso e podem não atingir este estágio, mantendo um vínculo com o concreto e uma menor capacidade de abstração (Marchesi, 1995:202). Esta descrição surge como resultado de estudos acadêmicos que acompanharam a educação de s/Surdos quando vigorava a filosofia do oralismo e cujos métodos tinham como objetivo principal “desmudizar” o s/Surdo, que curiosamente não era mudo (Laborit, 2005:202). Na verdade, estas teorias surgiram e perduraram durante o século em que as diretrizes do *Congresso de Milão* estavam em vigor e cujo objetivo principal era tornar o s/Surdo capaz de falar na língua oral do seu país para se integrar na comunidade ouvinte (Goldfeld, 2003:99). Como não há um domínio da língua oral por parte das crianças e adolescentes s/Surdos, os resultados ficam comprometidos com o desempenho de cada um, bem como os ambientes linguísticos são responsáveis por um maior ou menor desempenho de atos discursivos e de comunicação. A sensibilidade de 95% dos pais de crianças s/Surdas para adquirir a LGP e com eles interagirem é francamente diminuída. Assim, sem o bilinguismo o futuro de cada s/Surdo está comprometido.

Outro fator para estes resultados advém, em consequência da ausência de uma língua natural adquirida e desenvolvida, da ausência de conhecimento dos temas de reflexão. O domínio e a ênfase na palavra estão na base destes estudos e destes resultados e não o trabalho sobre a imagem, ao que Hughes (1998) denominou de

letramento visual discorrendo acerca de uma alternativa semiótica à mediação da aprendizagem da criança e jovem s/Surdo (in Reily, 2003:164).

Bruner apresenta *Uma nova teoria de aprendizagem* (1976), na qual defende que o desenvolvimento intelectual parece seguir três sistemas de representação ou três estágios. Nestes, a linguagem assume um papel primordial. O primeiro estágio diz respeito à *primeira infância* na qual a criança define os objetos e os factos relativamente às ações que com eles vêm associadas e são praticadas. A reprodução verbal da realidade surge aos dois - três anos de idade, ainda que de forma incipiente. A experiência da linguagem é a base da formação do sistema simbólico a partir do qual a criança utiliza as palavras da sua língua para nomear realidades circundantes como os objetos que a rodeiam e também os que não estão presentes (Bruner, 1976:24). Só mais tarde manipulam com destreza as diferentes categorias gramaticais, bem como as categorias das hipóteses. O segundo estágio refere que as imagens detêm em si ações e que a criança perante estímulos sensoriais reproduz o que viveu, o que fez ou viu sem se afastar da realidade que presencia. Assim, entre os cinco e sete anos, a criança consegue já refletir, sendo capaz de representação inversa através de imagens representativas. O último sistema denominado por *representação simbólica* baseia-se sobretudo na experiência da linguagem como meio de formalizar, concretizar o pensamento. A linguagem funciona, assim, como expressão do pensamento, como se tivesse função deíctica de mostração dos seus feitos, das suas atividades. As palavras servem também a função de evocação de objetos, espaços e até realidades ausentes, para gradualmente serem objeto de manipulação pelo conhecimento linguístico que vão constituindo e interiorizando (Bruner, 1976:24). O conhecimento matemático e o conhecimento científico requerem capacidades que exigem raciocínio lógico, categorização, manipulação de informação, formulação de hipótese e argumentação presentes em todas as atividades que usam a linguagem (Akamatsu, Mayer & Hardy-Braz, 2008:131). Portanto, dominar a linguagem, seja na vertente oral seja na gestual é uma exigência para cumprir as funções e operações em diferentes contextos na escola ou fora da escola e cuja complexidade é muito fácil, ainda que faseada em estágios (Fauconnier & Turner, 2003:184).

Nesta etapa, correspondente à pré-adolescência e adolescência, a capacidade para trabalhar sobre proposições desenvolve-se, mais do que aquela utilizada para trabalhar no concreto. Bruner (1976) destaca a linguagem como condição essencial para

o desenvolvimento intelectual do ser humano, como também refere que depende do grau de maturidade e crescimento:

“de fora para dentro em dominar técnicas que estão incorporadas na cultura” (p.30).

Ernst Cassirer refere que o ser humano sente o mundo através de símbolos e cujo processamento faz parte da percepção, evidenciando a relação intrínseca e estruturante da linguagem com o pensamento. O mesmo autor concebe a linguagem em três estágios, o mimético, o analógico e o simbólico. O primeiro vincula a linguagem às percepções individuais e contextuais; no segundo, a linguagem afasta-se das relações unívocas com os objetos e desenvolve-se a capacidade de abstração, surgindo as analogias; o terceiro constitui-se como o patamar mais elevado e sofisticado da linguagem, usufruindo agora de mecanismos gramaticais (in Felizes, 2005:180).

Na década de 80, os estudos de Piaget foram reformulados e os critérios que serviram a sua tese, cujo objetivo era explicar a génese das estruturas básicas da inteligência e cujos processos mentais seriam comuns a diferentes grupos, englobariam, por conseguinte, todo o pensamento humano. Porém, a inteligência não é apenas mensurável pela capacidade de resolver problemas, mas também pela atualização da linguagem em contexto, pela adaptação a circunstâncias sociais novas e a situações do quotidiano que exigem resolução pragmática da contextualização do discurso (Goldfeld, 2003:100). A capacidade intelectual e o desenvolvimento cognitivo já não é um produto exclusivo da educação e da instrução, mas da aplicação a situações variáveis, inusitadas e que exigem reflexão e tomada de decisão.

O neurodesenvolvimento tem implicações na tomada de decisão em diferentes faixas etárias. A adolescência corresponde a um período da vida durante o qual o indivíduo é biologicamente adulto e socialmente imaturo (Duarte, Ricou & Nunes, 2005: 126). Apesar desta incongruência, há uma correlação entre a maturação do sistema nervoso central e os comportamentos que levam à tomada de decisão (Horácio, Gonçalves & Canário, 2011:16). Para este processo, o ser humano precisa de um conjunto de informações e conhecimentos resultantes de interação com o mundo, no qual se inclui a família, a instrução formal, os *mass media* os estímulos de toda a natureza. Portanto, ao adolescente não é atribuído o estatuto de adulto. Ainda que tenha os pré-requisitos para poder tomar decisões racionais, ainda não é detentor de todos os

dados necessários para o fazer de forma ponderada. A quantidade de informação é veiculada por diferentes canais, porém, nem todas essas informações resultam de um filtro reflexivo e efetivamente descomprometido (Marchesi, 1995:203-206). No caso do adulto s/Surdo e no caso do adolescente s/Surdo, se o acesso a toda a informação acerca da surdez for limitado, as suas decisões poderão ficar comprometidas. Caso não tenha as mesmas condições de acesso ao conhecimento, o seu estatuto de adolescente poderá perpetuar-se. Ainda no *Código de Processo Penal* (2007) português, na ordem jurídica nacional, o legislador tenha determinado a idade de 14 anos como a idade para dar consentimento a intervenções de natureza médica, o mesmo documento prevê que o exercício da sua autonomia, adstrita à capacidade de tomada de decisão, poderá ser anulado, caso não se prove o discernimento necessário a essa decisão.

A criança s/Surda apreende o mundo pela linguagem que ocorre em virtude de situações de interação e que se converte em desenvolvimento cognitivo, na elaboração da informação processada.

Silva (2003:92) acrescenta que a maior parte desta informação é dada a conhecer pela linguagem oral (meios de comunicação audiovisual). Perante isto, a criança s/Surda poderá ter mais dificuldades na apreensão desta informação, que normalmente está ancorada à formulação de hipótese de raciocínio sobre proposições. Estas são capacidades intelectuais nas quais a linguagem tem papel fundamental. Daí que nos estudos de Piaget as crianças ouvintes tenham tido melhores resultados na formulação de pensamento abstrato e hipotético-dedutivo, como referimos atrás. Recomenda-se, por isso, que a representação e a transposição do conhecimento pela pessoa s/Surda sejam efetuadas num formato que seja mais gestual do que verbalmente legível (Evans, Alibali e McNeil, 2001:329). No seguimento desta ideia, urge referir a implicação da linguagem no domínio da matemática e das disciplinas que desta disciplina fazem uso.

Kelly (2008) refere que os alunos s/Surdos com maior capacidade de leitura denunciam maior habilidade para a resolução de problemas que envolvem linguagem, tendo sido mais eficazes na explicação das estratégias utilizadas para a resolução e para a explicitação dos passos até chegar à solução, tanto através da língua gestual como através da escrita. Infere-se daqui que as competências de leitura contribuem para constatar o modo como os s/Surdos analisam a informação destes problemas e organizam a explicação e como alcançaram as soluções (p.228). Para tal urge um trabalho intensivo na educação de s/Surdos com incidência no desenvolvimento de competências literárias que envolvam o processamento eficaz da inferência, já que esta

é essencial para a compreensão do mundo através da linguagem. Inclui-se no desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo cuja função passa, também, por fazer construir conhecimento a partir da informação que está ausente, solucionando discrepâncias e antecipando consequências.

Newman, Just e Mason (2004:78) descrevem que o hemisfério direito está especialmente envolvido no processamento da inferência, já que pacientes com lesões neste hemisfério revelaram menor propensão para recordar o processo de extrair significado a partir de informação ausente. Esta competência é de superlativa importância para o desenvolvimento da literacia no aluno ouvinte ou s/Surdo pois está implicada em todas as áreas curriculares da matemática à filosofia em relação às quais o conhecimento prévio é essencial, mas nem sempre evidenciado nos alunos (Spencer & Marschark, 2010:147).

Inclui-se, ainda neste ponto, abordar a relação entre o pensamento e a linguagem ou se quisermos precisar, a relação entre o pensamento concreto e o pensamento abstrato implicados na surdez. As mundividências e o conhecimento do mundo são feitos por meio de mediação, decorrendo da interação da criança com o adulto da família ou da escola.

Assim, promover as relações entre a linguagem e o pensamento é promover a capacidade de reflexão sobre a sua própria cognição. Nesta competência cabe a capacidade de planejar atividades, autorregulando o comportamento de forma a atingir o fim para o qual se predispôs (Coelho, Cabral & Gomes, 2005:212).

A cognição compreende os processos e produtos mentais superiores: conhecimento, consciência, inteligência, pensamento, imaginação, criatividade, produção de planos e estratégias, resolução de problemas, inferência, conceptualização e simbolização.

Além de ser um sistema complexo, é um sistema que se desenvolve no tempo e, por isso, evolutivo. A situação da pessoa s/Surda, neste contexto e pelo exposto, torna-se mais complexa caso esteja desprovida de uma língua estruturada que lhe permita aceder ao mundo e realizar abstrações, edificar conceitos e construir inferências. A surdez conduz, assim, a uma parcial reorganização do cérebro (Amorim & Gonçalves, 2005:226).

ii. Processamento cognitivo das línguas gestuais

Para a antropologia, o cérebro desenvolveu-se a par da evolução biológica e a para da evolução cultural, tendo, por isso, possibilitado comportamentos inatos e comportamentos adquiridos oriundos da estimulação e da aprendizagem. O processo de aquisição de conhecimentos é feito sob a forma de sensações e percepções cuja origem está na atividade sensorial. Assim, estas constituem a base do nosso conhecimento do real. A percepção dá-nos a conhecer objetos e situações enquanto a sensação mostra os pormenores, os aspetos dos objetos e das situações (Guerreiro, 1999:304). As tecnologias associadas aos estudos neuronais permitem hoje admitir que as competências cognitivas resultam da convergência de diferentes componentes no domínio da biologia, outras relacionadas com os estímulos ambientais e outras com a oportunidade (Castro Caldas, 2009a: 7). O sentido da visão e o sentido da audição, bem como os sistemas neurológico e cognitivo que os sustentam, são considerados de maior importância para a sobrevivência humana e suportam a ideia de que são determinantes para argumentar que a linguagem humana surgiu pelo processamento visual:

“We begin by considering the importance of what appears to be a uniquely well developed human neurological attribute – cross-modal association, the ability to freely combine sensory input from more than one modality, that is, vision, hearing, and somatosensory input into higher order concepts and images” (Armstrong & Wilcox, 2009:13).

A informação visual terá sido transferida para o domínio do som. A capacidade de o fazer é cotada como uma atividade complexa e altamente sofisticada que permite construir os símbolos da linguagem. Em 1970, descoberto o fascículo arcuato por Geschwind, estabeleceu-se a possibilidade da existência de um circuito de controlo por *feedback* dos centros auditivos secundários para a Área de Broca, região reguladora dos fonemas emitidos (Serrão, 1998:20). A transferência de informação resultante desta atividade de cruzamento de modalidades sensoriais associa-se ao córtex do lobo parietal inferior e circunscreve-se às áreas do cérebro que mais se desenvolveram ao longo da evolução humana, normalmente referida como área parietal/occipital/ temporal.

Há inúmeras evidências de que as línguas orais e as línguas gestuais estão associadas a estruturas localizadas no córtex do hemisfério esquerdo, especificamente as

área de Broca e Wernicke. O francês Broca (1861) e o alemão Wernicke (1874) dão nome àquelas áreas cerebrais depois de terem descoberto pacientes com lesões cerebrais no hemisfério esquerdo. O primeiro descreve que os indivíduos com dificuldades na produção de discurso oral, mas eficácia na compreensão, tendem a ter lesões numa área deste hemisfério, mais precisamente próxima do córtex que controla os músculos da boca e dos lábios; o segundo descreve que os doentes com dificuldade no acesso à compreensão do discurso, mas fluentes na produção de discurso oral tinham severas lesões numa outra parte do hemisfério esquerdo, mais próxima do córtex auditivo, parte que recebe sons pelos ouvidos. O hemisfério direito está frequentemente associado a problemas visuo-espaciais, sendo por isso, designado como o hemisfério espacial e o seu homólogo esquerdo como o verbal. De modalidades radicalmente distintas, ambas partilham a mesma plataforma. A configuração neurobiológica segue caminhos diferentes (imagens percetuais) dos ouvintes, mas não há evidência de menor potencial de desenvolvimento da mente e da inteligência. O hemisfério esquerdo está especializado na utilização da linguagem e não só da linguagem falada, mas antes para a linguagem em geral (Hickok, Bellugi & Klima, 2001:63).

Bellugi, Klima e Poizner (2000) concluem, a partir do estudo de caso de um dos seus pacientes que existe a possibilidade de diferença entre estruturas neuronais das línguas orais e das línguas gestuais. A lesão desta paciente era no hemisfério esquerdo, mais precisamente no lobo parietal esquerdo com uma extensão até ao lobo frontal. As áreas de Broca e a de Wernicke estão circunscritas nesta lesão. Num paciente cuja língua seja oral, esperam-se, inicialmente, algumas dificuldades na produção e compreensão de discurso oral, porém, no caso em estudo por estes investigadores, estas dificuldades foram permanentes na compreensão da língua gestual. Infere-se, a partir deste relato, que as estruturas anatómicas que formam do lóbulo parietal do hemisfério esquerdo, desempenhem um papel mais determinante para a execução das línguas gestuais do que para as línguas orais. Estas estruturas estão intrinsecamente implicadas na análise espacial e no controle dos movimentos gestuais inerentes a estas línguas. Os autores de *What the hands reveal about the brain* (2000) referem ainda, a propósito da importância das estruturas anatómicas no desempenho das línguas orais e gestuais, que:

“These structures are intimately involved with higher-order spatial analysis as well as with gestural control and may have been recruited in the service of sign language, because in sign language grammatical

relations and spatial relations are so intertwined. Both Leischner (1943) and Chiarello, Knight, and Mandell (1982) have speculated on the special importance of anatomical structures in the left parietal lobe for sign language. If anatomical structures underlying languages in the two modalities do in fact differ, then it will be clear not only that structures within the left hemisphere are crucial for language in its various guises but also that the modality in which a language occurs may influence how the left hemisphere is organized for processing language” (pp.131-132).

Mais recentemente, Emmorey (2002) corrobora esta teoria. A tecnologia da imagiologia revela que:

“both neural plasticity and rigidity are observed for the neural organization within the left hemisphere for Deaf signers. Neural plasticity is observed for auditory related cortex, which has received little or no auditory input, but nonetheless is engaged in processing the visual input of sign language. More striking, perhaps, is that the same neural structures (e.g. Broca’s area, Wernicke’s area) are engaged for the production and comprehension of both signed and spoken language. This neural invariance across language modalities points to a biological or developmental bias for these neural structures to mediate language at a more abstract level, divorced from the sensory and motoric systems that perceive and transmit language” (Emmorey, 2002:313; Emmorey, 2005:373).

Nenhum dos hemisférios, direito ou esquerdo é melhor ou mais evoluído do que o outro, apenas se adequam a dimensões e estágios de processamento diferentes. Ambos interagem e são, também, o resultado da experiência individual e o seu desenvolvimento gradual. Será interessante determinar qual a participação do hemisfério direito no processamento da informação. Cabe, a este respeito, dizer que este hemisfério tem um papel determinante no processamento da língua gestual, principalmente na competência da compreensão da língua gestual ao nível das funções discursivas e referenciais:

“A fala do hemisfério direito permite-nos fazer relações referenciais *ad hoc* (apontar, rotular, isto-aqui-agora) – o estabelecimento da base referencial de um código linguístico – mas não pode ir além disso, de modo a permitir manipulações do código ou derivações internas dentro dele. Em termos gerais, o funcionamento do hemisfério direito restringe-

se à organização perceptual e não pode comutar para a organização baseada em categorias de definições lexicais” (Sacks, 2011:123-124).

O hemisfério direito desempenha particular influência na atividade de produção e compreensão da informação topográfica, ou seja, no desenho do espaço (Emmorey, 2005:371). Bellugi, Klima e Poizner (2000:159) estudaram pacientes com lesões cerebrais no hemisfério direito, sendo que estes não eram afásicos nem revelaram deficits linguísticos. Um destes casos, Sarah M., tinha uma lesão extensa no hemisfério direito e áreas consideradas cruciais para a linguagem, caso a lesão tivesse ocorrido no hemisfério esquerdo e caso Sarah M. fosse ouvinte. Surpreendentemente, esta paciente não revelou qualquer afasia em língua gestual. Apesar das profundas deficiências visuoespaciais, Sarah M. continuou a gestualizar como o fizera sempre. Este caso permitiu concluir a separação total nas funções especializadas atribuídas aos hemisférios direito e esquerdo em indivíduos s/Surdos congénitos (Hickok, Bellugi & Klima, 2001:62). Sugere-se, assim, que este hemisfério não é *alinguístico*, ao qual se atribui a compreensão da língua gestual, e na interpretação das descrições espaciais em ASL. Ainda, nos indivíduos s/Surdos, quando reconhecem gestos imaginados, o hemisfério direito está mais ativo. Perante gestos abstratos, o esquerdo é predominante (Emmorey, 2005:364). Pensa-se, ainda que o hemisfério direito é crucial para lidar com situações novas para as quais ainda não há qualquer sistema descritivo ou código estabelecido. Formado esse código ou depois de emergir, transfere-se a função do hemisfério direito para o esquerdo, pois este controla todos os processos organizados em códigos ou gramáticas. Existem vários exemplos de troca de funções. Tendencialmente, a música está associada a uma função do hemisfério direito nos ouvintes *naifs*, mas torna-se rapidamente uma função do hemisfério esquerdo nos músicos profissionais e nos ouvintes especialistas que passam a dominar as regras e a gramática da música. O mesmo ocorre com os pintores e designers de interior que veem o espaço e as relações visuais de modo inacessível a um olho normal (Sacks, 2011:121).

iii. Uma lupa sobre as línguas gestuais

Tal revelação é de extrema importância quando falamos de línguas gestuais, já que a linguagem e as relações espaciais participam num único canal. Assim, os s/Surdos

que apresentam lesões apenas no hemisfério esquerdo afetam a sintaxe espacial da língua gestual, anunciando o papel crucial deste hemisfério para o processamento sintático desta língua. Mais uma vez, parece haver, tanto uma predisposição inata do hemisfério esquerdo para a linguagem, como uma as estruturas anatómicas que medeiam a linguagem pode ser ligada à modalidade oral ou gestual em que a língua se desenvolve (Bellugi, Klima & Poizner, 2000:158).

Estas revelações da neurociência evidenciaram que a memória de trabalho do utilizador de línguas orais e línguas gestuais é desenvolvida de formas diferentes e com funções cognitivas específicas. A audição permite reter informação sequencial ao longo do tempo e a visão processa estímulos baseados no espaço e na informação ordenada por um código espacial e não temporal ou sequencial. Trata-se de uma descrição do modelo de memória fonológica cuja função passa por explicar como é possível para o ouvinte conservar num curto período de tempo a quantidade de informação auditiva necessária e suficiente para permitir a análise semântica (Castro Caldas, 2009:91; Nunes *et al.*, 2009: 101). As línguas gestuais assentam em mecanismos neuronais semelhantes aos das línguas orais. A memória fonológica e o processamento da informação fonológica traduz-se na memória mais extensa nos ouvintes do que nos s/Surdos que usam a língua oral e nos s/Surdos que utilizam apenas a língua gestual. Estas considerações foram substituídas por resultados de estudos mais recentes e evidentes. Assim, as capacidades associadas à memória em ouvintes e em s/Surdos são equivalentes. No entanto, no caso das línguas gestuais, o canal visuo-espacial para a codificação linguística ocupa mais espaço do que as línguas orais na memória a curto prazo. O armazenamento de informação na memória a curto prazo em ouvintes e em s/Surdos opera-se de forma diferente. O armazenamento de informação que envolve processamento visual em utilizadores ouvintes e s/Surdos da língua gestual demonstrou-se ser maior para essa informação. O mesmo acontece com as figuras geométricas a armazenar na memória a curto prazo (Hauser & Marschark, 2008:446; Spencer & Marschark, 2010:128). Esta descrição consubstancia a diferença entre formas de processamento de informação e de acesso à memória, sugerindo por isso que as práticas escolares se adaptem a cada público, sob pena de comprometer o sucesso dos alunos s/Surdos. Estes apresentam vantagens no acesso à informação visual, compreendendo-a de forma semelhante à dos ouvintes quando perante informação auditiva. A língua gestual descreve-se como sendo poderosa já que apresenta uma estrutura prosaica e

narrativa, mas também «cinemática» como descreve Stokoe (1979 in Sacks, 2011) definindo a língua gestual por oposição à fala:

“A fala tem só uma dimensão – a sua duração no tempo; a escrita tem duas; mas só as línguas gestuais dispõem de quatro dimensões – as três espaciais acessíveis ao corpo do gestualista mais a dimensão do tempo. E a língua gestual explora de modo completo as possibilidades sintáticas no seu canal de expressão a quadro dimensões”(p.104).

A mudança de práticas pedagógicas favorecerá o ensino e a aprendizagem de outras áreas curriculares como a matemática e as ciências, disciplinas em relação às quais urge uma investigação séria, descritiva e implementadora de soluções (Spencer & Marschark, 2010:152). A criança humana dispõe de capacidade para expressão mimética dos afetos e detém intencionalidade comunicativa em relação ao outro. As suas capacidades de reconhecimento de episódios e de lhes atribuir um significado são emergentes e passíveis de serem traduzidas em sons vocálicos e gestuais. A evolução mais comum seria a de receber estes sons vocálicos, importando uma aprendizagem linguística, e reproduzi-los. Porém, está igualmente receptiva à aprendizagem de um sistema gestual de comunicação, tal como acontece com as crianças s/Surdas. A sua consciência primária não se forma à volta dos sons, mas antes com base na visão, no olfato, no tato, demonstrando capacidade visuomotora que se materializa numa língua, neste caso, na LGP. O processamento da linguagem ocorre em duas modalidades e em áreas distintas, a fala ocorre no córtex auditivo em ambos os hemisférios e o processamento de gestos ocorre no córtex visual. Após os primeiros estágios de processamento, os sinais localizam-se nos sistemas linguísticos centrais que partilham uma organização comum a ouvintes e a s/Surdos (Hickok, Bellugi & Klima 2001:65; Bellugi, Klima & Hickok, 2008:73), tal como os cegos congénitos que ao lerem em Braille ativam o córtex visual. Isto significa que a estrutura da informação é determinante para a ativação de determinada área cerebral:

“This means that the temporal cortex processes auditory information not because the information is based on sound but because the structure of the information is carried is best suited to be processed there” (Castro Caldas, 2009a:7).

Neste sentido, *Se eu fosse s/Surda*, a aquisição da linguagem gestual como língua materna seria idêntica ao processo descrito para a aquisição da linguagem verbal nas crianças ouvintes e de forma estruturadora da cognição e da linguagem gestual (Everhart & Marschark, 1997:74). Os gestos, à semelhança dos sons articulados em palavras, tornam-se padrão visual associados a significados, interiorizando uma linguagem visual. Naturalmente a criança vai reproduzindo esses mesmos gestos e vai introduzindo outros com o significado dos já adquiridos. Sacks (2011:84) a partir da observação de indivíduos s/Surdos utilizadores da língua gestual, refere que estes usam o lobo temporal no processamento da informação visual. Mas esta área possui uma função exclusivamente auditiva. Alvitra-se a possibilidade das áreas auditivas estarem a ser redistribuídas nos executantes s/Surdos da língua gestual. A plasticidade do cérebro é aqui evidenciada pela adaptação a um modo sensorial distinto (Nunes, *et al.*, 2009:102). O ambiente que a envolve é rico em informação visual, mas também acústica, o que determinará, estando exposta a linguagem oral na vertente de língua segunda, conduzindo-a a um precoce bilinguismo. Sublinhamos aqui que se exige um processo de reflexão sobre a metacognição na surdez quando concebemos uma educação bilingue através da qual a criança s/Surda, pela LGP ou outra qualquer língua gestual, acede a outra língua escrita ou eventualmente falada (Coelho, 2005:173). O processo dialógico consubstancia-se no diálogo silencioso interior referido por Sacks (2011) ao descrever a perspetiva de Vygotsky. Assim:

“É através da fala interior que a criança desenvolve os seus próprios conceitos e significados; é através da fala interior que ela alcança a sua identidade; finalmente é através da fala interior que ela constrói o mundo”
(p.89).

As línguas dão corpo à visão do mundo e permitem a leitura como um exercício privado da consciência, como descreve Lodge (2009) em *A consciência e o Romance*:

“...o modo como os indivíduos interpretam o mundo, e tantas vezes se enganam; o modo como as mentes de indivíduos sensíveis e inteligentes estão sempre a analisar, a interpretar, a antecipar, a questionar e a desconfiar dos seus próprios motivos e dos dos outros. Ora é precisamente este tipo de consciência, que é afinal uma autoconsciência, que o cinema, como meio de comunicação, tem mais dificuldade em representar, precisamente porque não é visível. Se fizermos as

personagens traduzir os pensamentos em palavras, estamos a destruir a característica essencial da consciência (...), isto é o seu carácter privado e secreto; se pusermos personagens a articular os pensamentos num monólogo (...) estamos a produzir um efeito intrusivo e artificial. *A expressão facial, a linguagem corporal, a imagética visual e a música podem ser todas elas fortemente expressivas, mas falta-lhes precisão e discriminação.* Actuam ao nível das emoções mais básicas – medo, desejo, alegria”(p.193).

Perspetiva que desenvolvemos no terceiro capítulo, salientando a importância da língua gestual como claramente alternativa à linguagem verbal, para a comunicação, na ausência da percepção auditiva (Castro Caldas, 2009b: 91). Neste caso, na modalidade da escrita na qualidade de imagem visual. Os processos cognitivos e linguísticos gestuais /verbais. O *input* vocal para os indivíduos ouvintes corresponde ao *input* manual para os indivíduos s/Surdos, constituindo aquele a linguagem oral, pela palavra oral e este pela linguagem gestual, pelo gesto. A esta informação, associa-se a escrita, modalidade da LP oral, mas considerada LP2 para os gestuantes s/Surdos. O acesso à escrita passa pelo *input* auditivo e pelo *input* visual para ouvintes e s/Surdos respetivamente, permitindo o desenvolvimento cognitivo e o acesso à leitura. A escrita serve a aprendizagem da leitura para os ouvintes, através da representação de sons em produto escrito, na vertente de escrita alfabética; para os s/Surdos, através da representação ideográfica da escrita (Delgado-Martins, 1996:105; Delgado-Martins, 1997:32).

iv. Do ver ao executar

As línguas condicionam a formação e a expressão do pensamento e não constituem um decalque (Breton, 2006:48). Associada ao corpo, cada língua induz a uma gestualidade própria. Os gestos que auxiliam a língua oral e que se traduzem por linguagem não verbal, em inglês ou francês não são os mesmos que em português. O mesmo ocorre nas línguas gestuais. É conhecimento comum que as primeiras formas de linguagem do ser humano recorrem aos movimentos dos membros superiores e das mãos como forma de comunicação, de manifestar propriedade e de construir de referência, apontando para e pegando em objetos em estrita interação com o meio ambiente envolvente da criança. A utilização da voz surge como uma manifestação

clara de expressão emocional, pelo choro e pelo riso. Outras circunstâncias parecem corroborar esta natureza gestual da linguagem que passa pelas experiências de comunicar com pessoas cuja língua não conhecemos. Nestas ocasiões, recorremos a gestos, apontamos e fazemos alguma pantomínia. No caso de indivíduos s/Surdos, estas situações são pautadas por um princípio de negociação de códigos visuais que permitirão a comunicação a um nível simples, mas eficaz (Armstrong & Wilcox, 2007:4). Talvez, por isso, os s/Surdos tenham mais facilidade em comunicar com estrangeiros s/Surdos do que com ouvintes. Assim, *ver* para os s/Surdos não é o mesmo que para os ouvintes. As “portadas sensoriais”⁶⁹ permitem interpretar factos, contextos e informações em função dos processos corporais. *Ver* ultrapassa a função de executar os movimentos mecânicos e implica mais do que obter um padrão ótico adequado na retina. Damásio (2010) refere-se a estas “portadas sensoriais” como portais cruciais para a definição de *perspetiva*, elucidando que a expressão “ponto de vista”, usada no discurso, não se reduz a um “ponto de visão” assumido na aceção literal. Ainda que, na maioria dos indivíduos a visão domine o funcionamento da mente, o neurocientista português discrimina o ponto de vista em relação aos sons e outro em relação ao tatear dos objetos, ao paladar e ao olfato. Destes pontos, surgem as perceções arreigadas à cabeça, onde se encontram todas as portadas, daí considerá-la, nas palavras do autor, um:

“dispositivo de vigilância multidimensional, pronto a apreender o mundo”
(p.248-249).

De importância suprema, o mundo visual e o mundo sonoro representam todo um conjunto de informação a processar e que, na sua ausência propiciam a marginalização. Em outros tempos, porém, parece haver evidência acerca do facto da origem das línguas gestuais ser coincidente com a origem das línguas humanas. Em 1859, é publicada a primeira edição da *Origem das Espécies* e com a teoria da seleção natural, Darwin concedeu a plataforma para novas teorias ao encerrar as suas conclusões:

⁶⁹ Expressão utilizada por António Damásio (2010:248) para designar as estruturas do corpo que traduzem informações para a compreensão do que se vê, ouve, tateia, cheira e prova. Estas portadas sensoriais oferecem à mente o ponto de vista do organismo em relação a um objeto, cruzam os dados para a criação de imagens. O ponto de vista pressupõe âncoras em diferentes regiões do corpo, à volta das quais e a partir das quais surgem as perceções.

“Um vasto campo de estudos e apenas trilhado será aberto sobre as causas e leis da variabilidade, sobre a correlação, sobre os efeitos do uso e não uso, sobre a acção directa das condições exteriores, e assim seguidamente” (Darwin, 2009:497- 498).

Num futuro afastado, alvitava caminhos abertos a pesquisas determinantes para a descoberta sobre a origem do homem e respetiva história. Estas considerações autorizaram, por um lado institucionalização e eliminação de débeis mentais, onde na época se incluíam os s/Surdos (Baptista, 2008:103); por outro, a um conjunto de especulações acerca da origem das línguas, cuja história está ainda por contar. Pensa-se que a invenção de variedades de línguas visuais, especificamente as línguas gestuais conferirão um conjunto de conhecimentos acerca de como a linguagem e as línguas emergiram. Sempre se considerou que existiria uma língua universal a partir da qual se formaram outras. A mesma analogia parece ter emergido por associação direta já que os gestos, sendo icónicos, correspondem a um comportamento natural. Do mesmo modo, a crença de que as línguas gestuais se baseiam em expressões universais de emoção ou em linguagem corporal justificam o carácter universal atribuído a estas línguas (Wilcox & Wilcox, 2005:28). As recentes descobertas das neurociências referem que o gesto de apanhar, coletar alimentos executado pelos símios, é processado pelo córtex frontal onde estão os “neurónios espelho”. Estes também foram identificados nos seres humanos e na área homóloga à de Broca. E, no caso de um recém-nascido, considera-se este sistema como completamente livre, sendo que a criança não faz mais do que reproduzir o que a envolve, ou os sons da fala (Armstrong & Wilcox, 2005:308; Castro Caldas, 2009b:84) ou os gestos. Assim, quando uma determinada ação manual é executada, os neurónios espelho são automaticamente ativados, seja no primata que colhe o alimento, seja no que o percebe, ou seja para o ato de percepção como para o ato de produção (Castro Caldas, 2009a:8). Parece, então, que Armstrong e Wilcox (2007:17) ratificam que as línguas gestuais constituíram o protótipo das línguas e respetiva conceção. A inter-relação de linguagem com gesto depende da forma como ambos são definidos. A conceção de que o gesto precede a linguagem parece ser consensual ainda que apenas populações específicas sejam utilizadoras de línguas gestuais, contra uma maioria de utilizadores de línguas orais. Independentemente desta dualidade, os falantes usam gestos aquando da utilização do discurso. As línguas gestuais são determinadas pelo uso do corpo como mediador da comunicação e também

como canal de comunicação cujo conteúdo é transmitido e percebido por um sinal ótico recebido pelo sistema de percepção visual. As línguas orais articulam-se movendo diferentes partes do aparelho fonador que produzem um sinal acústico. Logo nos primeiros meses de vida, a criança ouvinte começa por tentar produzir fonemas e ao primeiro ano verbalizam a estrutura de holofrase até produzirem enunciados frásicos. A aquisição de um sistema linguístico acelera o processo cognitivo que perspectiva a sua identidade e estrutura a integração na sociedade. A criança s/Surda não reconhece a língua oral como *input* linguístico, a visão é o dispositivo que permite aceder ao mundo, usando a linguagem gestual numa primeira fase para referenciar o mundo, tornando-se língua gestual. A um nível superior, o indivíduo s/Surdo é capaz de referir objetos ausentes e abstratos e distanciar eventos no tempo (Faria *et al.*, 2001:91). Sabemos que as línguas atuais são maioritariamente orais. Terá havido uma seleção natural para que as línguas gestuais tenham passado a orais?

v. Do gesto à palavra

A cada momento, decodificamos sensorialmente o mundo, transfigurando-o em informações visuais, auditivas, olfativas, táteis ou gustativas. Estas são de natureza fisiológica mas também cultural (Breton, 2006:55). Ao oculocentrismo é dada particular importância desde a Antiguidade greco-latina. A associação da visão ao conhecimento consagra ainda, na atualidade, o privilégio da visão sobre qualquer outro sentido, relação consubstanciada nas metáforas visuais que fazemos da linguagem em uso (Lackoff & Johnson, 2003:48). Acrescentamos aqui a referência etimológica de *ideia* cuja genealogia remonta ao verbo grego *idein* - *ver*. Parece evidente a associação entre pensamento e visão. O mundo, atualmente, é configurado pelos limites da visão. Esta serve à conceptualização do conhecimento. Naturalmente, a visão no s/Surdo não é a mesma do ouvinte. E ouvir não implica *escutar* nem *escutar com atenção* ou estabelecer redes de ligação com a informação que está a ser conhecida (Damásio, 2010:217). Se, porventura o aluno s/Surdo não tem com quem comunicar de forma proficiente, o acesso à informação e os modelos e géneros discursivos ficam limitados à transmissão de informação. Isto implica que os usos efetivos da linguagem são negligenciados, não utilizando a língua gestual para comentar, explicar, contar anedotas e histórias, implicando atrasos na aquisição da linguagem e nos processos cognitivos (Santana,

2007:117). O mesmo se aplica à falta de atividades com a escrita, pois não tendo contacto com ela nas diferentes situações, não compreenderão a sua função social e não proverão o acesso ao conhecimento linguístico necessário para a construção das suas competências, já que a escrita se baseia na interação com o outro, construindo o sentido dos textos (Guarinello, 2007:55). Hermesen & Franklin (2008:413) descrevem o processo de escrita implicado na ação, numa literacia dinâmica (*dynamic literacy*). A maior parte das línguas existentes são orais e correspondem à forma dominante de comunicação. Esta realidade não consubstancia a superioridade destas em relação às gestuais. Não só em relação ao processamento no sistema nervoso central como em relação à importância que detém para comunidade Surda como na forma como conceptualiza o mundo ou como se organiza estruturalmente enquanto língua, tal como Stokoe (1960) o provará. Este acreditava que a iconicidade dos gestos desempenhava um papel importante na passagem de um modelo de comunicação de primatas não humanos para o modelo de uso da linguagem na comunicação entre humanos, nomeadamente para a construção da gramática de uma língua (Armstrong & Wilcox, 2005: 309). Este modelo resulta da interpretação do mundo através da informação visual e é partilhado com o mamífero chimpanzé. Este é particularmente orientado pelo sentido da visão dada a informação genética ancestral. A informação é processada pelos olhos, capacidade determinante para a sobrevivência e resulta da adaptação à vida nas árvores, fonte de alimento. A destreza com os membros superiores e inferiores, a coordenação com a atenção ocular são sobejamente desenvolvidos nos chimpanzés, permitindo uma precisão matemática na identificação e determinação dos alimentos. Trata-se, pois, do resultado de uma adaptação minuciosa ao meio ambiente por parte dos primatas. Em algum momento houve uma mudança no corpo para que o sentido da visão transferisse parcialmente as suas funções para a audição. Aqui, sugere-se que os gestos terão contribuído para a capacidade de comunicar, usando uma linguagem primária, mas dependente do oculocentrismo. As relações intrínsecas entre a linguagem e os gestos é tão profunda que os cegos congénitos, não tendo nunca visto gestos, usam-nos no seu discurso (Iverson, 1998 in Armstrong & Wilcox, 2009:37). Do mesmo modo, o uso de gestos aquando da utilização do discurso é comum a qualquer falante, ainda que os seus significados sejam culturalmente marcados e mais ou menos predominantes. A passagem da predominância do sistema visual para o auditivo decorreu de acordo com o processo de seleção natural. A informação acústica foi favorecida, entre comunidades ouvintes, por esta seleção. Na verdade, a transição do

gesto para a oralidade está associada, também, ao conceito de eficiência energética inerente ao discurso oral. Por um lado, as mãos seriam muito úteis no exercício de outras funções capacitando o homínido de tecnologias mais sofisticadas, caso o aparelho fonador se especializar na articulação do discurso; por outro lado, a audição não exige o grau de atenção que a visão exige. Face a estas hipóteses sustentadas pela evolução natural da espécie, há hoje a prova de que esta transição terá ocorrido recentemente na história da evolução humana. A identificação do gene FOXP2 como um de muitos genes responsáveis pela diferenciação entre chimpanzés e humanos foi crucial (Pennisi, 2006 in Armstrong & Wilcox, 2007:38). Evidenciado o gene, descreve-se uma mutação que terá favorecido o discurso articulado há cerca de 100 000 a 200 000 anos atrás, coincidindo com a morfologia e aparência do moderno *Homo Sapiens* (Fauconnier & Turner, 2003:183). A mutação deste gene apenas terá favorecido a mudança do aparelho fonador, pois o tamanho do cérebro moderno já havia sido atingido aquando desta mutação. Esta constatação revela que as línguas gestuais estariam, à data, em uso com todas as variantes possíveis, tendo sido secundarizadas por motivos relacionados com o processo de adaptação. O que se inventou foi, então, a palavra. Serrão (1998) refere-se a ela como um som gutural representativa de uma ideia abstrata e cuja capacidade semiótica a configura como um sinal de código linguístico, à semelhança da invenção do código da estrada. Neste momento, o Homem criou ou mundo e representou-o na autoconsciência e transporta-o consigo na memória (p.19) que, entretanto, se tornou coletiva. A glote e a câmara supraglótica tornaram-se sensíveis aos estímulos áudio-motores e de monossílabos passámos a polissílabos e produzimos sons dentais, lábio-dentais, bilabiais. Paralelamente, a rede neuronal audiomotora gerou capacidade de flexão, sofisticando as línguas agora francamente expressivas. A palavra ancorou o córtex auditivo aos fonemas produzidos em fonemas ouvidos, traduzindo-se numa neuroanatomia complexa. A mudança de gestualizar para falar foi, evidentemente, uma grande transformação e ambas requereram sequências organizadas de ações envolvendo músculos e esqueleto, mas não terá ocorrido de forma drástica e repentina. Acredita-se que ambos os sentidos estão envolvidos, como outrora, num sistema comunicativo holístico. Gestos visuais e gestos auditivos coocorrem em estruturas complexas de comunicação e de sinais multimodais. Estes redirecionam o sentido da audição, ao concentrar a atenção no sinal acústico e passa a representar o sinal. A visão passa a ter outras funções e diminui a importância no grau de saliência. A comunicação proporcionada pelo canal acústico favorece a comunicação à distância

tornando-a mais eficaz do que a visual. Na execução de uma atividade manual, por mais simples que seja, os gestos sendo visuais exigem a ação das mãos. Esta é requisitada para inúmeras outras atividades, nas quais os olhos são exigidos para a percepção. Distribuir a atenção por gestos e interpretação de gestos do outro, bem como pela tarefa que se está a executar, torna-se complexa. O desenvolvimento e evolução natural é a de utilizar a voz e o canal acústico para a comunicação, rentabilizando as atividades quotidianas. A não transição de um sistema ótico para um acústico implicava em situações específicas um perigo. O mesmo acontece hoje quando conduzimos um automóvel e falamos e ouvimos simultaneamente à execução da condução que exige atividade motora. Porém, toda a informação processada pela visão era e é de extrema importância. A visão periférica, remanescente, serve o propósito de perceber o movimento como estratégia de sobrevivência comum a grande parte dos animais. A passagem de um sistema visível para um audível proporcionou a evolução da linguagem e esta fundamenta-se nos pressupostos da Linguística Cognitiva que analisa a linguagem como um inventário estruturado de unidades linguísticas convencionais. Estas unidades estão sujeitas a critérios específicos, sendo que as únicas unidades permitidas na gramática da linguagem são:

“(i) semantic, phonological, and symbolic structures that occur overtly in linguistic expressions; (ii) structures that are schematic for those in (i); and (iii) categorizing relationships involving the structures (i) and (ii)”
(Langacker, 1991b:18-19).

A gramática considerada pela Linguística Cognitiva é intrinsecamente simbólica, mas este adjetivo refere-se a uma unidade que possua substância fonológica e semântica e não um conjunto de símbolos que se manipulam através de um conjunto de regras cujo referente não é o significado desses símbolos (Armstrong & Wilcox, 2007:59). Acrescenta-se aqui que as construções gramaticais contemplam metáforas e imagens com capacidade mental de construir uma situação ou várias situações de forma diferenciada e alternativa, que consideraremos no quarto capítulo. É consensual a ideia de que estas competências cognitivas estão profundamente associadas à cognição do espaço mas também à capacidade de categorização da informação resultante da percepção visual transformada em imagem. A hipótese da linguagem ter surgido a partir de uma alteração da cognição visual é consubstanciada no processamento da informação

visual. A espécie humana foi progressivamente adquirindo um poder sofisticado e extraordinário de conceptualização, isto é, de cognição, dando lugar a uma espécie de seleção natural de processos mentais querendo estado implicitamente integrados na génese de novas sequências de ação (Cruz & Fonseca, 2002:17).

Estas descobertas não presumem que as línguas gestuais sejam simples, porque a sua aquisição, à semelhança de qualquer outra língua, constitui-se como um processo difícil e complexo (Fauconnier & Turner, 2003:212). Pelo contrário, as línguas gestuais são mais difíceis de ensinar do que as orais (Armstrong & Wilcox, 2007:44).

vi. Cérebros diferentes?

O rápido aparecimento da linguagem não pressupõe a negação da teoria da evolução e da continuidade. A linguagem não é um órgão, mas o cérebro é. A linguagem é antes uma função do cérebro:

“Language is the surface manifestation of a capacity. It is a singularity of function, and so nothing prevents it from having arisen from a basically continuous and adaptive process of evolution. The function can have arisen recently in human evolution even though the continuous changes that brought it about can have been working for many millions of years”(Fauconnier & Turner, 2003:177).

Estes autores consideram a linguagem como o produto comportamental mais impressionante do que designam de *double-scope blending* dependente de conceitos duplos que conceptualizam a realidade e se unem através de uma amálgama conceptual dotando o ser humano desta capacidade única e específica.

A emergência da capacidade cognitiva promoveu a construção de produtos culturais como a arte, religião, linguagem e tecnologia. Em simultâneo, capacidade cognitiva e emergência de produtos culturais, desenvolvem-se mutuamente (Fauconnier & Turner, 2003:186). Campbell e Capek (2008) referidos por Castro Caldas (2009a:11) levaram a cabo uma experiência com indivíduos ouvintes e s/Surdos, com base na questão de investigação: será que indivíduos s/Surdos e ouvintes quando fazem leitura silenciosa ativam diferentes regiões do cérebro? Resultados evidenciaram que o córtex temporal superior e regiões auditivas foram profundamente ativados nos indivíduos

s/Surdos quando processavam informação através de leitura silenciosa. Ouvintes e s/Surdos dispõem de diferenças na fluência da língua gestual e/ou oral, no acesso à memória, na resolução de problemas e nos resultados e performances académicos (Marschark & Hauser, 2008:16). Parte dos investigadores na área da surdez consideram que a aquisição da língua gestual por crianças s/Surdas cujos pais sejam s/Surdos ocorre da mesma forma que em crianças ouvintes, atribuindo o adjetivo “normal” a este desenvolvimento linguístico. Porém, este facto não implica nem significa que crescer com uma língua gestual seja equivalente a crescer com uma língua oral. Na verdade, a maior parte daquelas crianças estão incluídas na sala de aula com crianças com atrasos de linguagem e cujos professores não estão familiarizados com estratégias de aprendizagem visuais essenciais aos estudantes s/Surdos. A propósito, consideramos aqui importante referir que o aluno s/Surdo necessita de aprender e adaptar-se ao seu ambiente visual, usufruindo de salas de aula mais pequenas com formato semicircular. Este ambiente deverá ensinar os aprendentes a ignorar os estímulos que abruptamente surgem e ocupam o seu espaço periférico, distraíndo-os (Dye, Hauser & Bavelier, 2008:260). Do mesmo modo, quando falamos em estratégias visuais remetemos para diferentes áreas de conhecimento, como na matemática.

Parece ser consensual que, quando alunos s/Surdos geram e usam representações visuo – espaciais como forma de esquematização de relações numéricas na resolução de problemas matemáticos, são bem sucedidos. As suas competências de leitor são aqui evidenciadas e correlacionadas com a sua boa performance (Kelly, 2008:245). Tradicionalmente, porém, as dificuldades com a linguagem colocam problemas na resolução de problemas com eficácia.

O sistema educativo parece focar-se, ao longo da história, em instruções orientadas para as operações aritméticas e menos indicadas para a resolução de problemas do quotidiano. Na verdade, as operações aritméticas são mais simples de lecionar e mais fáceis de aprender dado o menor índice de linguagem. Se é mais simples de ensinar e aprender, parece evidente que os alunos não se podem desenvolver neste domínio (Akamatsu, Mayer & Hardy-Braz, 2008:159). Aprender uma língua gestual como primeira língua tem implicações neurológicas, cognitivas e comportamentais específicas cuja natureza ainda não se identificou:

“With the exception, perhaps, of the acuity of peripheral vision, it remains unclear to what extent most of these observed differences are truly a

function of using a visual and spatial language rather than being tied more to specific linguistic aspects of sign language” (Hauser & Marschark, 2008: 449).

Importamos aqui o estudo da equipa de Emmorey *et al.* (2003) que teve como objectivo investigar se a variação das experiências auditivas durante o desenvolvimento alterava a neuroanatomia macroscópica do córtex primário e do córtex auditivo. Revelaram que o volume de massa cinzenta não diferiu entre ouvintes e s/Surdos.

“However, deaf subjects had significantly larger gray matter–white matter ratios than hearing subjects in HG, with deaf subjects exhibiting significantly less white matter in both left and right HG. Deaf subjects also had higher gray matter–white matter ratios in the rest of the superior temporal gyrus, but this pattern was not observed for the temporal lobe as a whole. These findings suggest that auditory deprivation from birth results in less myelination and_or fewer fibers projecting to and from auditory cortices”(Emmorey, 2003:10050).

Ambos os grupos, ouvintes e s/Surdos apresentam semelhante volume do hemisfério esquerdo, sugerindo, por isso que as assimetrias do córtex auditivo não resultam do processamento de experiências auditivas. Acrescentam, na discussão de resultados, os dados obtidos estatisticamente:

“The difference reached statistical significance in the right hemisphere, but not in the left” (Emmorey *et al.*, 2003: 10051).

Dois anos depois, em 2005, Allen *et al.* (2005) dão seguimento ao estudo precedente, sob uma perspectiva paralela. O objetivo, neste caso, foi o de investigar se a privação ou a exposição à língua gestual durante o desenvolvimento altera a microscópica neuroanatomia da ínsula humana. Para tal, seleccionou 25 indivíduos s/Surdos congénitos utilizadores nativos da ASL, 25 indivíduos ouvintes sem qualquer conhecimento de ASL e 16 indivíduos ouvintes que cresceram em famílias de pais s/Surdos e eram igualmente nativos em ASL.

As análises volumétricas permitiram concluir que a significativa variação no volume da ínsula fora associada tanto a indivíduos ouvintes com experiência em ASL como a indivíduos ouvintes sem experiência. O grupo de indivíduos s/Surdos revelou

um significativo aumento de massa cinzenta no lóbulo insular posterior esquerdo. A este respeito, colocaram a hipótese de que pudesse estar relacionada com a leitura de lábios. Tanto ouvintes como s/Surdos nativos em ASL demonstraram um aumento de volume de massa branca na ínsula direita, comparando com os ouvintes desconhecedores da ASL. Os autores apontam como justificação para esta alteração morfológica dos indivíduos nativos em ASL o facto de advir das diferentes conexões sensoriais integradas na língua gestual e cuja supremacia é mais evidente nestas línguas do que nas línguas orais (p.11904). Parece consensual atribuir a característica de plasticidade ao cérebro quando perante tipos de informação a processar.

“What is certain, however, is that the human brain can entertain multiple pathways for language expression and reception, and that the cerebral specialization for language functions is not exclusive to the mechanisms for producing and perceiving speech and sound” (Petitto *et al.*, 2000:13966).

Santana (2007:163) refere que o implante coclear tem demonstrado esta propriedade tanto em adultos como em crianças. Outras áreas cerebrais são requisitadas para o processamento auditivo em qualquer idade. O insucesso desta intervenção parece estar associado essencialmente à qualidade do som, mais do que à interpretação da mensagem. Hauser e Marschark (2008) corroboram esta versão, referindo-se ao par *deficiência - diferença* no processamento da linguagem e ao facto da perda auditiva limitar o acesso a fontes de informação e material a partir dos quais a mente se desenvolve:

“but our inherent resilience ensures that we will take advantage of other resources. The result thus is not a state of deficiency, but one of difference – a difference that has not received much attention in educational research and practice” (p. 454).

O hemisfério esquerdo engloba diferentes áreas especializadas no processamento da linguagem, onde reside a região perissílvica, área especializada para a audição de sequências de sons, mas também envolvida na produção sequencializada de movimentos orofaciais, incluindo os movimentos dos sons não verbais. Estas evidências neurocientíficas começam a revelar que o córtex da linguagem não serve

exclusivamente a linguagem, mas está implicado em funções de natureza prática (Cruz & Fonseca, 2002:17). Bellugi, Klima e Hickoc (2009) corroboram estas evidências e denunciam que existem diferenças radicais de superfície entre a língua oral e a língua gestual, porém a organização neuronal da língua gestual é manifesta e surpreendentemente semelhante à da língua falada:

“As lesões perisylvicas esquerdas nos falantes de língua gestual produzem défices na língua gestual muito parecidos com aqueles que foram encontrados em indivíduos ouvintes com lesões perisylvicas esquerdas”
(p.72).

Acrescentam que existem diferenças na organização neuroanatômica intra-hemisférica esquerda entre a língua gestual e a língua oral. Na verdade, como já referido, a ASL, como língua gestual, possui uma estrutura linguística complexa que recorre ao espaço em múltiplos níveis linguísticos e na codificação espacial da informação linguística. Por isso é estudada em função da sua organização neural (Bellugi, Klima & Hickoc, 2009:73).

Ainda cabe referir neste ponto que os indivíduos s/Surdos utilizadores das línguas gestuais demonstram aumentar a capacidade de discriminação facial e consequentemente está favorecida a habilidade para reconhecer rotações tridimensionais (Sacks, 2011:117; Spencer & Marschark, 2010:125).

Hauser e Marschark (2008:447) sugerem que as diferenças entre o modelo de armazenamento de informação na memória a curto prazo entre ouvintes e s/Surdos afetam a competência de compreensão da leitura e a competência da escrita.

Exige-se, face a estas diferenças, um corpo docente que esteja consciente dos processos cognitivos desta população e que revertam a situação atual de pouco domínio da língua gestual e, consequentemente, comprometer a educação destes alunos (Guarinello, 2007:56) de forma precoce.

Com base neste pressuposto perguntámos aos Professores/Educadores de Educação Especial⁷⁰ (VOLUME ANEXOS, ANEXO VI) e Audiologistas⁷¹ (VOLUME ANEXOS, ANEXO VII) que implicações consideram ter a surdez na vida de uma pessoa s/Surda. Dos sete professores entrevistados, quatro (P1;P2;P3) (VOLUME2,

⁷⁰ **Pergunta n.º5:** Que implicações tem a surdez no desenvolvimento social, pessoal e cognitivo?

⁷¹ **Pergunta n.º7:** Que implicações tem no desenvolvimento social, pessoal e cognitivo? O que é possível recuperar em um indivíduo s/Surdo?

ANEXO IX.I-IX.III) e P5 (VOLUME ANEXOS, ANEXO IX.V) confirmam que há implicações de natureza social, pessoal e cognitiva quando não há acesso à língua gestual precocemente ou quando não tem outras patologias associadas (P2). As restantes respostas apontam para dificuldades e limitações diretamente associadas aos problemas de comunicação (P6;P7) (VOLME 2, ANEXOS IX.VI; IX.VII) e de acesso à linguagem e associadas à socialização (P4) (VOLUME ANEXOS, ANEXO IX.IV).

Quanto às conceções dos Audiologistas a este respeito, aferimos que é consensual que existem implicações para o indivíduo s/Surdo tanto a nível social como cognitivo. Este domínio é apontado como uma consequência de uma implicação social, o isolamento social (A1;A2;A6;A7) e apontando como uma consequência caso não haja uma intervenção e reabilitação precoces (VOLUME ANEXOS, ANEXOS X.I-X.II;X.VI-X.VII).

Enquanto os Professores remetem para o diagnóstico da surdez precoce e em função desse diagnóstico implementar uma educação s/Surda e precoce, os Audiologistas colocam a hipótese de não haver implicações cognitivas se houver um diagnóstico precoce e uma intervenção precoce atendendo às diferentes etapas de aquisição da linguagem (A2;A3;A4;A5;A7) (VOLUME ANEXOS, ANEXOS X.II-XIV;X.VII). Neste contexto, perguntámos aos Formadores/Docentes de LGP⁷² (VOLUME ANEXOS, ANEXO V) se sentiam em desvantagem em relação a uma pessoa ouvinte e se já haviam sido discriminados. Esta população ofereceu respostas variadas.

Em relação ao sentimento de desvantagem, as respostas nem sempre se apresentaram como objetivas, colocando as suas respostas partindo da perceção que o ouvinte tem do s/Surdo como um indivíduo inferior (F1;F2;F3) (VOLUME ANEXOS, ANEXOS VIII.I-VIII.III), inferioridade que advém do uso da LGP, mas que para o ouvinte não tem esse estatuto (F3) (VOLUME ANEXOS, ANEXO VIII.III). Apenas dois dos entrevistados referem de forma clara que não se sentem em desvantagem, pelo contrário, sentem-se superiores (F4;F6) (VOLUME ANEXOS, ANEXOS VIII.IV; VIII.VI). Os restantes dispersam por explanações que se confundem com a resposta ao tópico da discriminação (F1;F2;) (VOLUME ANEXOS, ANEXOS VIII.I-VIII.II). Neste domínio, quando inquiridos, as respostas dos Formadores/Docentes de LGP são

⁷²**Pergunta n.º 5:** Sendo s/Surdo(a), sente-se em desvantagem em relação a uma pessoa ouvinte? Porquê? É passível de ser discriminado (a)? Já o foi?

unânicos e todos afirmam terem sentido a discriminação, seja atualmente seja ao longo da sua vida (F1-F7).

As situações de sentimento de discriminação apontadas referem-se a diferentes contextos: todas aquelas que envolvem o acesso a Serviços (F1); ao percurso escolar (F4); em contextos de socialização (F7). Os restantes entrevistados explicam que não foram discriminados diretamente por ninguém ou em nenhuma circunstância, mas de forma indireta são-no ou foram-no (F5;F7) (VOLUME ANEXOS, ANEXOS VIII.V;VIII.VII). Esta visão é igualmente referida, nos mesmos termos de discriminação direta e indireta (P2) e de forma intencional e não intencional (P4) (VOLUME ANEXOS, ANEXOS IX.II; IX.IV) pelos Professores/Educadores da Educação Especial⁷³. Estes são igualmente consensuais acerca da discriminação latente em relação aos alunos s/Surdos, não só em relação às dinâmicas sociais no seio da escola como no âmbito da sociedade (P1-P7). Porém, também abrem a possibilidade de não existir discriminação ou de esta se extinguir se houver condições para a inclusão das pessoas s/Surdas na sociedade (P1;P4;P5) (VOLUME2, ANEXOS IX.I;IX.IV;IX.V), ou se, no domínio da educação de s/Surdos as escolas não estiverem preparadas para a sua inclusão (P6) (VOLUME ANEXOS, ANEXO IX.VI). Determina, aqui, a importância de se propagar a educação de s/Surdos em escolas de Referência para a Educação Bilingue de alunos Surdos.

Acrescenta-se, aqui a referência da professora entrevistada (P7) que, tendo lecionado aquando da filosofia da escola integradora, refere que a discriminação ocorria, outrora, de forma mais evidente persistente, contrapondo a escola inclusiva como promotora de igualdade (VOLUME ANEXOS, ANEXO IX.VII). Quanto aos Audiologistas⁷⁴, as respostas em relação ao facto do indivíduo s/Surdo estar ou não em desvantagem em relação ao ouvinte são diferenciadas e misturam-se com a resposta de possível discriminação. É consensual a desvantagem do s/Surdo (A1;A2;A4;A7) (VOLUME ANEXOS, ANEXOS X.IX.II;X.IV;X.VII). Porém, mais evidente, é a discriminação que sofrem (A1-A7) (VOLUME ANEXOS, ANEXOS X.I-X.VII). Esta discriminação assenta na dificuldade de acesso ao emprego (A2) conjugado com as diferentes aptidões que possuem (A7) (VOLUME ANEXOS, ANEXO X.VII); no

⁷³ **Pergunta n.º 6:** Estará o aluno s/Surdo em desvantagem em relação a uma pessoa ouvinte? É passível de discriminação? Porquê? (VOLUME ANEXOS, ANEXO VI).

⁷⁴ **Pergunta n.º 8:** Uma pessoa s/Surda está em desvantagem em relação a uma pessoa ouvinte? É passível de discriminação? Porquê? (VOLUME ANEXOS, ANEXO VII).

acesso à informação (A4) (VOLUME ANEXOS, ANEXO X.IV); na integração da comunidade s/Surda na ouvinte (A3;A5) (VOLUME ANEXOS, ANEXOS X.III; X.V).

À semelhança do que evidenciámos no primeiro capítulo, o paradigma clínico-terapêutico é evidenciado pela comunidade audiológica e o sócioantropológico pela comunidade s/Surda. Os Professores/Educadores de Educação Especial entrevistados mantêm posições intermédias reunindo discursos. Os Formadores/Docentes de LGP ao referirem as situações sociais e a dificuldade de acesso aos diferentes serviços sem apontarem qualquer indicação de dificuldade ao nível da escolarização, ao completarem ações em tudo iguais aos ouvintes, como a carta de condução, a licenciatura (F2;F3), bem como a aquisição de conhecimentos, revelam a conceção identitária do s/Surdo como diferente e não deficiente. Este não é o pressuposto de acesso à Torre de Babel.

Assim, a experiência de ser s/Surdo, de se nascer s/Surdo é extraordinária pois fica exposta a uma variedade de possibilidades intelectuais, culturais e desafiantes das quais nenhum ouvinte pode usufruir. Não ficamos privados de linguagem, nem seremos linguisticamente incompetentes, mas também não teremos a possibilidade de descobrirmos nem de criarmos uma linguagem surpreendente, consubstanciada em línguas gestuais.

Relatamos aqui algumas das experiências levadas a cabo ao longo da história cujo objetivo era aceder à origem da linguagem. O rei egípcio Psammetichus referido por Sacks (2011:133): este monarca determinou os dois primeiros anos de vida de duas crianças, proibindo os pastores a quem tinha responsabilizado pela educação destes recém-nascidos, de produzir qualquer palavra oral. Tratou-se de uma experiência desenvolvida no século VII a.C., relatada por Heródoto que explica que Psammetichus pretendia aferir qual seria a língua mais antiga do mundo. Se essas crianças crescessem sem exposição à fala humana e se tornassem falantes, a primeira palavra emitida espontaneamente seria atribuída à língua mais antiga do mundo. Volvidos dois anos, as crianças emitiram uma sequência fónica que teria sido interpretada como “bekos”, palavra do frígio, língua indo-européia desaparecida, do grupo anatólico, falada pelos frígios. Inferiu-se a partir desta cruel experiência que a língua dos frígios era a língua mais antiga do mundo.

Outros monarcas são igualmente conhecidos por repetirem experiências equivalentes como foi o caso de Carlos IV de França, James IV da Escócia e o notável Akbar Khan. Este entregou duas crianças a duas enfermeiras s/Surdas que, à revelia deste monarca, comunicavam por gestos com estas mesmas crianças. Passados doze

anos completos, foram levadas à corte de Akbar. Comunicavam por gestos e obviamente não falavam. Tornou-se claro que não existia uma língua inata ou de «Adão» e sem contacto e utilização de um idioma, não haveria aquisição.

Na sequência do que vem sendo descrito neste ponto, Sacks (2011) equaciona se os gestualistas desenvolveram uma nova forma, sofisticada de representar o espaço, ou uma espécie de espaço:

“um espaço formal, que não tem correspondência nos que entre nós não comunicam por gestos. Este facto reflecte um desenvolvimento neurológico totalmente novo. É como se nos gestualistas o hemisfério esquerdo assumisse o controlo do reino da percepção visio-espacial, a modificasse, a agudizasse, de um modo sem precedentes, dando-lhes um novo carácter altamente analítico e abstracto, tornando possível uma linguagem e uma concepção visuais”(p.112).

Esta conceção e esta linguagem nova, para o autor parecem ser universais. Justifica esta opção, ao recuperar o caso de Vineyard⁷⁵. Tanto os ouvintes como os s/Surdos usavam a língua gestual, portanto essa capacidade – o dispositivo neural – para a aquisição da linguagem espacial, bem como todas as capacidades não linguísticas que acompanham, existem em potência para todas as pessoas.

O acesso a um ambiente rico, diversificado do ponto de vista linguístico e não linguístico no período crítico da plasticidade e do crescimento cerebral determinará o desenvolvimento da criança ouvinte ou s/Surda (Amorim & Gonçalves, 2005:230).

A capacidade de discriminar sons nos primeiros seis meses é extraordinária, mas logo a seguir, começa a restringir-se pela língua com a qual as crianças estão em contacto. Com base nos dados explicitados, poderemos falar em mente específica dos

⁷⁵Ilha, localizada a 5 milhas a sudeste de Massachussets, onde uma parte substancial da população era surda, tendo, por isso sido adotada uma linguagem gestual simples, mas poderosa. Depois de se ter formado, nos EUA, o Asilo Hartford (1817) foi criado para a formação de s/Surdos. A frequência destes alunos contribuiu para o desenvolvimento da ASL. Por sua vez, esta e o desenvolvimento da educação de surdos contribuiu para o desenvolvimento da literacia desta população (Sacks, 2011:41). A ilha fora habitada em 1690 e até aos meados do século XX verificou-se uma elevada taxa de surdez genética, representando a extraordinária relação de 1 para 155 pessoas, contra a normal taxa de incidência de surdez na população americana, no século XIX traduzida no rácio de 1 para 5700 pessoas (Carvalho, 2007:121; Wilcox & Wilcox, 2005:36). Alguns dos habitantes eram provenientes de Boston e quase todos os habitantes da ilha tinham antepassados provenientes de Weld, uma região no condado de Kent em Inglaterra. Estes factos sugerem que a Língua gestual local seria uma derivação da antiga língua gestual britânica.

s/Surdos? No seguimento do primeiro capítulo, culturalmente pode falar-se em *mente de surdo*.

Utilizamos a mesma etiqueta quando falamos em mente judaica ou mente japonesa para referir uma mentalidade que se distingue por particularidades e sensibilidades culturais, por imagens, perspetivas e crenças. Sacks (2011) clarifica que não existe uma aceção neurológica que permita abordar de forma prática uma mente japonesa ou judaica ou s/Surda.

O bilinguismo em crianças ouvintes, filhas de pais s/Surdos, seria o exemplo de *bimentalismo*, significando acesso a dois tipos de funcionamento mental muito diferentes, com capacidades visuais extraordinárias, coincidente com a audição. Resta saber se, do ponto de vista neurofisiológico, há evidência dessa comutação do modo predominantemente auditivo para o visual e vice-versa (p.122).

Este exemplo é evidenciado pelo filme alemão *Jenseits der Stille*⁷⁶ dirigido por Caroline Link (1996), com a atriz francesa s/Surda Emmanuelle Laborit e o ator americano s/Surdo Howie Seago. Traduz a realidade dos filhos ouvintes de pais s/Surdos, destacando a função de intérprete de Lara em muitas das situações quotidianas, comprometendo o ritmo de desenvolvimento escolar em inúmeras solicitações, nomeadamente as competências de leitura e escrita.

O bilinguismo tão almejado é requerido também para estas crianças (Reis, 1998:115).

⁷⁶ Filme alemão, cuja tradução em inglês é *Beyond Silence*, realizado em 1996 com a interpretação de um ator s/Surdo americano, Howie Seago, e uma atriz s/Surda francesa, Emmanuelle Laborit. Lara (Tatjana Trieb) é filha de pais s/Surdos e, por isso, serve de intérprete entre a língua oral e a língua gestual em quase todas as situações do quotidiano, comprometendo o seu desenvolvimento escolar. Lara recebe um clarinete de sua tia Clarissa (Sybille Canonica) como prenda de Natal, desencadeando o interesse por música. Área na qual é bem sucedida. Os pais, sendo s/Surdos, não podem apreciar e acompanhar a carreira musical de Lara já adulta (Sylvie Testud). Com a súbita morte da mãe (Emmanuelle Laborit), Lara tem de decidir entre seus pais e suas próprias ambições. Filme nomeado para a categoria de Melhor Filme Estrangeiro em 1997.

Capítulo 3

1. A urgência de uma educação s/Surda

Os países monolíngues estão em vias de extinção, pois ainda que o sejam constitucionalmente, na realidade, são considerados um mito. A sociedade portuguesa é uma delas, dados os movimentos migratórios e a integração dos descendentes de imigrantes na escola. Os resultados de investigação científica desenvolvida nas últimas décadas, no âmbito da psicolinguística (Houver, 1990, 1995; Romaine, 1995; Deuchar, 2000; Pereira, 2005; Batoréo, 1989, 1991, 1998 e 2007) defendem que o bilinguismo individual deve ser potenciado e promovido, pois garante vantagens de natureza cognitiva, social e educacional (In Batoréo, 2009:146). Em 1986, em Portugal foi feito o levantamento da situação educativa da criança deficiente auditiva. Na verdade, na década de 80 os casos de surdez eram tardiamente localizados e diagnosticados bem como intervencionados. Cerca de 52,6% tinha o primeiro contacto com técnicos especializados com 6 a 10 anos de idade; 54% do total de alunos eram s/Surdos profundos. Perante estas evidências, os autores concluíram que a situação da educação de s/Surdos era precária. Não só se concluiu que os métodos orais eram desadequados a esta população como ineficazes. Os mesmos investigadores revelaram que a formação dos docentes era inadequada.

Ainda no domínio da educação, esta equipa caracterizou os métodos pedagógicos e técnicas didáticas como indefinidas, revelando ausência de respostas diversificadas e específicas para esta população de alunos. Resultando desta descrição a mobilidade social comprometida pelo insucesso escolar destes alunos que aos 14/15 anos ainda frequentam o 1.ºCEB (Amaral *et al.*, 1986:257). As informações acerca do percurso biográfico, clínico e académico do aluno eram escassas, bem como as informações acerca de diagnóstico, avaliação, intervenção e (re)habilitação da criança ao nível audiológico (Martins, 1986:233). Neste estudo são várias as recomendações, nomeadamente a de reciclagem dos professores da educação especial no que se refere à educação base e específica numa perspetiva interdisciplinar. Recomenda-se o acesso à informação acerca da surdez dimensionada pela neurologia, audiologia, linguística, psicologia e técnicas de comunicação, já que a sua formação é de natureza eminentemente teórica e já ultrapassada (Amaral, 1986:30). Os professores ouvintes

precisam de ser ensinados a ser melhores comunicadores visuais para desenvolverem a sensibilidade e competência visual no desempenho profissional. Neste percurso, Carol Erting em 1998 sugeria que se promovessem experiências de contacto com modelos adultos, pais s/Surdos de crianças s/Surdas. Além disso, reformulação dos currículos dos programas de formação dos professores ouvintes, treinando-os e capacitando-os para o sentido da visão e não tanto no sentido da audição (p.217). *Se eu fosse s/Surda* em 1986, era urgente uma educação de s/Surdos. Esta reclamação parece ser ainda uma realidade.

O acesso a uma visão do mundo mais ampla, diversificada e alargada é uma das vantagens do bilinguismo. Recorrendo a conhecimento de línguas e culturas diferentes permite estabelecer contactos com realidades e panoramas diversificados como fértil mercado, na era global, de mercados de trabalho. A LGP não resulta de um movimento migratório, mas de uma situação associada ao corpo que a torna ainda mais interessante e mais potenciadora de diversidade linguística. Tratando-se de uma necessidade de acesso à cidadania e informação, o ensino e a aquisição desta língua caracterizam uma situação de bilinguismo. Um bilinguismo é urgente para a comunidade s/Surda e para todos os alunos s/Surdos. Sabemos desde o primeiro capítulo que a negação deste bilinguismo trouxe consequências discriminatórias e redutoras à condição humana.

O estudo sobre esta temática parece ser eminente e urgente com o intuito de encontrar respostas credíveis e adequadas para resolver e implementar a dicotomia entre LGP (L1) e LP (L2) e efetivar o bilinguismo e o biculturalismo. Para tal, Grosjean (2008) determina que as pessoas biculturais terão de exibir três características: a participação com propriedade e diferentes graus de intervenção no quotidiano de duas ou mais culturas (tomar parte da vida da comunidade ouvinte e s/Surda); a adaptação, pressupondo opções por componentes culturais diferentes em função das circunstâncias (uso de diferentes modalidades de língua de comunicação em função do interlocutor); combinação e homogeneização de culturas envolvidas (atualização de diferentes aspetos ou características culturais que resultam de uma amálgama entre as culturas em que circula) (in Silva, 2010:107).

No caso da população s/Surda, inclui-se o uso de duas línguas em diferentes modalidades, a gestual e a escrita. Ambas de uma mesma nação, mas de comunidades distintas, a s/Surda e ouvinte, respetivamente. Ambas essenciais ao cumprimento da cidadania, ao exercício pleno dos seus direitos e dos seus deveres e por isso a recomendação de Amaral (2002b:320) para o reconhecimento da identidade cultural

s/Surda na escola concomitantemente ao processo de socialização entre ouvintes e s/Surdos, processos essenciais ao normal desenvolvimento do s/Surdo, no qual se inclui o desenvolvimento da autoestima (Israelite, Ower & Goldstein, 2002:146). A chamada para uma intervenção precoce é feita também para a família, às associações de s/Surdos. Silva (2003) refere os estudos de Brill (1977), nos quais se descreve a relação entre a linguagem e a inteligência. Esta evidencia-se de forma distinta entre crianças s/Surdas filhas de pais s/Surdos e crianças s/Surdas filhas de pais ouvintes. Demonstrou-se que as primeiras possuíam maior quociente intelectual superior do que as segundas. Estes resultados explicam-se pelo facto de os pais s/Surdos já conhecerem e dominarem a língua gestual, não ocupando tempo a aprendê-la para comunicarem com os seus filhos. Este sistema de símbolos possibilitou às crianças o desenvolvimento de diferentes processos de pensamento, pois a matriz da linguagem já estava interiorizada (p.89).

Nesta plataforma, a existência de modelos s/Surdos para as crianças parece ser crucial, daí que as educadoras e professoras sendo, s/Surdas representarão uma mais-valia para o sucesso educativo destes alunos. Trata-se não só de um modelo, mas também de alguém experiente que conhece o processo e o modo de aprender. A aprendizagem, executada no modo visual, manual exige uma atenção constante e não pode ser intermitente.

À criança s/Surda não é permitida a correspondência entre as modalidades de escrita e som, mas antes as modalidades gesto correspondendo à escrita. Esta terá de partir da imagem linguística visualmente captada e memorizada de duas formas. Por um lado como um conjunto de símbolos gráficos que organizados correspondem a um conceito; por outro memorizar que este conceito tem representação em gestos e corresponde a objetos, pessoas, nomes, entidades, ações. Delgado-Martins (1996) acrescenta que o sistema de escrita associado ao sistema gestual e não oral assume a distinção entre modos de representações da linguagem: a escrita ideográfica e a escrita alfabética. No caso dos alunos s/Surdos, a escrita tem valor eminentemente ideográfico numa primeira abordagem (p.106).

Tudo aponta para que o trabalho precoce com informação visual parece ser determinante para o incremento de competências linguísticas essenciais à entrada no pré-escolar e no 1.ºCEB. Estudos recentes referem que a riqueza dessa informação é crucial para o sucesso destes alunos, caso contrário, o atraso de linguagem será uma realidade com consequências negativas a diferentes níveis, cognitivos, académicos e sociais (Spencer & Marschark, 2010:49). Esta limitação afeta negativamente o

desempenho do aluno na aquisição de competências ao nível do vocabulário, sintaxe, bem como a elaboração cognitiva. As lacunas no uso de estruturas linguísticas complexas e sofisticadas não permitem a explicação metalinguística, ou seja capacidade de refletir sobre o processo de aprendizagem (metacognição), e tem um impacto negativo na organização do conhecimento, no processo de inferência, na formulação de hipóteses e dedução de conclusões. Parece haver uma relação entre a capacidade para fazer inferência e o conhecimento semântico das palavras, bem como o conhecimento de vocabulário. Do mesmo modo, os resultados apontam para o facto de a partir do 1.ºCEB, os materiais e textos que servem de suporte à leitura são diferentes. Os textos dos níveis subsequentes exigem conhecimentos anteriores para inferir significados que não estão diretamente acessíveis ao leitor como outrora. Os alunos s/Surdos revelam, assim, mais dificuldades em construir inferências do que alunos ouvintes (Marschark & Wauters, 2008:335).

Acrescenta-se aqui, em relação à escrita, que o mesmo docente s/Surdo deverá estar ciente das atividades de escrita a promover sempre em contexto e não desvinculada da prática social da linguagem, caso contrário o ensino da escrita torna-se mecânico e repetitivo. A elaboração escrita fica comprometida pela desmotivação que origina o limitado conhecimento do funcionamento da Língua Portuguesa L2 na modalidade escrita. Estas limitações revelam-se no desconhecimento de recursos ao nível do vocabulário, estrutura, morfologia e processos de criação lexical. A conjugação verbal parece ser uma dificuldade acrescida, nomeadamente no uso impróprio de preposições, bem como em todos os itens gramaticais (Almeida, 2000:25; Guarinello, 2007:55; Marschark & Wauters, 2008:336; Volterra, Capirci & Caselli, 2001:229).

Os estudos acerca da intervenção precoce, as investigações que envolvem o uso de dispositivos amplificadores de som, o fomento da utilização das línguas gestuais e respetiva aceitação têm promovido progressos significativos, porém continua a ser uma área problemática. Por um lado pelas reivindicações da comunidade s/Surda e a luta constante por um reconhecimento da diferença e a recusa da etiqueta da deficiência, implicando a utilização das línguas gestuais como língua natural ou materna (Gomes, 2007:116; Gomes, 2009:11); Por outro lado, o desenvolvimento das tecnologias como forma de rentabilizar a audição residual e capacitar o s/Surdo; Por último, o longo debate acerca da melhor forma de desenvolver a linguagem na criança s/Surda parece não ter fim (Gomes, 2010: 70; Lacerda, 2006:180; Spencer & Marschark, 2010:50). Ainda de acrescentar que áreas como as ciências da natureza, biologia e matemática têm

sido negligenciadas nestes estudos, no entanto são de extrema importância na constituição de vocabulário (Mineiro et al., 2009:89), mas também na estruturação do pensamento.

a. **A surdez não se pega**

Associada a um não funcionamento do ouvido, *a surdez não se pega*. Está lá, mas é disfuncional. Rodeada de mitos e crenças, para alguns, a surdez resulta da ação divina, e quem a possui tem um caráter messiânico, como para a avó de Emmanuelle Laborit (2005:204); para outros, a palavra teria sido dada aos homens por Deus, o que significa que o criador teria esquecido os s/Surdos e a mímica seria a “língua de vida de surdo” (Souza, 1998:119). A experiência de inclusão parece ser benéfica para os alunos ouvintes que têm a oportunidade de conviver com a diferença, reconstruindo um conjunto de representações, desmantelando uma série de estereótipos e preconceitos acerca da surdez, da língua gestual e da comunidade s/Surda. A tentação de folclorizar é muito grande, tornando este contacto exótico. Esta atitude poderá ter consequências na aprendizagem. Será necessário pensar formas de convivência entre crianças s/Surdas e ouvintes que tragam aprendizagens significativas para ambos (Lacerda, 2006:181).

Acredita-se que o desenvolvimento social e emocional da criança s/Surda poderá ser bem sucedido através deste modelo de educação. Sabe-se que as amizades das crianças s/Surdas tendem a ser menos duradouras do que as dos ouvintes, chegando a interagir mais com os professores e modelos adultos do que com os seus pares ouvintes (Santos, 2005:68).

As crianças e jovens s/Surdos respondem mais a estímulos visuais e tácteis e utiliza o gesto para avaliar a interação do adulto. A vocalização será compensada por sorrisos, posturas e carícias desde que se mantenha um padrão rítmico. A família, porém, não estará sensibilizada para o efeito e desconhece, na maioria dos casos, a natureza e as especificidades do seu infante. As atividades compensatórias são uma das lacunas dos progenitores. Estudos recentes também revelam que as mães ouvintes de crianças ouvintes interagem mais tempo com os seus filhos do que com filhos s/Surdos, revelando insegurança, inconsistência. Esta relação é caracterizada de dominadora e de natureza menos harmoniosa, demonstrativa de menos criatividade, menos autoestima e menos iniciativa social (Santos, 2005:67). As questões que se colocam em interação

remetem para respostas concretas e pouco expansivas: “o que é isto?” “que cor é esta?”. Não são perguntas que exijam elaboração do pensamento e da linguagem mas antes assentam no trabalho de vocabulário (Schlesinger, 1998:281). Esta lacuna revelar-se-á na compreensão de perguntas que desenvolvam o pensamento abstrato como “porquê?”, inerente à construção de pensamento lógico-dedutivo. Nesta relação complexa que se estabelece, a LGP parece ser a chave para criar vínculos. A sua completa aquisição e domínio associados à aprendizagem da língua escrita (L2) dotarão os alunos s/Surdos e os seus familiares de competências sociais e emocionais que lhe trarão a segurança e confiança (Leigh, 2009:86), como se ilustrou com o desempenho escolar de Heather no documentário *Sound and Fury*⁷⁷. O estabelecimento destes elos fortalecerá a autoimagem das crianças s/Surdas em todos os contextos e fomentará uma real interação entre o mundo ouvinte e o mundo s/Surdo.

Afinal a *surdez não se pega*. É uma privação sensorial derivada da ausência de percepção de som: formado pelas ondas sinusoidais vibratórias que variam em amplitude das posições positiva e negativa, variam em intensidade e duração dos ciclos periódicos, pela frequência, quando se propagam no ar. O ouvido externo permite pela receção localizar a fonte sonora e amplificar as ondas vibratórias. Ao vibrar, a membrana timpânica transduz o som em impulsos mecânicos. A cadeia ossicular do ouvido médio é responsável pela multiplicação da energia sonora e pela transmissão do som para o ouvido interno. A energia mecânica, no ouvido interno, volta a sofrer uma transdução para o meio líquido, pois à entrada do labirinto coclear, as vibrações mecânicas, que funcionam com base num sistema hidromecânico, resultam em vibrações elétricas através de impulsos das fibras nervosas. As células ciliadas reagem quimicamente e identificam o *input* auditivo pelas frequências agudas para as graves. A cóclea representa um dos órgãos periféricos sensoriais ao transmitir as correntes bioelétricas pelas vias auditivas até aos centros corticais da audição onde são integradas e interpretadas. A audição será, então afetada por patologias que provocam *hipoacusias*

⁷⁷Filme de Josh Aronson de 2000, nomeado para Óscar na categoria de documentário. Relata a história de uma família com elementos s/Surdos e cuja (di)visão de perspetivas sobre o implante coclear se traduziu num dilema familiar. Duas crianças, primas, nascem s/Surdas. Uma filha de ouvintes e outra filha de pais s/Surdos. A controvérsia de intervenção de implante coclear provoca cisões na família. Uma das crianças, Heather, aos cinco anos manifesta a vontade de ser implantada e os pais encetam uma pesquisa acerca da possibilidade de o fazer ou não, documentando-se. O mesmo acontece com Peter, um recém-nascido que aos 11 meses é implantado por decisão dos pais. Em ambos os casos, os pais dominam a ASL já que provém de famílias onde a surdez é hereditária. Travam-se disputas de ideologia e de perspetivas que radicam na opção por uma educação puramente s/Surda e uma educação que permitirá o livre-trânsito entre o mundo ouvinte e o s/Surdo. Cinco anos mais tarde, os pais de Heather autorizaram a intervenção e passou a ter implante coclear, migrando de um mundo para o outro mantendo ambas as identidades.

de condução⁷⁸, hipoacúsias neurosensoriais⁷⁹ e hipoacúsias mistas⁸⁰ (Faria *et al.*, 2001:88) e a surdez poderá ser de natureza hereditária ou congênita. Pode ser identificada muito cedo a partir do programa rastreio neonatal de surdez, recorrendo às Otoemissões Acústicas por Produtos de Distorção, a todos os recém-nascidos promovendo o diagnóstico precoce e intervenção e preparação das famílias de forma sustentada e documentada (Silva, 2006:20). A intervenção é estudada caso a caso e os exames aplicados tendem a identificar as propriedades auditivas específicas recorrendo aos aparelhos auditivos ou ao implante coclear⁸¹ nos casos de crianças em fase crítica de aquisição da linguagem, em adultos pós-linguais e s/Surdos profundos (Faria *et al.*, 2001:90) e cujo melhor desempenho está correlacionado com a idade precoce de implantação (Nunes, *et al.*, 2009:99; Spencer & Marschark, 2005:437).

Porém, o implante não garante a audição perfeita, permite uma audição artificial aproximada do ouvinte e é a esperança que a tecnologia transporta para a cura (Santana, 2007:27). Do ponto de vista da medicina, a intervenção destrói qualquer resíduo auditivo, daí a sua implementação ser ainda muito questionado e parece não ter resultados definitivos acerca da sua rentabilização efetiva. Spencer e Marschark (2010) descrevem que apesar do implante coclear potenciar o acesso à linguagem pela via oral, as investigações, até ao momento, não demonstraram evidência de apagar o atraso no desenvolvimento da literacia das crianças s/Surdas (p.91). No entanto, Leigh (2009) descreve casos de s/Surdos que a partir do implante desenvolveram competências sociais até então mitigadas pela discriminação. Nestes casos, os implantes cocleares representam uma vantagem para o quotidiano e não uma anulação da identidade, já que a língua gestual não desapareceu e pode alternar entre usá-la ou não, independentemente de aceder à língua oral e parecem ser mais felizes (p.156). Ainda, Santana (2007) apresenta relatos de pais que optaram por diferentes perspetivas acerca da educação de seus filhos e do conceito de bilinguismo que as precede. Um destes relatos é o de uma mãe que declara a sua vontade e intenção de privar a filha do uso da língua gestual

⁷⁸ Ainda que já referido no primeiro capítulo, cabe aqui recuperar alguma da informação. Assim, a *hipoacúsia de condução* decorrerá de uma obstrução das vias de transmissão do som por corpos estranhos ou otites.

⁷⁹ *Hipoacúsias neurosensoriais* resultantes de infeções locais ou traumas sonoros.

⁸⁰ *Hipoacúsia mista* resultante de infeções locais, gerais, traumáticas e neurobiológicas.

⁸¹ Técnica cirúrgica consiste em “abrir” a mastoide e o ouvido médio. Coloca-se a bobina, componente do implante coclear, na mastoide debaixo da pele. Da bobina sai um ou mais elétrodos ativos que se introduzem na cóclea através da janela redonda (ou de outro orifício especificamente efetuado para o efeito). Existem outras técnicas através das quais os elétrodos são introduzidos através de um orifício de cocleostomia na região imediatamente anterior à janela redonda, permitindo desta forma que as estruturas residuais da porção inicial da cóclea fiquem intactas Niparko (2000 in Silva, 2006:150).

anteriormente adquirida, pretendendo que a “esqueça”. O que nos leva a esquecer uma língua é o seu não-uso? Se passarmos dez anos numa ilha, sozinhos, esqueceremos a nossa língua? Ou, invertendo o processo, por que motivo ela permanecerá na memória ou seja, porque motivo nos lembramos do nosso idioma? Naturalmente porque é a nossa língua de pensamento (p.175). Categorizamos o mundo pela linguagem e se esta está intrinsecamente ligada ao pensamento, usamo-la constantemente, independentemente de estarmos em presença de um interlocutor.

Trata-se de uma área ainda problemática no que concerne a resultados, os argumentos a favor e contra esgrimem-se de forma acérrima e radicam na dicotomia de paradigmas socioantropológico e médico-terapêutico com todas as implicações nos modelos e filosofias educacionais (Baptista, 2005: 101-108).

As competências de literacia constituem necessidades educativas básicas. Alcançá-las significa ter instrumentos para aquisição de conhecimentos e de competências, valores sociais e culturais determinantes para a vida em grupo. Daí que a educação s/Surda tenha de ser uma global e responsável pelo desenvolvimento integral do indivíduo, para o qual a educação sócio-emocional representa uma grande parte do processo educativo que une os conhecimentos e aprendizagens académicas às competências determinantes para o sucesso na escola, na família no local de trabalho e em qualquer grupo ou comunidade com a qual se convive. Logo, este desenvolvimento não se restringe à relação académica e à relação familiar, mas envolve todo um conjunto de entidades que contactam diretamente com este público.

O trabalho sobre as competências sócio-emocionais integra em si a compreensão dos sentimentos e perspetivas dos outros, a cooperação com adultos e pares, autocontrolo emocional e comportamental, capacidade de resolução de problemas sociais de forma construtiva (Silva, 2005:78). Estes são fatores de vital importância na construção do sucesso escolar e promotores de autoestima e autoimagem positivas. Porém, Lopes (2007) chama a atenção para a incerteza de garantias destas movimentações, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento emocional quando questiona se não serão os professores s/Surdos, por serem s/Surdos, não serão os que marcam sobre os corpos e as identidades s/Surdas uma espécie de minoridade s/Surda (p.85). A urgência da educação s/Surda passa pela emergência de uma educação emocional, baseada em novas atitudes e posturas na investigação sobre esta temática. Não bastará fazer estudos exclusivamente comparativos entre grupos de alunos s/Surdos e ouvintes, ainda que se reconheça que os dados existentes são escassos e nem sempre

permitem conclusões definitivas para o que se pretende definir com a educação s/Surda (Spencer & Marschark, 2010:26). A urgência desta educação passa não tanto pela determinação de uma escola, mas também pela consideração de um currículo para s/Surdos que não seja entendido como sendo uma inclusão simplificada de conteúdos acerca da história s/Surda e sobre a sua língua e sobre as suas vicissitudes, mas antes um currículo que exija de nós um olhar crítico sobre os s/Surdos e que os coloquemos em contextos além dos associados à exclusão e às práticas corretivas. O mesmo acontece com a importância a dar aos referentes s/Surdos, funcionando como um modelo linguístico, de outro modo, será considerado um artefacto (Lopes, 2007:86).

i. Não se pega... protege-se

A surdez constitui uma limitação na audição, especificamente na capacidade de percepção de sons. Considera-se nos estudos mais recentes que a perda de audição, mesmo que ligeira tem implicações no desenvolvimento académico destes alunos que requerem serviços educativos adequados (Spencer & Marschark, 2010:10). A partir do momento que a linguagem se torna determinante numa relação comunicativa entre criança e adulto, a surdez poderá tornar-se um fator que condiciona esse desenvolvimento, potenciando atrasos na linguagem e consequente redução de desempenho escolar, incapacidade de socialização. Daí a importância de documentar os pais, desde a nascença, acerca da surdez e de como o seu filho atuará à medida que se vai desenvolvendo, bem como acerca das opções de que a medicina dispõe. Esta é a primeira das recomendações feitas aos pais ouvintes de crianças s/Surdas. A segunda passa pela promoção de encontros com outros pais trocando informações de natureza diversa e cuja língua de comunicação a privilegiar seria a LGP. Reis (1998) propõe nesta lista o direito e o dever de participar em cursos e formações acerca da temática da surdez e por último, a necessidade de toda a família aprender LGP (p.116).

Tomar conhecimento de todos os dados implica mutações na matriz das identidades constituídas. O desenvolvimento da investigação genética tem influência nestas mudanças. Conhecem-se cerca de 400 genes responsáveis pela surdez, dos quais apenas 12 foram caracterizados. Alguns dos testes genéticos estão disponíveis para a identificar e descrever alguns tipos de surdez mais predominantes. O gene mais comum foi denominado como GJB2, conhecido pela proteína que produz, “connexin 26” (Arnos

& Pandya, 2005:398). Esta informação é importante para o conhecimento da surdez, da possibilidade de transmissão e a possibilidade de determinar e prevenir a perda auditiva. Os diagnósticos clínicos usam estudos genéticos para identificar precocemente a surdez como um cuidado de saúde básica (Leigh, 2009:160). Revolucionaram a medicina e permitem a uma família ou a um indivíduo saber as causas da sua surdez e trazem a possibilidade de saber a probabilidade de descendência s/Surda ou ouvinte. Esta possibilidade implica a sua oposta, a de não determinar as causas acerca da sua surdez. Neste âmbito, entre comunidade s/Surda e ouvinte, a primeira revela-se mais resistente em relação às características dos seus potenciais descendentes, demonstrando atitudes negativas em relação ao avanço desta tecnologia, prejudicando a cultura s/Surda; a segunda revela-se mais recetiva ao diagnóstico pré-natal para a surdez. Este, tornado numa decisão social, abre precedentes no que diz respeito ao que se considera um ser humano projetando uma valorização do ser perfeito. Incorre-se no risco de manipular geneticamente os seres humanos, ficando latente uma não-aceitação de pessoas com incapacidades ou deficiências e uma valorização do que é normal.

A genética e as neurociências estudam os fundamentos biológicos da identidade pessoal (Fernandes, 2008:186). A comunidade genética põe a público e à discussão as suas investigações, as neurociências tem permanecido em reflexão sobre os efeitos das suas investigações, descobertas e criações tecnológicas. Entretanto, os casos de solicitação de testes genéticos e manipulação genética para garantir um bebé s/Surdo ou ouvinte abrem uma discussão com contornos dúbios, sem jurisdição que se configura em outras épocas históricas. Por um lado, a seleção é feita pelos critérios de eliminação de dadores de esperma caso a surdez congénita, seja uma probabilidade ou outras mutações genéticas. A vida de pessoas s/Surdas é desvalorizada, promove-se o desmantelamento da sua cultura e antecipa-se uma diminuição de s/Surdos. Fazer escolhas de natureza genética é um terreno de areia movediça e de cisão em todas as sociedades, cuja memória ainda é recente em relação aos estudos eugenistas desenvolvidos ao longo da 2.^a Grande Guerra Mundial promovidos pelo nazismo; Por outro lado, a reação da comunidade s/Surda a estes procedimentos e movimentos é conducente a um extremar de posições (Leigh, 2009:99) ao ponto de se considerar que qualquer tentativa de descrever crianças s/Surdas como diferentes das crianças ouvintes era sinónimo de opressão ou indicativo de uma visão patológica destas crianças (Hauser & Marschark, 2008:441).

O processo de decisão acerca de proteger ou não a surdez é difícil, moroso e desgastante. Tanto para os pais s/Surdos como pais ouvintes, como ilustra o documentário *Sound and Fury* de Josh Aronson em 2000. A decisão passa por um processo de receio de perder o contacto e ser discriminado pela cultura s/Surda, receando a anulação da identidade s/Surda. Para o pai de Heather, ao ser implantada passaria uma posição de fronteira, cinzenta e opaca, pois não permitiria a definição de extremos. Ambos os lados são admissíveis como definição de identidades, a do ouvinte e a do s/Surdo. Aquele a quem foi aplicado o implante deixa de pertencer à cultura s/Surda e passa a pertencer a uma cultura híbrida. Esta hibridez não alimenta a luta entre dois pólos e duas visões ou mundos. Talvez por isso suscite a delimitação de posições. E lidar com a diferença trazida pelos vínculos familiares assemelha-se a uma traição.

Concomitantemente a estes receios e territórios, Leigh (2009:158) descreve a correlação entre adolescentes implantados e a expressão atitudes positivas. A identidade bicultural, atenuando as posições dicotómicas, é a mais favorável e deverá potenciar o contacto com ambas as comunidades, adaptando a identidade em função das necessidades e dos contextos, tal como um dos nossos entrevistados (F3):

“A minha identidade tem um meio-termo. Eu convivo com os ouvintes e é muito engraçado porque quando estou com os ouvintes, os surdos olham para mim, aliás os ouvintes olham para mim como se eu fosse surdo, mas quando eu estou com os surdos, os surdos olham para mim como se fosse ouvinte, eu tenho as duas culturas, interiorizei as duas culturas”
(F3:VOLUME ANEXOS, ANEXO: VIII.III).

Acusado da responsabilidade da extinção eminente das línguas gestuais, este mecanismo tecnológico traz consigo inúmeras controvérsias. Enerstvedt (1999) explica de forma clara a dimensão e grau de intervenção do implante coclear:

“It is not the cochlear implant that threatens the Deaf. It is the either/or mode of thinking and the collectivistic ethic that threaten sign language, Deaf culture, the school for the Deaf, deaf instruction, and deaf children’s future” (in Hintermair & Albertini, 2005: 190).

A atitude face a esta tecnologia ou ao princípio subjacente a ela não é fazer da comunidade uma situação equiparada a uma espécie em vias de extinção que deverá ser

preservada como uma reserva natural, mas a de dar acesso a outras possibilidades de vida, de profissões e não estar à partida afastado delas. A mesma tecnologia permite ao s/Surdo afinar instrumentos musicais sem os ouvir ou experimentar. Para o fazer, o s/Surdo apenas tem de interpretar os sinais visuais que o pedal de afinação cromática lhe dá ao ligar a guitarra a este mecanismo.

Aos pais caberá ultrapassar o padrão de perda que se verifica quando têm a notícia de que o seu filho é s/Surdo. O processo é de luto, arroga-se a responsabilidade e sentimento de culpa. Estabelecida a ecologia familiar e o equilíbrio de todos, urge aprender a comunicar com a criança. Esta aprendizagem implica o conhecimento da língua gestual e um trabalho intensivo, concentrado no estímulo da criança, mormente da perceção visual, uma vez que é ativada em diferentes áreas do sistema neuronal (Talmy, 2004:161). A motivação é seguramente um campo a trabalhar já que esta é a grande diferença entre pais ouvintes e pais s/Surdos (Rudser, 1998:102).

Caberá aos pais adequar comportamentos à modalidade visual. As mães s/Surdas tendem a esperar que os seus filhos fixem o olhar nela para gestualizarem respostas aos seus pedidos (Silva, 2005:82). É evidente que este padrão do olhar é de extrema relevância para a criança s/Surda, é através dele que capta e explora o ambiente para nele comunicar e interagir. Os pais s/Surdos optam frequentemente por se implicarem em jogos visuo-gestuais mantendo o contacto visual constante e vigoroso. Nestas atividades lúdico-pedagógicas a criança toma contacto com estados de espírito e que servem a representação mimética e equivalem ao reconhecimento e discriminação de estados emocionais traduzidos agora pela linguagem organizada e sistemática e não apenas pela ação ou negação.

À linguagem é dada a função de reguladora e facilitadora de controlo emocional através da manifestação de desejo, intenção e volição. Aos 3 – 4 anos, a criança, quando em ambiente onde se etiquetam sentimentos e os exploram, começa a compreender e a ser empática com o comportamento dos outros, mimetizando-os. Estes ambientes transferem os sentimentos neles existentes para as crianças sejam ouvintes sejam s/Surdas, daí a importância de regular no adulto a evidência de sentimentos negativos acerca da representação da surdez. Os seus descendentes serão recetivos a estes estados emocionais e poderão não saber interpretar devidamente o contexto, assumindo alguma culpa por ser diferente (Spencer & Marschark, 2010:96).

São mais controladores, os pais ouvintes, e proporcionam menos oportunidades de autonomia e de aprendizagem pelo erro. A superproteção é um descritivo desta

educação. Outro parâmetro que compromete o desenvolvimento dos infantes é a influência cultural, nomeadamente o peso das representações já referidas no primeiro capítulo no âmbito da revisão da literatura. São frequentemente representações negativas, estigmatizadas e que propagam o desconhecimento acerca da surdez, afetando a construção da identidade da pessoa s/Surda. O mesmo acontece com o sistema educativo, já que parece haver alguma dificuldade em colmatar alguns problemas na educação de s/Surdos no que respeita à sua instrução e o desenvolvimento social e emocional para o seu sucesso (Silva, 2005:90). Urge aferir acerca do trabalho da escola e das plataformas instituídas para a educação.

b. O projeto ouvinte

Entre o século XVIII e o século XIX a fonética constitui-se como área de saber. Absorvida pela Linguística no século XX, contribuiu para a necessidade conceptualização do que são os sons vocais com autonomia das letras, culminando no que se passou a designar de transcrição fonética. Esta dimensão linguística potenciou a sua aplicação nos estudos da língua, mas também na educação de s/Surdos, disseminando e fortalecendo o ensino oralista até meados do século XX. Ainda que a fala tenha sido considerada secundária no sistema linguístico, os aspetos fonéticos são considerados como importantes no estudo das línguas (orais). Esta ideia é consubstanciada por Benveniste ao considerar que não há linguagem sem voz (Souza, 1998:166).

Em França, foi necessário aguardar pelo ano de 1991 para que a proibição de utilização da língua gestual nos estabelecimentos de educação públicos, decorrente do Congresso de Milão, fosse levantada e permitir aos pais escolher o bilinguismo para os seus filhos. Passados cem anos do que se apelidou de terrorismo cultural dos ouvintes, desmudizando os surdos (Laborit, 2005:202).

Daqui derivam todas as tentativas de criar tecnologia capaz de fazer transmitir, produzir, receber e reproduzir sons. Estudados de forma meticulosa, conhecendo as diferenças de classificação de sons consonânticos, vocálicos, orais e nasais, cria-se o projeto de tornar o s/Surdo igualmente ouvinte.

Agora, poder-se-ia fazer reproduzir os movimentos mecânicos do aparelho fonador, instaurando-se um princípio de imitação. Jean Itard constituiu critérios

articulatórios que fundamentaram os diferentes grupos de sons, tendo experimentado esta metodologia em alunos s/Surdos.

Inicialmente bem sucedido, relatou ao governo francês a rapidez com que estes alunos aprenderam a falar. Esta aprendizagem baseava-se num processo de imitação dos sons da fala e não numa aquisição eficaz de conhecimento linguístico que lhes permitisse comunicar por iniciativa e que lhes permitisse responder a questões. Treinados a identificar e a reproduzir sons, os s/Surdos não elaboravam de forma autónoma o discurso oral. Neste processo, os s/Surdos optavam por mover os dedos para responderem às questões num movimento natural e só numa segunda fase, tentavam oralizar. Itard constatou que os seus alunos, em relação à língua francesa oral, pensavam e agiam como se estivessem a aprender uma língua estrangeira e, como tal, o processo de compreensão era feito em função do significado literal e denotativo. A construção semântica ficava assim comprometida por processos de repetição som a som e palavra a palavra.

O uso da escrita fora frequentemente requerido para facilitar a representação mental do conteúdo semântico (Souza, 1998:144). Esta descrição permitiu a inferência de que os sons nada representavam para os seus pupilos s/Surdos.

A filosofia oralista em tudo se assemelha ao jogo do “Faz de conta...”, que Alice aplica à gatinha kitty:

“— Faz de conta que és a Rainha Vermelha, Kitty! Sabes, acho que se te sentasses e cruzasses os braços, ficavas igualzinha a ela. Ora tenta lá, para seres boazinha!

E Alice tirou a Rainha Vermelha de cima da mesa e colocou-a diante da gatinha para ela imitar. No entanto, a coisa não resultou, principalmente, segundo Alice, porque a gata não cruzava os braços como devia de ser. Então, para a castigar, segurou-a à frente do espelho, para ela ver como era teimosa.

— E se não começares a portar-te bem imediatamente, mando-te para a Casa do Espelho – avisou ela. — Achas que ias gostar?

«Ora, se prestares atenção, Kitty, e te calares um bocadinho, conto-te todas as minhas ideias sobre a Casa do Espelho. Primeiro, há a sala que vês através do vidro: parece igual à nossa sala de estar, só que as coisas estão ao contrário.» (Carroll, 2000:158).

i. Filosofias educacionais para s/Surdos

A surdez, enquanto privação sensorial da audição, exige um conhecimento profundo da aquisição da linguagem e das implicações a ela associadas. Aqui o conceito de linguagem é crucial já que é esta capacidade que permite fazer a ponte entre os sentidos e o racional. Neste sentido, a ausência de estímulos precoces na educação da criança s/Surda terá consequências graves no seu desenvolvimento. Apesar de ser um processo em tudo semelhante ao do ouvinte, as consequências da ausência da intervenção precoce são extremamente comprometedoras do desenvolvimento linguístico, emocional e social desta população. São três as filosofias educacionais em uso e simultaneamente em estudo. As três com procedimentos metodológicos distintos e com objetivos também distanciados, ainda que todas reconheçam a importância da escrita alfabética para a inserção do s/Surdo na cultura dominante e majoritária (Capovilla & Capovilla, 2004:34): do oralismo subsistente desde 1880 até ao final do século XX, da *Comunicação Total* ao *Bilinguismo* emergente da *Declaração de Salamanca*. Cada uma destas filosofias contém metodologias diferentes de implementação e estão ancoradas ao conceito de linguagem e à hierarquia que parece ter advindo de um certo *Darwinismo linguístico* (Baynton, 2002 in Armstrong & Wilcox, 2007:9) assente na categorização das línguas e na atribuição de valor de superioridade ou de nível linguístico (Silva, 2002:51). A seleção natural terá permitido a inferência de que existem línguas melhores e mais importantes. Na verdade, o conceito aqui evidente remete-nos mais uma vez para a construção da concepção do que é ser pessoa e do que é, neste caso, ser uma pessoa s/Surda, se o espectro da deficiência ou da diferença. Vygotsky redimensiona o conceito de deficiência apontando que é na dinâmica interativa, inerente a atividades coletivas, que se ativam mecanismos de compensação⁸².

Do mesmo modo, o contexto histórico determina a efetivação de cada uma destas filosofias. No primeiro caso, o Oralismo implicava um esquecimento e proibição do uso das línguas gestuais, pois seria limitadora de possibilidades de integração social e decorrente deste descritivo, seria precária na representação simbólica. A representação gramatical seria igualmente rudimentar e não corresponderia a conceptualização do mundo, pelo menos aos olhos do ouvinte. Diretamente do *Congresso de Milão*, com 225 participantes, e apenas três representantes da comunidade s/Surda, tendo ficado sem

⁸² Conceito de compensação usado por Vygotsky refere-se ao funcionamento plástico, com potencial flexível e característica humana (Silva, 2002:37).

poder de voto, à semelhança do que acontecera vinte anos depois no Congresso de Paris (Silva, 2002:44). Propaga-se o método oral, sustentado na ideia do gesto como prejudicial à leitura labial, constituindo ruído à pureza da oralidade. Os métodos mistos, foram, neste campo condenados e aceção de deficiente é recuperada. A aprendizagem da língua oral é difícil e morosa, cerca de 8 a 12 anos e o sucesso não é garantido e depende de várias condicionantes e de uma ação conjunta entre técnicos.

Em Portugal, em 1823 o rei D. João VI convida o professor sueco Per Aron Borg para gestor da primeira escola de s/Surdos na Casa Pia de Lisboa, onde estabelece um método que contempla o ensino da escrita e do alfabeto gestual. O mesmo método introduzia a comunicação entre professor e aluno através de gestos. Esta metodologia durou até 1860. Depois de um interregno de 10 anos, o padre Pedro Maria Aguilar reabre e dirige uma escola para o ensino de s/Surdos na qual defende a mesma estratégia que o seu antecessor.

Seguem-se os anos de 1890 e o de 1893 com a criação do Instituto de Surdos-Mudos de Araújo Porto dirigido por Miranda de Barros e que substituiu o método mímico pelo *Oralismo* e só em 1905 a educação de s/Surdos passou para a Casa Pia que enviou professores para Paris para o Instituto de Surdos-Mudos onde se especializaram em métodos orais. A Congregação de Irmãs Franciscanas da Imaculada Conceição cria, em 1942, o Instituto de Surdos-Mudos da Imaculada Conceição no Porto e ficaram com a gestão do Instituto de Surdos-Mudos de Araújo Porto onde ficavam as alunas s/Surdas. Os rapazes ficaram em Lisboa. Oito anos mais tarde, o Provedor da Casa Pia de Lisboa toma conhecimento de métodos de ensino oral mais moderno como o já referido *materno – reflexivo* de Van Uden, que se baseava no pressuposto que os s/Surdos pré-linguísticos poderiam aprender a falar e a usar a língua oral como língua materna (Almeida *et al.*, 2009:12). A metodologia oralista foi defendida até 1991 com predominância para a utilização dos métodos: *natural* que consistia no trabalho de treino auditivo e treino da fala sem recurso a tecnologias, e *verbotonal* criado por Guberina que tinha como objetivo desenvolver uma articulação e memorização de unidades mais longas nas frases (Amaral, 1986: 36).

Na transição do *oralismo* para o bilinguismo, afetada pela intervenção em 1960 de Stokoe⁸³ e em 1972 de Fant⁸⁴, surge a filosofia denominada de *Comunicação Total*.

⁸³ Stokoe, W. (1960). *Sign Language Structure: an Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*. NewYork: University of Buffalo Press.

⁸⁴ Fant (1972). *Ameslan: An Introduction to American Sign Language*.

Em 1978 surgem, nas escolas públicas do ME os Núcleos de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas (NACDA). Nesta década, surgem as primeiras discussões acerca da LGP e passou-se a usar a filosofia educacional *Comunicação total*. Procuravam-se soluções práticas para colmatar as dificuldades de aprendizagem dos alunos s/Surdos. Todas as formas de comunicação em contexto pedagógico são utilizadas: datilologia, língua oral, língua gestual e outros recursos (Guarinello, 2007:31; Silva, 2002:46; Strong, 1998:114). Trata-se de uma nova forma de ver o s/Surdo redefinida à luz dos debates acerca do estatuto da língua gestual americana. Nesta altura a expressão deficiente auditivo é substituída por s/Surdo, assente no pressuposto de que seria diferente e não deficiente.

Assim, contrariamente à filosofia antecedente, a língua gestual é valorizada e considerada um instrumento precioso na comunicação do s/Surdo. O objetivo é minimizar os problemas comunicativos, apresentando como recurso o *bimodalismo*: utilização concomitante de um código oral e um manual. Em sequência de não ser possível processar em simultâneo ambas as línguas a *Comunicação Total* criou outros códigos manuais diferentes da língua gestual. Por isso foi considerado como corruptor das línguas gestuais. São códigos manuais o *Cued-speech*, enquanto sinais manuais que representam os fonemas da língua oral (Amaral, 1986: 23; Baptista, 2005:111); *pidgin*, como simplificação da gramática de duas línguas em contacto, o *português* na modalidade escrita e a *LGP*; *alfabeto manual* ou *dactilologia* como representação manual do alfabeto e como forma de fazer empréstimos às línguas orais (Mineiro *et al.*, 2009:90; Mottez, 2006:132); gestos espontâneos e português gestual, uma língua artificial que utiliza o léxico da língua gestual com a estrutura sintática do português acompanhado de alguns sinais criados para representar estruturas gramaticais do português que não existem na LGP (Goldfeld, 2003:101).

A esfera da cognição tem vindo a sustentar a centralidade da linguagem no desenvolvimento mental do ser humano, não só porque viabiliza a comunicação como o funcionamento superior, o processo de simbolização, a construção da imaginação, memória e atenção (Silva, 2002:53). Neste seguimento, os estudos avançados na década de 60 por Stokoe trazem argumentos em debate para as orientações educacionais que se fundamentam na educação bilingue. O bilinguismo não proíbe a oralização, chegando, no entanto, a promovê-la. Propõe, porém que não se exija a articulação da fala como pré-requisito no âmbito da educação de desenvolvimento da cognição e da linguagem da criança s/Surda. Se o fizesse, correr-se-ia o risco de privar a criança da estimulação

linguística determinante para o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico. Espera-se que o aluno em contacto com a comunidade s/Surda e adquirida a língua gestual, efetive o bilinguismo ao ser capacitada com o desenvolvimento cognitivo e linguístico pleno que lhe permita utilizar a sua língua, neste caso LGP, como metalinguagem para a aquisição da leitura e escritas alfabéticas (Capovilla & Capovilla, 2004:34).

“Unlike spoken language for hearing speakers, written language for most users demands metalinguistic skills: awareness of the components of the language and the ability to muster them appropriately. This usually occurs in the classroom; in any case, dialogue between teacher and pupil seems to be necessary for writing to be acquired”(Campbell,1997: 128).

Strong (1998) faz a resenha de diferentes estudos realizados nos EUA confirmando a abordagem bilingue como eficaz para crianças s/Surdas filhas de pais s/Surdos que utilizam a ASL em casa, ainda que seja uma pequena representação das famílias americanas e das famílias em todo o mundo. O *input* constante, rico e diversificado em ASL é crucial para que os níveis de competência linguística na L1 (seja gestual ou oral) acompanhem e propiciem o normal desenvolvimento cognitivo. Para tal, a capacidade para usar a linguagem como um instrumento de pensamento para representar operações cognitivas terá de ser desenvolvida (p.117). De outro modo, as capacidades linguísticas podem afetar a aprendizagem e o desenvolvimento da L2. O uso desta em contextos específicos, por exemplo, em situações académicas poderá promover a capacidade de usar outras línguas em semelhantes contextos.

No caso de crianças s/Surdas cujos pais são ouvintes, a proposta é a mesma mas com a indicação de que o contacto com modelos s/Surdos será sempre uma mais-valia crucial. Como nem sempre é possível, a abordagem bilingue na escola favorece esta situação partindo da contratação de Formadores/Docentes de LGP s/Surdos, cujo domínio deste idioma deverá ser efetivo e validado (Correia, 2001:134). Concluiu-se que professores e pais com conhecimentos linguísticos rudimentares, incompletos e não padronizados tornam-se um obstáculo à aquisição da língua gestual de forma eficaz e capaz de potenciar a aprendizagem da L2 com propriedade. Nos Estados Unidos da América, 50% dos alunos finalistas do Ensino Secundário apresenta níveis de leitura abaixo do quarto ano. Como poderão ser modelos exemplares de conhecimento linguístico para as suas crianças s/Surdas? (Marschark & Wauters, 2008:339).

Semelhante situação terá de ser acautelada em relação aos modelos de Formadores/Docentes de LGP. As crianças s/Surdas educadas e instruídas à luz da abordagem do *Oralismo* bem como da *Comunicação total* revelaram resultados abaixo dos seus pares ouvintes, sobretudo no domínio da língua oral (Strong, 1998:123). Desenvolvem-se já, neste sentido, programas educacionais baseados na intervenção precoce e neste conceito implicam a família, a escola, a comunidade numa atitude de colaboração (Sass-Lehrer & Bodner - Johnson, 2003:77)

Esta filosofia pressupõe, num campo teórico mais recente ainda que nem sempre consensual, a aquisição da língua gestual (L1) o mais precocemente e a língua da comunidade maioritária como língua segunda (L2). Ambas de utilização no quotidiano, ainda que em contextos diferentes, em situações pragmáticas variadas. A LGP, neste caso, torna-se a condição indispensável de integração social, capacitando a pessoa s/Surda e tornando-a cidadão, (Lima, Boechat & Tega, 2003, 46; Amaral, 2002b:322).

c. A surdez na Educação Especial

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (AR, 1986) enceta o processo de massificação do ensino, ficando à responsabilidade da escola regular receber todas as crianças, incluindo as identificadas como crianças com Necessidades Educativas Especiais. Esta categorização é, neste documento, referida em relação aos:

“(...) indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais (...)” (Artigo 17º) (AR, 1986).

Só em 1991, pelo Decreto-Lei nº 319/91 (ME, 1991), a LBSE (AR, 1986) sublinhou que qualquer indivíduo português com ou sem NEE têm direito à educação, iniciando-se o processo de organização da educação especial. Valorizaram-se modelos diversificados de integração destes alunos em estabelecimentos regulares de ensino (AR, 1986: Artigo 18º), protegendo a individualidade e especificidade de cada aluno e tendo por obrigação assegurar as “(...) condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (AR, 1986: Artigo 7º).

Gomes (2011) revela que, na década de 80, do esforço da Federação Mundial de Surdos (FMS) e da União Europeia de Surdos (UES), o Parlamento Europeu (PE)

começou a interessar-se pelas línguas gestuais europeias. Estabeleceu-se uma plataforma de diálogo que materializou a primeira resolução do documento A2-302/87 de 1988. Neste são invocadas as inúmeras razões para o reconhecimento das línguas gestuais, como sendo a existência de cerca de meio milhão de surdos profundos na União Europeia, a existência de estudos académicos demonstrativos da genuinidade das línguas gestuais e ainda o facto de a maioria dos s/Surdos não poderem vir a ser proficientes na língua oral e daí derivarem reivindicações associativas. Neste âmbito o PE considera a integração dos s/Surdos no mundo ouvinte mas de forma justa e adequada e propiciadora de financiamento de investigação, formação, emprego e participação na vida política nacional e europeia (p.115).

Aparentemente, estava traçado o caminho para a perspetiva inclusiva que se tornou substantiva depois de mais de vinte anos volvidos. Abordar esta perspetiva, enquanto processo e enquanto prática da Educação Especial em Portugal, remete-nos para documentação específica como a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* (1990) onde se estipula no Artigo n.º3 a garantia:

“de igualdade de acesso à educação de todas as categorias de pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educativo.”⁸⁵

Porém, tratar desta questão é um ato delicado para a comunidade s/Surda, pois significa assumir uma representação depreciativa da surdez, ou seja considerá-la como uma deficiência, imagem que na História da educação dos s/Surdos representa um estigma (Coelho:2010;Lane, 1992;Leigh, 2009;Levete, 2009;Lopes, 2007). Prova disso são os descritivos utilizados por Soares (2006:44) ao validar que a identidade da comunidade s/Surda como um grupo minoritário caracterizado pela diferença e não pelo “estereótipo de deficiência”. Para Sá (2006:1) este grupo luta para que a sua cultura seja incluída no contexto social com legitimidade.

Bueno (1998) tece considerações acerca da relação entre surdez e normalidade, sustentando que existe uma imprecisão conceptual em relação ao s/Surdo. Não sendo uma patologia, também não é uma doença, nem uma invenção dos ouvintes. Para este autor, a surdez não é uma questão de ambiguidade ou retórica, mas antes conceptual e como tal é uma questão do domínio teórico a tratar sem constrangimentos. O autor considera-a uma deficiência apropriando-se de “evidências científicas, sociais e

⁸⁵ Realizada em Jomtien na Tailândia e Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br>.

culturais” (p.7). A palavra *deficiência* está associada a uma restrição auditiva que existe e caracteriza o *deficit* de audição em relação à pessoa ouvinte.

A linguística cognitiva explicaria este matizado dos conceitos à luz da teoria dos protótipos e da teoria da categorização. Esta área do conhecimento leva-nos para o tratamento da linguagem atualizada no uso pragmático da língua. No caso, o conceito de deficiência está ou não associado à surdez, ou se a surdez é ou não uma deficiência. A título de exemplo, urge citar Silva (2003) ao definir que:

“os sentidos de um determinado item não são dados mas construídos: são interpretações que surgem de um contexto particular” (p.150).

O que nos parece é que toda a luta da pessoa s/Surda ou da comunidade Surda vem dissolvendo o conceito originalmente biológico. O artigo de Bittencourt e Montagnoli (2007:246) discorre acerca das representações sociais da surdez, em relação à qual se conclui que representa imagens associadas à doença e ao conceito de culpa perante tal diagnóstico. A fomentação da luta da Comunidade Surda pelo acesso à igualdade de oportunidades e a constatação de que existem instrumentos que permitem a comunicação têm permitido o jogo de palavras entre *deficiência* e *diferença*, diluindo as fronteiras de cada uma delas. Deixamos este ponto para o capítulo *Do outro lado do espelho*.

A Resolução n.º 48/96 das Nações Unidas, de março de 1994, *Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*⁸⁶ propõe a utilização de Língua Gestual na educação dos s/Surdos através da presença de intérpretes como mediadores da comunicação, mencionado, explicitamente, que as crianças s/Surdas constituem um caso especial no que diz respeito à integração no ensino regular. Surge a dicotomia entre integração e inclusão. A nível nacional a política organizacional do ensino especial prevê o reconhecimento da igualdade de oportunidades para crianças e jovens com deficiência. E sempre que possível contextualmente integrados (Costa, 1998:4; Gonçalves, 2005:97).

Em 1994, a Conferência Mundial de Salamanca, onde Portugal também esteve representado, sintetiza as suas conclusões na *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidade Educativas Especiais*⁸⁷ (UNESCO,

⁸⁶ Disponível em <http://www.inr.pt> ou em www.apsurdos.pt. Consultados em 20 de janeiro de 2008.

⁸⁷ Disponível em <http://unesdoc.unesco.org>. Consultado a 03 de janeiro de 2008.

1994) especificamente sobre os *Princípios e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*. Trata-se de um momento quase de epifania pois consigna o conceito de educação inclusiva:

“O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas” (p.6).

A mesma Declaração (UNESCO, 1994: 18) sublinha a necessidade de acesso à educação através da Língua Gestual do respetivo país em unidades especiais em escolas de ensino regular. Porém, este documento não colmatou todas as necessidades e lacunas que permanecem latentes, e cuja resolução dependia de mudanças de política educativa enraizadas num sistema educativo que responsabiliza a escola pelas mudanças e adaptações às necessidades cada aluno. Esta prática exigiu uma logística radicalmente diferente da existente e obriga a uma implicação de toda a comunidade educativa no desenvolvimento educativo destes alunos (César, 2003: 122; Felizardo, 2010:2885). Implementar este conceito tornou-se um processo financeiramente exigente e, por isso, prolongado. Exigente pela requalificação de recursos humanos, cujas competências, para trabalhar com estes alunos, tiveram de se atualizar. Economicamente, parece ser uma mudança rigorosa, mas aparentemente o preço da exclusão seria inportável (Rodrigues, 2006:311), podendo comprometer qualquer sociedade democrática.

O mesmo é relatado no trabalho de Estrada (2009) ao citar as recomendações da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Educação Especial (AEDEE) (2005) e referindo as indicações da OCDE, onde se destaca a necessidade de financiamento da Escola Inclusiva como um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento das sociedades desenvolvidas. Este financiamento sugere-se que indexado a um único modelo e sistema inclusivo e não paralelo, onde se segreguem alunos exclusivamente com necessidade educativas especiais (p.31-32). O mesmo é referido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), propondo a transferência progressiva dos investimentos financeiros das escolas especiais para as de ensino regular, dando cumprimento às

diretrizes da *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) e da Declaração de Jomtien (1990) (Baptista, 2008:212).

Trata-se de um ponto de controvérsia que se debate com conjecturas de natureza económica, pedagógica e institucional e que suscita dentro da comunidade s/Surda algumas divisões. O mesmo acontece com a comunidade ouvinte. Estes resultados poderão ser evidenciados nas respostas a uma das questões das entrevistas⁸⁸. No caso dos Formadores/Docentes de LGP constata-se um descrédito (F2;F7) (VOLUME ANEXOS, ANEXO VIII.II e VIII.VII) neste conceito em todas as entrevistas, ainda que com nuances positivas em algumas delas (F1;F6) (VOLUME ANEXOS, ANEXO VIII.I e VIII.VI). Valoriza-se o conceito nascido da *Declaração de Salamanca*. São indicadas sugestões específicas para a implementação desta política educativa (F3;F4;F5;F6) (VOLUME ANEXOS, ANEXO VIII.III a VIII.VI). O mesmo ocorre com os Professores/Educadores na Educação Especial. Reclamam ambas as categorias que conhecem o conceito, mas que a realidade não se coaduna com os pressupostos desta modalidade. Todos os entrevistados desta população refere consensualmente que conhece o conceito e o aprova no plano da conceptualização, ainda que subsistam dificuldades de implementação (VOLUME ANEXOS, ANEXO IX.I a IX.VI). Surgem, porém, entrevistados que tendo trabalhado no âmbito da política educativa da integração, refrem que a inclusão serve novos propósitos e diferentes pressupostos dos da integração (P5;P7) (VOLUME ANEXOS, ANEXO IX.V e IX.VII).

No caso dos Audiologistas, em sete entrevistados, dois assumem não conhecer o conceito (A1;A2) (VOLUME ANEXOS, ANEXO X.I e X.II), dos restantes, quatro, não só o conhecem como manifestam opinião favorável (A3;A4;A5;A7) (VOLUME ANEXOS, ANEXO X.III a X.V e X.VI) e um (A6) (VOLUME ANEXOS, ANEXO X.VI) revela alguma incerteza em relação a esta política educativa e ao respetivo conceito. Aponta que tem dúvidas e lista um conjunto de mecanismos tecnológicos que facilitam essa inclusão.

Mas quando usamos o termo inclusão, a que nos estamos a referir? Correia (2001) reflete acerca desta temática, colocando a questão da relação dual entre *educação inclusiva* ou *educação apropriada*. Para tal, faz uma sinopse do que é o

⁸⁸ **Pergunta 16** para os Formadores/Docentes de LGP e **Pergunta17** para os Educadores/Professores de Educação Especial. **Pergunta:** Conhece o conceito de *Educação Inclusiva*? Como se posiciona em relação a esta política educativa emergente? (VOLUME ANEXOS, ANEXO V a VII).

percurso dos conceitos que contribuíram para a definição do conceito de educação inclusiva.

Do conceito de segregação para o de inclusão atravessamos o de integração. Distintos nos pressupostos, os três modelos ocorrem em diferentes momentos cronológicos. A década de 70 é o marco na propagação de ideias na comunidade educativa direcionadas para a educação especial, revelando uma preocupação com a integração de alunos com NEE na escola e na envolvimento com a sociedade. Esta foi efetuada a pensar não na instrução destes alunos, mas na formação para a integração social e física que se materializavam na acessibilidade (p.127). A concepção de escola integradora tolera a presença de alunos com NEE no mesmo espaço físico, mas num departamento à parte dos restantes alunos. Até lá, a escola era eminentemente segregadora, ostracizando e excluindo os alunos com NEE, sobretudo as mais graves. A homogeneização académica era uma preocupação que advinha do objetivo de responder apenas às necessidades do aluno médio, sem qualquer problema associado. Prolonga-se, neste friso, a etiquetagem de deficiente mental incapaz de aprendizagem e cuja resposta educativa proposta passava pela institucionalização destes alunos.

A escola inclusiva, ainda que concebida no plano ideológico, ainda não nasceu e a escola do tipo segregadora persiste. Na década de 90 é forjado o conceito de *educação inclusiva*, baseado em princípios humanistas e que previa que a escola deve respostas educativas a todos os alunos, respeitando a natureza de cada um, bem como os seus direitos de aprenderem juntos (Campos & Martins, 2008:230). Neste conceito de inclusão está latente o conceito de comunidade fundado no apoio mútuo e na capacitação dos alunos, promovendo um percurso académico até então negligenciado.

A ideia de comunidade é comum, no caso da nossa investigação, à de comunidade s/Surda. Os pressupostos de coesão entre os seus elementos são agora, na educação inclusiva, valorizados e respeitados pelo no princípio teórico. Esta orientação para o modelo inclusivo da escola pressupõe alterações radicais na organização do sistema educativo, na formação e reciclagem dos agentes educativos, a reformulação de práticas e de currículos, bem como na sensibilização da família e de toda a comunidade educativa que se pretende colaborativa.

O discurso dos agentes educativos sublinham que parte das suas dificuldades estão adstritas à formação e preparação para uma escola e para uma educação inclusiva e plural como relata Sant'Ana (2005:233) e como referem Gardou e Develay (2005:43). Baseado nestas variáveis, esperava-se o sucesso de todos os alunos.

A educação dos s/Surdos em Portugal, até chegarmos ao momento de implementação da educação inclusiva, foi sendo atualizada na legislação através de outras diretrizes, como sendo Decreto-Lei 35/90 (ME, 1990). Este documento estabelece, por um lado o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos com caráter gratuito; por outro, e a frequência por todos os jovens em idade escolar, onde se incluem os alunos que apresentem NEE. Nesta categorização cabem, integrados nas escolas regulares da área de residência, os alunos s/Surdos, como já havia sido definido pelo Decreto-Lei 319/91 (ME, 1991). Esta mudança de escola, parece ter sido contraproducente, já que, como refere Afonso (2008b) conduziu à disseminação destes alunos e em muitas situações deixou de existir uma resposta eficaz e concreta. Os s/Surdos eram considerados uma “espécie em extinção”⁸⁹, reduzida a cerca de 3% dos alunos apoiados, ganhando o estatuto internacional de deficiência de alta intensidade e baixa incidência (pp.23-24).

Reconhecida na *Constituição da República Portuguesa*, em 1997, iniciam-se a implementação do modelo bilingue em simultâneo com os autores de *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa* (1994)⁹⁰. Estes eventos autorizaram o ensino da LGP como disciplina curricular no Instituto Jacob Rodrigues Pereira na casa Pia de Lisboa. No ano da Exposição Mundial em Lisboa é publicado o *Despacho 7520/98* de 6 de maio que regulamenta a criação de Unidades de Apoio à Educação de crianças e jovens surdos (UAS), para funcionar nos estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário (Almeida, 2009:13). Ainda que a implementação deste documento ocorresse um ano depois, em 1999, este determina a constituição de equipas multidisciplinares, constituídas por técnicos especializados – Formadores/Docentes, Intérpretes de LGP, Terapeutas da fala, técnicos de serviço social, psicologia para acompanhar os alunos s/Surdos.

Parece, assim, que a educação de s/Surdos saía do marasmo da década de noventa, criando expectativas em toda a comunidade educativa (Afonso, 2008b:28). Este despacho propõe uma rutura de natureza teórica com o modelo médico - terapêutico, legitimando o s/Surdo como um indivíduo bilingue e bicultural. Enceta-se um novo paradigma na educação de s/Surdos a partir do qual se fomenta a sua educação em ambiente bilingue permitindo o domínio da LGP (L1) e do português escrito (L2). Esta relação evidencia uma inversão na lógica tradicional e obriga à construção de uma

⁸⁹ Expressão utilizada entre aspas pelo autor.

⁹⁰ Maria Augusta Amaral, Amândio Coutinho e Raquel Delgado-Martins.

nova abordagem curricular e à utilização de instrumentos capacitantes do indivíduo s/Surdo na comunidade na qual está inserido e que tem responsabilidades acrescidas.

Face a esta realidade e mediante a necessidade de atualizar e alargar a legislação que regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, vigente há mais de 10 anos pelo *Decreto-Lei N.º 319/91 de 23 de agosto*, foi publicado em 2008 o *Decreto-Lei N.º 3/2008 de 7 de janeiro*. Este documento consubstancia mudanças no paradigma da educação especial baseadas nas experiências de integração anterior e na evolução dos conceitos relacionados com a educação, determinando que o conceito de alunos com necessidades educativas especiais seria classificado com base em critérios pedagógicos e não em decisões de foro médico (Almeida *et al.*, 2009:13). Esta realidade parece-nos contribuir para a construção de um novo conceito de surdez, representando, segundo Moscovici (in Oliveira, 2004:183) “a natureza dos grupos sociais que as criam”, dotando-as de alguma eficácia.

Costa (1998) sintetiza o processo de aproximação dos alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os s/Surdos, como tardio e baseado em princípios que agregam:

“a normalização, integração, igualização de oportunidades e, finalmente inclusão”(p.3).

Ainda que com fronteiras, estes conceitos percorrem a educação especial coexistindo em mosaico. O conceito de Educação Inclusiva em Portugal, sendo utilizado como bandeira de estandarte para defesa do direito à dignidade do indivíduo s/Surdo; do direito à frequência da escolaridade; direito ao exercício de uma atividade profissional; direito a assistência e previdência social, à saúde, ao lazer e à cultura (Kauchakje, 2003:67), parece permanecer uma miragem. Para incluir um aluno s/Surdo na sala de aula, implica que este tenha pleno acesso a todas as atividades do ambiente em que se insere, só assim poderá sentir-se como um elemento pleno da comunidade (Lourenço, 2005:55). Para tal, urge uma educação inclusiva de ouvintes e s/Surdos e uma educação social (Santos, 2005:65).

Correia (2001) apresenta um modelo de atendimento educacional à diversidade como forma de resposta adequada às necessidades educativas especiais de todos os alunos. Denominado de *Modelo de atendimento à diversidade*, é considerado em três bases, a do conhecimento do aluno, a relativa à planificação e à da intervenção. Na

primeira componente cabem os conhecimentos acerca do aluno, do respetivo ambiente de aprendizagem, interesses, capacidades e necessidades que culminará numa componente de avaliação/observação a fim de passar à segunda etapa de forma mais eficaz e adaptada às suas especificidades; a segunda fase contempla a planificação um modo de agir em colaboração com uma equipa interdisciplinar; por último, a intervenção congrega a fase preventiva, com base na avaliação preliminarmente feita, a fase educativa/compreensiva evocando as adaptações curriculares necessárias à sua eficaz aprendizagem e a fase transicional elaborada com base na preparação do aluno para o mundo de trabalho ou persecução de um percurso (p.138).

“Carregada de significação a escola inclusiva é um factor de promoção e pluralidade, da tolerância, do espírito de alteridade e de qualidade educativa. Não se associe, no entanto, a qualidade unicamente ao favorecimento dos resultados académicos da maioria dos seus alunos.”
(Gonçalves, 2005:97)

Será o encantamento do s/Surdo?

i. Encantamento do s/Surdo

O *Decreto-Lei N.º 3/2008 de 7 de janeiro* consubstancia uma prioridade para a Educação de s/Surdos em Portugal baseada na inclusão. No entanto, nas fichas biográficas (VOLUME II, ANEXO II.a.) dos Educadores e Professores de Educação Especial todos revelam conhecer a LGP. Na mesma tabela, é revelado que o grau de domínio deste idioma corresponde ao Nível I em duas entrevistas P4 e P6 (VOLUME ANEXOS, ANEXOS IX.IV e IX.VI) e as restantes referem o domínio da LGP, pressupondo a utilização como seus alunos em contexto de formação coordenada com outros canais de comunicação. Delgado – Martins (1986:233) e Amaral, Coutinho e Delgado-Martins (1994:26) referiam que se os professores ouvintes, quando se complexificam as aprendizagens dos alunos s/Surdos, não possuem um conhecimento profundo da LGP, a progressão da aprendizagem diminui consideravelmente. Martins (2001) aplicou um questionário a dez professores o 1.ºCEB e a 10 Educadores de Infância que trabalhavam, à data, com alunos s/Surdos e com deficientes auditivos.

Nesse questionário aferiu que 95% dos inquiridos consideram fundamental que o professor/educador domine a LGP no exercício da sua profissão e almejando o sucesso dos seus alunos. Porém, dessa maioria, 55% relatam que não a dominam, referindo uma formação inadequada para a utilizarem com eficácia (p.75). Parece clara a responsabilidade de efetivar o bilinguismo a esta população começando pelos agentes educativos.

Quando analisamos os resultados do questionário aplicado aos Professores de Línguas, apenas 26% revelam ser conhecedores da LGP, percentagem substancialmente inferior à que revela desconhecer-la (74%), como poderemos confirmar na metodologia e no CD que se anexa a este documento (VOLUME2, ANEXO 0.XII).

Os alunos s/Surdos, quando incluídos nas turmas de Ensino Regular, passam a ter uma plataforma de agentes que com eles trabalham, nos quais se incluem intérpretes, Professor ou Educador de Infância e os Professores das outras áreas disciplinares e Formadores/Docentes de LGP. Coloca-se, porém, a questão se, neste caso, estes agentes serão suficientes para a inclusão do aluno s/Surdo e para o real acesso à igualdade. Não haverá lugar à comunidade educativa para aprender a LGP, permitindo a comunicação com maior número de agentes educativos e promover a real inclusão? No caso dos professores das diferentes áreas curriculares, e sabendo das limitações ao nível do vocabulário terminológico e científico da LGP, pensamos ser oportuno que, além da presença do intérprete, o professor responsável pela disciplina conheça e utilize de forma fluente a LGP. Assim, a literacia seria efetivada com mais eficácia e mais igualdade. A educação inclusiva passa a exigir ao profissional o domínio vasto de conhecimentos e de competências. Não se baseia, agora, o ensino no conhecimento das especificidades de um aluno, mas de toda uma turma, dando resposta perspectivada em função do coletivo. Outrora, as respostas eram individualizadas, agora pressupõe-se toda uma planificação perspectivada e orientada em função da turma e das suas interrelações (Ruela, 2000:40).

Detetadas lacunas nas áreas científicas, como a matemática, física, química e biologia, aquelas também comprometem o acesso ao conhecimento e ao pensamento abstrato. Pensamos existir um desfasamento temporal entre a evolução da LGP utilizada para fins académicos e escolarizados e a LGP utilizada na interação. Esta realidade parece ser partilhada com outros países, por exemplo no Reino Unido, há investigadores que desenvolveram novos gestos para alguma da terminologia para o acesso do aluno s/Surdo ao estudo das ciências na escola Levet (2009: 25).

Cabral (2005) apresenta um friso cronológico que integra os grandes momentos da história de s/Surdos. Destacámos vários marcos ao longo deste trabalho, reencaminhando para esta barra cronológica. Aqui, parece ser crucial referir o ano de 1953, destacando os estudos de Myklbust que culminaram na atribuição da natureza concreta à dimensão intelectual das pessoas s/Surdas. A surdez limitaria e atrasaria o acesso do aluno s/Surdo ao conhecimento do mundo, às operações concretas. Três anos mais tarde, Amílcar Castelo publica o primeiro trabalho de investigação sobre a avaliação da inteligência da criança s/Surda, tendo obtido 50% dos casos com nível abaixo do normal. Segundo as matrizes de Raven, estes dados atribuíam deficiência mental a 60% da população aferida. A explicação apontada baseia-se no facto destes alunos terem acesso tardio à linguagem, provocando atrasos na linguagem e consequentemente este *deficit* compromete o pensamento abstrato. Este pressuposto justifica a não deficiência mental da criança, atestando a capacidade intelectual através de testes de performance (p.53). O estado de atraso em que se encontra a maioria dos alunos s/Surdos comparativamente com os seus pares ouvintes em todas as áreas académicas é uma realidade assustadora (Gomes, 2010: 61). As dificuldades dos alunos no âmbito da matemática são denunciadas no cálculo de operações simples como a multiplicação, a divisão, atividades com frações e conceito de número. Mais se acrescenta que os resultados de matemática de alunos s/Surdos nos EUA com idade correspondente à frequência do ensino secundário evidenciam competências equivalentes às que têm entre 10 a 12 anos (Amaral, 2002b:326; Baptista, 2008:35; Spencer & Marschark, 2010:18; Marschark & Wauters, 2008:339).

Referimos aqui a tese de Albino (2009), que apresenta um estudo de caso relativo à educação em matemática com alunos s/Surdos. A autora pretendia aferir acerca das estratégias de resolução de problemas de matemática utilizadas por alunos s/Surdos. E que diferenças e semelhanças se encontram entre as estratégias de resolução destes alunos s/Surdos e ouvintes nas tarefas matemáticas propostas em contexto de sala de aula? Verificou que a diferença entre os alunos ouvintes e os alunos s/Surdos não se prendeu com as estratégias de resolução utilizadas, mas antes com a compreensão dos enunciados. Esta capacidade de aceder ao significado dos enunciados é aquela onde estes alunos revelaram dificuldades associadas ao facto de não ter acesso à audição e, consequentemente, tem um menor índice de vocabulário disponível. Não obstante, a professora considera que estas dificuldades foram atenuadas com os efeitos dos pressupostos da escola inclusiva na qual todos colaboram na diferença e no sucesso

escolar (p.94). As suas competências de leitor e os conhecimentos morfológicos contribuem para a performance dos alunos na interpretação e resolução de problemas de matemática, nos quais a linguagem é crucial para o sucesso de resolução (Kelly, 2008:238).

Cabe assim, aqui referir que a terminologia científica requer uma transposição para as línguas gestuais, pois só assim toda a população s/Surda estará em igualdade de circunstância no acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, à mobilidade social autorizada pelo direito no exercício da cidadania plena. Deveremos, também, acrescentar que, sendo as línguas gestuais uma criação histórica, para a sua génese, necessitam, no mínimo de duas gerações (Sacks, 2011:62). A LGP já existe há mais de duas gerações. Motivos de natureza histórica, pedagógica e didática não terão permitido desenvolver-se em todos os domínios. A implementação dos métodos implicados na filosofia do *Oralismo* contribuiu para esta realidade.

Paralelamente, parece haver evidência de que o simples contacto entre grupos de alunos ouvintes e s/Surdos, baseado na assumpção de que as competências comunicativas de cada grupo seriam promovidas e desenvolvidas pela exposição ao mesmo ambiente, é insuficiente. As dificuldades de interação acabam por se revelar um constrangimento (Weisel, Most & Efron, 2005:169).

d. Surdez e Bilinguismo

Quando o bilinguismo era consequência de fluxos migratórios, foi sendo associado, em algumas situações, o desempenho académico precário das crianças filhas de imigrantes/emigrantes. Esta conceção etnocêntrica considerava estas crianças menos capazes, aferindo resultados de desempenho na língua maioritária do país para onde migravam, ou seja L2 (Moura, 2009:39). O mesmo se pode inferir para a educação s/Surda. A primeira experiência de ensino bilingue em Portugal surge na década de 80, na escola A-de-Beja com a integração de monitores s/Surdos responsáveis pelo ensino do que viria a ser a LGP. Em 1983-1985 realizou-se a primeira experiência bilingue no Instituto Jacob Rodrigues Pereira (Faria *et al.*, 2001:91). A formação profissional de s/Surdos na área da LGP ocorreu em 1981 com a deslocação de dois adultos s/Surdos à Universidade de Gallaudet nos EUA. Bettencourt e Ferreira iniciaram, então, o ensino

de LGP a docentes ouvintes, técnicos e futuros intérpretes de LGP e a pessoas s/Surdas que viriam a ser formadoras de LGP.

Sabemos que o processo de aquisição da linguagem é semelhante em ouvintes e em s/Surdos, respeitam-se as mesmas etapas. As crianças s/Surdas bilingues e as crianças ouvintes ocupam o mesmo tempo a transmitir o mesmo conteúdo proposicional para contar uma anedota. A versão gestual contém, aproximadamente, metade das palavras ditas em gestos. As línguas gestuais servem-se do corpo como veículo de comunicação de mais do que um símbolo/gesto ao mesmo tempo, caso que não ocorre com a voz que se produz no tempo (Rudser, 1998:103). Parece ainda subsistir uma perspectiva predominantemente oralista na sociedade ouvinte e na população educativa, como se de um mito se tratasse. Esta suspeita radica no facto de ser ainda difícil aceitar que a língua gestual autoriza o acesso ao conhecimento, que o categoriza, com a mesma eficácia da linguagem oral e que, materializada na comunicação, determina todos os aspetos do seu desenvolvimento (Bialystok, 2007:577).

Abordar o bilinguismo para s/Surdos pressupõe perspectivá-lo de duas formas. Por um lado, a escola propõe à criança o acesso a duas línguas em modos distintos, a LGP como L1, pressupondo ser a língua natural, e a LP, na vertente escrita, L2; por outro lado, esta visão é muito restritiva, já que abordar o bilinguismo para alunos s/Surdos é necessário considerar o reconhecimento da sua condição enquanto pessoa s/Surda. Esta consciência, porque a maioria dos casos de crianças s/Surdas são filhos de pais ouvintes, é necessário trabalhá-la também na escola. Assim, este bilinguismo percorre o mundo da escola e o mundo da sociedade onde terá de ser efetivo o conhecimento de duas línguas bem como o reconhecimento desta minoria e desta forma de bilinguismo, pressupondo biculturalismo e processo de comunicação intercultural (Goldfeld, 2002:114).

Rudser (1998:106) refere que o bilinguismo para que seja eficaz terá de ser exigente com a formação dos professores de línguas gestuais e a sua competência e proficiência nesta língua (Leigh, 2000:52). Para ele desenvolver fluência linguística em ouvintes não é uma missão impossível, mas exige uma reformulação da formação de professores de línguas gestuais. Aos professores de língua materna, neste caso LP, requer-se uma formação específica em LGP. Só assim o bilinguismo parece ser eficaz. De outra forma, parece ser contraproducente. O mesmo autor (1998:107), descreve que nos EUA, surgem críticas em relação aos planos curriculares destes docentes, tendo como evidência a predominância da língua inglesa oral em detrimento da ASL. A

mesma realidade poderá ser evidenciada em Portugal em cuja tradição de educação de s/Surdos ainda está enraizada no paradigma médico - terapêutico.

i. Se eu fosse s/Surda seria bilingue?

Ainda que a História o não tenha permitido, a luta pelas línguas gestuais dos s/Surdos foi sempre resistente, ao ponto de não se extinguir quando foi proibida no século XIX, durante o qual foram aplicadas punições corporais às crianças s/Surdas proibindo-as de comunicar por gestos (Gesueli, 2006:290). Esta realidade não deixa de ser lamentável, mas para Mrech (2001) a sua redução:

“a um binarismo de oposição, apenas parece estimular o confronto (...) radicaliza as posições” (p.6).

Estes conflitos podem, porém, tornar-se desafios admitindo possibilidades intermédias (Sim-Sim, 2005b:16). Enquanto língua clandestina, a Língua Gestual foi suplantada pelo *Oralismo* em nome de uma “língua correcta” ideologicamente dominante (Bueno, 1998:3; Lodi 2005:418). Apenas na década de oitenta, perante o desconhecimento dos professores ouvintes acerca dos gestos e perante as dificuldades de compreensão dos alunos s/Surdos, criou-se um movimento mundial empiricamente sustentado para um ensino em sala de aula que fosse eclético, englobando todas as formas de comunicação.

Existem diversas formas de conceber o bilinguismo. A que implica considerar a escrita como L2 é uma delas e representa, neste contexto, a falha flagrante na aquisição das línguas orais. Esta evidência coloca algumas questões ao nível da dependência da escrita em relação à modalidade oral de uma mesma língua.

Um dos públicos-alvo específicos para quem se propõe esta modalidade corresponde aos s/Surdos que ultrapassaram a idade crítica para desenvolver a linguagem oral ou para quem tem dificuldade efetiva em adquiri-la, no caso, alunos s/Surdos profundos (Santana, 2007:192). Porém esta conceção coloca problemas na determinação do que é ser bilingue. Esta representação do bilinguismo pressupõe o domínio da língua gestual como língua nativa e natural e a modalidade escrita da língua oral maioritária como língua para a comunicação e instrução. Ora, desta descrição resulta a vontade de implementação de uma política educacional bilingue. Algo

comummente aceite pelas comunidades visadas. Em Portugal seria a LGP, enquanto língua gestual⁹¹, a língua natural⁹², logo L1 e Língua Portuguesa como língua de escolarização⁹³, neste caso, L2 na vertente escrita, baseando-se no modelo “linguístico-cultural”⁹⁴ (Almeida *et al.*, 2009:15; Amaral, 2002a:377; Amaral, 2002b:318). Esta tese parece ocorrer mais no plano da teoria do que na prática, ainda que esta abordagem tente afastar o s/Surdo da pressão para adquirir a língua oral e obrigá-lo a falar concomitantemente a um trabalho de proficiência na língua escrita. Esta perspetiva não exige proficiência e competência em ambas as línguas nem em todos os contextos.

Considerando esta definição, ser bilingue ouvinte e ser bilingue s/Surdo não é o mesmo e a afirmação de ser bilingue ou não passa a ser uma possibilidade de inserção do surdo no mundo ouvinte (Santana, 2007:170). Esta sugestão pode ser perniciosa, e abre porta a inúmeras questões: o bilinguismo é uma questão menor? Estabelece-se por uma competência mínima? A descodificação do código escrito é suficiente para se considerar o aprendente como leitor? O conceito de bilinguismo que se defende é efetivamente uma competência plena? Um indivíduo bilingue s/Surdo é aquele que consegue fazer a tradução simultânea? A aquisição da L2 equivale a que nível de proficiência? A L2 é a língua portuguesa escrita para todas as pessoas s/Surdas ou será em relação aos filhos s/Surdos de pais ouvintes ou filhos s/Surdos de pais s/Surdos ou até de filhos ouvintes de pais s/Surdos? *Se eu fosse s/Surda*, que modelo de bilinguismo seria o meu? Seria um bilinguismo considerado como parte de um programa estruturado onde língua é meio de aprendizagem e objeto de estudo (Moura, 2009: 46).

Na opção pelo bilinguismo, podem distinguir-se o *simultâneo* que expõe a criança ao ensino da língua segunda concomitante com a primeira, em momentos distintos e com interlocutores também distintos; o bilinguismo *sucessivo* que privilegia o ensino da língua maioritária após a aquisição da língua gestual (Guarinello, 2007:47). Qualquer dos modelos considera a língua gestual como a L1 da população s/Surda, o que varia são as metodologias didático-pedagógicas. Por exemplo, na Suécia, país

⁹¹Língua Gestual: sistema linguístico, língua natural na comunidade de surdos, constituído pela combinação de gestos simbólicos, materializados em movimentos realizados com as mãos, os braços, a face e o corpo e percebidos visualmente (Sim-Sim, 2005b:18).

⁹²Língua Natural: sistema linguístico usado por uma comunidade e que constitui uma realização particular da capacidade humana para a linguagem (Sim-Sim, 2005b:18).

⁹³Língua de Escolarização: língua em que se aprende a ler e a escrever, que serve como instrumento para veicular aprendizagens escolares e para estudar (Sim-Sim, 2005b:18)

⁹⁴Expressão utilizada por Amaral, M.J. (2002b:318). Utilizamos neste documento a expressão de paradigma sócio-antropológico para referir: uma comunidade linguística minoritária definido na base de uma língua (LGP) e cultura próprias.

européu pioneiro na implementação do bilinguismo, a aprendizagem da língua sueca apoia-se na comparação das expressões linguísticas da língua gestual sueca. O sucesso é reconhecido e disseminado pelo país. Semelhante percurso ocorreu nos restantes países a partir de 1994. Naquele ano, a *Declaração de Salamanca*, no âmbito das *Orientações para acções em níveis regionais e internacionais*⁹⁵ subtrai à população s/Surda e s/Surdo/cega a noção de *deficiência*, atribuindo-lhe um regime de exceção:

“As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos/cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares” (UNESCO, 1994:18).

Esta diretriz pressupõe o modelo de escola regular, destitui os modelos de escola apontada para a adaptação dos programas curriculares, tal como era feito no âmbito dos alunos com NEE. O currículo hegemónico que esconde as mudanças almejadas. Tratava-se de diminuir os programas na sua extensão e, conseqüentemente, assistia-se a um facilitismo, subestimando a capacidade dos alunos s/Surdos. Mesmo com a inclusão da LGP, esta parece ter sido incluída apenas como instrumento de ensino. Será um bilinguismo subsidiado?

Se eu fosse s/Surda seria bilingue mas a herança familiar da audição ou da surdez determinariam o grau de bilinguismo e a forma de desenvolvimento desta competência. A competência bilingue do s/Surdo traduziria uma maior riqueza comparativamente com os ouvintes já que estes só têm, no mesmo território, à sua disposição uma língua (Mottez, 206:250). Gonçalves (2005) esclarece alguns apontamentos:

“A abordagem bilingue pretende que ambas as línguas sejam ensinadas e usadas «diglossicamente». Trata-se de duas línguas, das suas estruturas linguísticas e da cultura que lhe está associada. O conhecimento e

⁹⁵ Diretriz n.º21.

manipulação de uma língua que é natural (...) é fundamental para o acesso a uma língua segunda nas modalidades orais e escritas”(p.101).

O conceito de inclusão prevê a implicação de todos na construção de uma escola heterogénea e não homogénea. A diferença perspectivada como um problema perpetuará a ideia de escola desigual, quando poderá ser um recurso, construindo o ser s/Surdo como um ser bilingue e bicultural (Afonso, 2005:67; Gomes, 2007:81). Cortesão (2003) sugere a expressão “bilinguismo cultural” para atualizar este modelo, definindo-o como:

“a capacidade de se mover na cultura dominante e utilizar os mesmos instrumentos, facto que poderá contribuir para que a pessoa em formação possa (sobre)viver nessa sociedade, sem que isso implique o esmagamento e/ou desvalorização e esquecimento da sua cultura de origem”(p.62).

Adoção da educação baseada no bilinguismo tem como base de sustentação a decisão política de considerar a surdez como uma diferença. Trata-se, assim, de uma questão eminentemente política, à semelhança do que é feito para defender o multilinguismo e a interculturalidade. Com a emergência do pensamento pós-moderno, vieram as identidades reclamadas e a discussão prolonga-se mais sobre o bilinguismo do que sobre o funcionamento da língua gestual (Gonçalves, 2005:98; Santana, 2007:200). A conceção de que todos tínhamos os mesmos interesses e deveríamos ser tratados de acordo com o mesmo padrão de igualdade, desvaneceu-se. Na verdade, a igualdade não existia senão na tentativa de transformar a diferença, anulando-a. A língua é um elemento distintivo de uma cultura e de uma comunidade, o corpo social é heterogéneo (Gomes, 2011:111).

Na mesma linha de pensamento, reduzir a pessoa s/Surda à língua gestual é uma ilusão, já que não estamos, efetivamente, perante um grupo homogéneo, mas um grupo que se insere numa comunidade e reclama uma cultura onde coabitam indivíduos com diferentes papéis sociais. O bilinguismo na educação de s/Surdos exige, no momento, uma transformação latente ao uso da LGP que reconfigura na expressão da surdez e das naturais implicações sociais. Este conceito implica que se valorize a língua gestual com o respetivo estatuto reconhecido na lei, falta o reconhecimento social cuja velocidade de sedimentação é menor e nesse caso, incorre-se na subordinação do indivíduo a uma língua maioritária porque a sua não foi valorizada. É um bilinguismo subsidiário,

fictício e subtrativo para a comunidade minoritária, mas aditivo para a comunidade majoritária (Oliveira, 2009:23). A aprendizagem da L2 está intrinsecamente ligada à L1. Uma aprendizagem rudimentar da língua gestual alvitra dificuldades na língua oral. Existem problemas na execução do discurso político e legitimado em decretos de lei. As práticas nem sempre correspondem à implementação do que é proposto e aprovado, mas dependem da mudança de mentalidade de outra forma incorre-se no risco de se promover um “pseudo-bilinguismo” (Skliar, 1999:10).

O modelo bilingue para s/Surdos não deverá ser concebido e preconizado à luz dos modelos bilingues para ouvintes. Vonen (1996 in Gonçalves, 2005) propõe o termo “bilinguismo surdo” caracterizado em dois pressupostos evidentes, a modalidade distintiva entre duas línguas e a limitação de acesso à modalidade oral (p.103). Trata-se de dar à criança s/Surda as mesmas possibilidades psicolinguísticas da criança ouvinte e reconhecer simultaneamente a identidade bicultural (Gomes, 2010: 68). Esta dará acesso ao meio sociocultural a que pertence e direcionarão as comunidades de s/Surdos e de ouvintes para um diálogo inelutavelmente intercultural.

A aquisição da segunda língua em situações de grupo ou de intergrupo, o fator mais determinante é a percepção social da diferença entre o grupo linguístico do falante e o da comunidade da língua-alvo. Face a esta realidade, urge conhecer e dar a conhecer ambas as comunidades.

Contudo, a publicação do *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa Educação Pré-Escolar e Ensino Básico* (Carmo et al., 2007) abre portas para a dimensão cultural, uma vez que contempla o estudo da história e cultura s/Surdas. Não é uma medida que, por si só, possa ser considerada suficiente. No entanto, constitui um primeiro passo para a mudança que se deseja alcançar nas políticas para a educação de s/Surdos. Neste âmbito recomenda-se especial atenção à forma como se trabalha a disciplina de LGP na escola, para que não se transforme em mais uma folclorização da diferença s/Surda. A formação de professores de Educação Especial, a dos Formadores/Docentes de LGP, dos Professores de outras áreas curriculares e toda a comunidade educativa têm um papel de importância extrema para o sucesso de educação bilingue (Correia, 2001:129; Gomes, 2011:122).

O estatuto do bilinguismo é ainda controverso no âmbito dos estudos e das práticas na escola. A perspetiva mais recente é a de uma afirmação político-ideológica que diz respeito não só o uso da língua, mas também ao comportamento das pessoas em contextos sociais às línguas e seus utilizadores e ao estatuto que lhes são conferidos.

Abordar o conceito de bilinguismo no âmbito da surdez e desta investigação é abrir um debate que propõe a primazia de uma língua sobre a outra, neste caso da LGP sobre a LP que outrora fora simultaneamente apreendida na filosofia educacional *Comunicação total* (Goldfeld, 2003:45). É, também, abrir o debate acerca da constituição de turmas de alunos s/Surdos.

O *Decreto-Lei n.º3/2008* sugere a organização do percurso educativo destes alunos em turmas constituídas unicamente por alunos s/Surdos na tentativa de expor ao máximo o aluno a experiências de aquisição da LGP, à semelhança das experiências dos alunos ouvintes. Assim, os defensores do bilinguismo apoiam-se sobretudo em dois argumentos. O primeiro prediz que as crianças s/Surdas, imersas num ambiente de língua gestual, aprendem esta língua de forma espontânea, natural e similar ao modo como as crianças ouvintes aprendem a sua língua materna oral. O segundo evidencia que os gestos da língua gestual constituem um código linguístico específico tão útil, rico e complexo como qualquer língua oral (Baptista, 2010:198).

E depois de almejadas as reivindicações que estipulam a filosofia de bilinguismo assente no reconhecimento da diferença cultural? Que pressuposto ideológico sustentará a aquisição de conhecimentos em LGP? Resta colocar a questão acerca do bilinguismo como passaporte para aceder ao conhecimento de outras áreas curriculares.

Ser bilingue para um ouvinte significa domínio de duas línguas ou modalidades em todos os domínios de conhecimento, como na matemática, na filosofia e biologia ou geologia? Que parte do ensino compete à LGP e que parte da aprendizagem compete à LP?

ii. O lugar da intervenção precoce

O desafio que se coloca a todos os intervenientes é ilustrado na legislação. Para que resulte, necessário é dotar os educadores de competências, qualificá-los. Apresentar a intervenção precoce com crianças s/Surdas implica descrever diferentes modalidades de programas educacionais e linhas de orientação para uma maior eficácia. Referimos aqui algumas das características que sustentam linhas de orientação da educação de s/Surdos apontadas por Sass-Lehrer e Bodner – Johnson (2003). Assim, a família é o primeiro contexto de intervenção e cujo papel é determinante já que é o primeiro ambiente com que a criança s/Surda contacta. Qualquer *modelo centrado na família* tem

como objetivo responder às necessidades e prioridades das famílias sejam ouvintes, sejam s/Surdas. Tratar das famílias é tratar do processo de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças; O sistema *colaborativo* parte igualmente da família, o trabalho dos profissionais é partilhado com este núcleo familiar. A tomada de decisão é documentada e como consequência, estabelecem-se relações de afetividade e de empatia que se revelam numa colaboração com o objetivo de educar as crianças s/Surdas em parceria. A participação da família é uma responsabilidade na instrução dos seus filhos e implicam-se no processo de aprendizagem de forma consciente; o terceiro modelo apresentado pelas autoras, *Developmentally Appropriate Practice*, surge associado à intervenção direcionada para as necessidades da criança, baseando as decisões educativas no que se conhece da criança e assim determinar o que é adequado e apropriado para o seu desenvolvimento; Outra característica destes modelos é a interdisciplinaridade que propõe um compromisso com profissionais de diferentes campos de intervenção, como a medicina, assistência social, audiologia e terapia da fala, serviço de psicologia e terapia ocupacional. Constitui-se uma equipa que aborda a surdez e a relação da criança s/Surda com a sua família e comunidade em parceria e numa atitude de partilha; A avaliação não poderia ser descurada já que fornece informações preciosas para o conhecimento de modelo a aplicar no desenvolvimento eficaz da linguagem. As informações recolhidas provêm de diferentes fontes; ainda conhecer as respostas culturais das comunidades s/Surdas são um contributo muito rico e diversificado. Os valores culturais e as crenças das famílias transbordam conhecimento e permitem integrar adequadamente estratégias e formas de agir na educação (pp.67-68). A educação bilingue, para as crianças s/Surdas filhas de pais ouvintes, começa apenas dentro da escola, daí a importância dada à família (Guarinello, 2007:48). São inúmeros os programas desenvolvidos no âmbito da educação de s/Surdos baseados numa intervenção precoce, mas todos eles apontam para o contributo colossal das famílias como implicadas neste processo e especificamente o da mãe. A figura maternal é de suma importância na aquisição da linguagem e na aquisição da língua materna, neste caso, língua natural. A determinação de abranger todas as crianças s/Surdas a partir dos três anos de idade aquando da entrada para o jardim de infância decorre da aplicação do *Decreto-lei 3/2008* (Almeida *et al.*, 2009:31). O objetivo da intervenção precoce é apoiar a família no desenvolvimento da criança já que aquela é a primeira instância formativa e socializadora. A herança cultural das famílias ouvintes cria a expectativa de que o seu descendente venha a comunicar consigo pela modalidade

da oralidade. O impacto negativo que a surdez tem nestes núcleos familiares é esmagador, daí que o programa da intervenção precoce se centre na família e no sentido de a auxiliar a adaptar-se à surdez. Para tal, são orientadas com informações com a intenção de anular o risco de atraso cognitivo a que estão sujeitas as crianças que não comuniquem com quem as rodeie. O lugar da intervenção precoce é essencialmente ocupado pela organização do equilíbrio emocional no seio familiar. A sensibilidade e a formação são pontos fulcrais nesta intervenção, não basta o carácter intuitivo normalmente atribuído ao sentido maternal. Há aspetos de natureza emocional que têm efeitos contraproducentes como sendo a superproteção, como a inflexibilidade e o controlo exacerbado em relação ao comportamento (Almeida *et al.*, 2009:32; Ruela, 2000:80). A um outro nível, tal como referimos no segundo capítulo, o desenvolvimento do sistema nervoso, em especial o córtex cerebral, é orientado, moldado e esculpido por experiências precoces (Sacks, 2011:112). O ambiente deverá, por isso, ser enriquecedor e dotar a criança de competências e instrumentos para o seu eficaz desenvolvimento durante o período crítico da plasticidade e crescimento do cérebro. A título de exemplo, as crianças japonesas são incapazes de distinguir um «l» ou um «r» e do mesmo modo crianças americanas não conseguem distinguir vários fonemas japoneses. Esta descrição decorre do facto de até aos seis meses de vida, a criança estar neurologicamente disponível para discriminar fonemas. Porém, deixa a partir desta idade, passa a ser corrompida esta capacidade pelo contacto com a língua materna. Perspetivar o bilinguismo para crianças s/Surdas e crianças ouvintes não corresponde ao mesmo. Os pais s/Surdos desenvolvem diferentes esferas de comunicação e estruturam a sua comunicação através de ações simbólicas para vários canais sensoriais, olhar e tato e com gestos acompanhados de verbalização (Delgado-Martins, 1986b:26). Nesta abordagem, comparando a ação das mães s/Surdas com a de mães ouvintes, as primeiras conferem aos seus filhos dois modelos linguísticos, a verbal e a gestual, atingindo estratégias mais complexas do que as das mães ouvintes, na medida em que em resposta ao enunciado do filho, a projeção da língua materna faz-se através de três modalidades, a língua gestual familiar, a língua gestual e a língua do ambiente, a oral. Quando passamos para a análise feita a mães ouvintes, o processo é semelhante, mas as interações são mais restritivas já que a rede multisensorial ocorre de forma dual: aprendizagem da língua gestual familiar, correspondente a uma língua estrangeira, e a língua da comunidade maioritária, a língua oral (Bouvet, 1982 in Delgado-Martins, 1986b:26). Esta evidência requer um desenho dos modelos educacionais para s/Surdos

que dá importância aos primeiros anos de vida da criança cujo impacto será enorme na vida de cada indivíduo a curto, médio e longo prazo (Bochner & Albertini, 1998:38). As diferentes etiologias, como a rubéola durante a gravidez, parto prematuro e a meningite, podem ser responsáveis por um número significativo de aumento da população s/Surda. Apesar disso, estes e aqueles dados são sustentados pelos últimos 50 anos de investigação acerca da capacidade intelectual das crianças s/Surdas e com diferentes graus de surdez. Quando comparado o QI de crianças ouvintes com crianças s/Surdas, sem qualquer complicação outra associada, as segundas apresentam aproximadamente o mesmo nível de desempenhos testes de avaliação de QI (Vernon, 2005:229). Cabe à intervenção precoce a responsabilidade de abrir a porta do mundo literário ao s/Surdo, concedendo-lhe a LGP como meio de acesso a vários locais e contextos e ao que Morais e Kolinsky (2005) descreveram em *A última metamorfose de Zeus*, ou seja o processo de aprendizagem de leitura. Neste caso será sempre incipiente, mas as atividades promovidas em colaboração restrita com o Formador/Docente de LGP e Educador de Infância urge na promoção da literacia exigida no quotidiano e em contextos reais, não em incubadora. Estas visões são objetivadas nas respostas das entrevistas aos Professores/Educadores de Educação Especial (P1;P5), reiterando a importância da LGP como língua materna ou língua primeira ensinada precocemente (VOLME 2, ANEXO IX.I; IX.V), sob pena de não se atualizarem os 40% de jovens e adultos s/Surdos que em 1994 se encontravam numa situação muito perto do analfabetismo (Amaral, Coutinho & Delgado-Martins, 1994:25). O domínio do português escrito ocorrerá por meio do seu uso constante e através de contacto com textos de natureza diversificada apreendendo a sua função social (Moura, 2009:134). Os estudos recentes apontam para a capacidade de escrita coerente e coesa, clara e estruturada, porém terá de ser feito um trabalho perseverante e constante numa atitude de mudança de paradigma e de uma intervenção precoce, evitando o insucesso (Delgado-Martins, 1996:106).

e. Literacia e LGP

Jean Itard investigou sobre a surdez e na última fase de investigação reconsiderou seus métodos, reconhecendo que as línguas gestuais seriam essenciais ao indivíduo s/Surdo para que tivesse acesso ao conhecimento (Carvalho, 2007:38). Está latente o bilinguismo no século XIX, ainda que seja anulado pelo desenvolvimento da

tecnologia e da medicina. Em 1958 realizou-se o *Congresso Internacional sobre o Moderno Tratamento Educativo da Surdez* e põe fim ao longo monopólio do método oral puro. A Europa rejuvenesce com esta posição, porém o método oralista *materno - reflexivo* do holandês Van Uden consagra-se na década de 70 e assenta no princípio fundamental da conversação espontânea como base da aquisição da linguagem e na aquisição de regras da gramática através das reflexões sobre a língua feitas por processos de descoberta (Amaral, 1986:22). Simultaneamente, por despacho do Ministério da Saúde e Assistência, é constituída formalmente a Associação Portuguesa de Surdos (APS) (Cabral, 2005:53).

Fazemos aqui uma breve resenha da palavra *Literacia*, referindo que se trata de uma palavra proveniente do inglês *literacy* que associa a *aptidão para ler e escrever*. Frequentemente associada à expressão de alfabetização funcional, enquanto denúncia de problemas na utilização da leitura e escrita, revela como função medir a capacidade de utilização em contextos formais e informais das aprendizagens promovidas pela escolarização. Citamos aqui Benavente (*et al.*,1996), para quem literacia seria compreendida como:

“o uso da informação impressa e escrita que permitia funcionar em sociedade, atingir os objectivos pessoais, bem como desenvolver e potenciar os conhecimentos próprios” (p.6)

Por outras palavras *Literacia* será entendida, assim, como o conjunto das capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana (p.13). Sabemos que a sociedade atual se fundamenta na ideia de que a compreensão e o domínio da palavra escrita pela maioria da população constituirão um dos fatores cruciais para o desenvolvimento económico, social e político das sociedades modernas que construímos e onde nos inserimos (Candeias, 2000:220). O mesmo conceito é utilizado para literacia emergente como um termo utilizado para definir uma orientação conceptual acerca do desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças. Descreve o conhecimento e o grau de compreensão da linguagem escrita pela criança no ensino pré-escolar. Reconfigura o paradigma de ensino ao considerar que o jardim de infância não é uma preparação para o ensino formal da leitura e escrita no 1.ºCEB (Schirmer & Williams, 2005:110). Parece ser comumente aceite que a aprendizagem da leitura exige maturidade linguística e metalinguística e cuja responsabilidade cabe à escola,

potenciando o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa. No caso dos alunos s/Surdos, as mesmas capacidades são exigidas, sendo que se privilegia o modelo bilingue como o mais eficaz dada a reflexão que promove sobre a língua gestual (L1) e a língua portuguesa na vertente escrita e proporciona um maior desenvolvimento cognitivo social e cultural (Amaral, 2002b:318; Baptista, 2005:112). A narrativa de Emmanuelle Laborit ilustra este facto, descrevendo que a percepção do mundo através da leitura ocorre intuitivamente e daí decorre a associação entre palavra escrita e gesto. Esta ideia revela uma proximidade da leitura à imagem, ao processamento visual (2005:171). A leitura potencia-se com a leitura de lábios de quem a pronuncia. As palavras são imagens, símbolos. Acrescenta a atriz:

“Quando me ensinaram «ontem» e «amanhã» em língua gestual, quando aprendi o sentido, passei a verbalizar com muito mais facilidade, a escrever com muito mais facilidade!

Uma palavra escrita tem cara de palavra, como um palhaço tem cara de palhaço, como a minha mãe tem a cara da minha mãe, a minha irmã a cara da minha irmã! Posso reconhecer a cara de uma palavra! E desenhá-la no espaço! E escrevê-la! E dizê-la. E ser bilingue.” (Laborit, 2005:163-164)

Neste ponto, recuperamos para o artigo de Reily (2003) quando defende que as crianças s/Surdas em contacto com as línguas gestuais precisam de referências da linguagem visual com as quais possam interagir para a construção de significados. Decorrentes das concepções epistemológicas da corrente sociocultural soviética, relações que o ser humano estabelece com o mundo, com o outro e consigo mesmo são mediadas por sistemas de signos. O Homem é, assim, compreendido como um ser social. O ser humano apropria-se da linguagem, dos significados e respetivos sentidos que se consubstancia no conhecimento do mundo e das mundividências (p.161). A questão coloca-se quando objetivamos a linguagem na perspectiva do que a usa numa vertente distinta da oralidade. O s/Surdo faz uso da linguagem, tem capacidade para a adquirir e a especializar, mas na modalidade gestual.

As teorias cognitivistas ocuparam-se destes estudos, como referimos no segundo capítulo *A língua Gestual e a Torre de Babel* desta investigação. Investindo sempre na palavra como epicentro de estudos, a imagem acabou por ser descurada ou desvalorizada no âmbito da escolarização. Os sistemas educativos têm uma hierarquia

formada para a instrução literária e nesse contexto, as imagens foram subvalorizadas pelos letrados devido ao seu valor comunicativo. Talvez por o sistema educativo compartimentar as unidades curriculares e confiando na instrução das áreas de artes e educação visual, a imagem é dada a trabalhar como um material de construção associada ao desenho, eventualmente à construção de sinais, mas o trabalho de conceção de metáforas e de polissemia poderá ser rentabilizado em coordenação com as áreas disciplinares, promovendo a literacia visual. No caso dos alunos s/Surdos, estas áreas curriculares promoverão precocemente a literacia e a leitura do código escrito. Este constitui-se imagem. Ainda no âmbito da construção de interpretação, esta está dependente da construção de inferência e constitui-se um dos aspetos essenciais para ver e interpretar o mundo e que para a população s/Surda são de superlativa importância seja em língua gestual, seja em língua oral na modalidade escrita (Marcshark & Wauters, 2008:337; Newman, Just & Mason, 2004:77). A modalidade escrita poderá representar uma janela para a literacia, mas não ancorada apenas ao processo de alfabetização, mas ao desenvolvimento de competências literácitas associadas a conhecimento cultural, conhecimento metalinguístico que permita ao aluno s/Surdo a sua capacitação. Referimo-nos também ao uso da literatura como formadora de consciência crítica e ideológica. Considera-se assim como:

“mais do que uma habilidade de codificação e decodificação de signos; literacia envolve cultura e a crítica e exige práticas de leitura e escrita”
(Correia, 2010:161).

i. Leitura de imagens, promotora de inferência

A literacia, enquanto conceito que abrange a numeracia e a leitura, para estes jovens recorrerá à imagem como forma de construção do conhecimento e dará instrumentos para a interpretação desses mesmos conhecimentos. O processamento verbal é diferente do processamento visual (Munari, 2009: 90-92), ainda que partilhem dos mesmos mecanismos e dos mesmos modelos ascendentes, descendentes e interativos (Wolf, Vellutino & Gleason, 1998 in Pinheiro, 2007:42). As mensagens são transmitidas em suporte visual (escrita) pelo emissor a um recetor que processa a informação recorrendo a filtros sensoriais, operacionais e culturais. Assim, ambos, o

processamento verbal e visual ocorrem pelo sentido da visão. Os hemisférios direito e esquerdo coordenam a tarefa de ler imagens. Os córtices visuais do hemisfério direito, na sua região ventral, são necessários para apreciação de configurações visuais. A abordagem parece não ser veiculada como determinante nos documentos orientadores dos professores. Por exemplo, no *Programa de Português do Ensino Básico (2009)* a palavra “imagem” surge oito vezes e no *Programa de Português do Ensino Secundário (2001-2002)* é repetida dezassete vezes, como poderemos verificar na Tabela n.º 3.

Tabela n.º3: Tabela de frequências relativas ao lexema *imagem* nos Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico e Secundário

Documentos relativos à educação de alunos ouvintes	Lexema: Imagem
	Frequência
Programa de Português do Ensino Secundário (2001-2002).	17
Programa de Português do Ensino Básico (2009).	8

Distribui-se, em contexto, por *leitura de imagens* e por instrumentos de trabalho a utilizar no ensino da língua materna. Também surge a referência como conhecimento retórico, completando a lista de recursos estilísticos associados às leituras recomendadas no 3.ºCEB. No segundo caso, evidencia-se a palavra “imagem” em inúmeros contextos, onde se incluem a leitura e descrição de imagens, bem como no conhecimento de recursos e figuras de estilo. Trata-se, neste caso, de um nível de especialização e cujas competências a desenvolver são superiores pois acompanham os estádios de desenvolvimento cognitivo dos alunos (Silva & Coelho, 2011: 9). No âmbito desta investigação aplicámos a mesma pesquisa por localização ao *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa Ensino Secundário* (s/d). Verificámos que a palavra “imagem” surge quatro vezes: as duas outras ocorrências surgem no contexto das competências específicas no campo relativo à *LGP, Comunidade e Cultura* onde é referida “analisar a imagem dos surdos nos *media*” (p.46); No campo relativo à *Interação em LGP* (10º ano) reportando-se ao domínio das técnicas de registo audiovisual associado aos “direitos de imagem” (p.48); As restantes duas ocorrências

surgem em contexto: “análise de imagem” e a “função de imagem” (p.76), no campo relativo à *Literacia em LGP* (12.ºano). A leitura de imagens não vem explicitamente referida neste programa, nem ancorada ao registo de figuras de estilo, promotoras de trabalho de inferência. Ao consultarmos o documento relativo *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa Educação Pré-Escolar e Ensino Básico* (2007), aferimos que existem três ocorrências do mesmo lexema. Os contextos em que surgem referem-se ao Pré-escolar, no domínio das competências a desenvolver no âmbito da LGP, Comunidade e Cultura: “construir uma imagem de si próprio” (p.52); No campo relativo ao estudo da língua “construir um dicionário simples de LGP (imagem/gesto)” (4.ºano) (p.89) e no domínio das competências para o desenvolvimento da Literacia em LGP (9.ºano) “construir um poema a partir de (...) uma imagem” (p.150). Portanto, a palavra imagem, neste documento é igualmente escassa. As imagens são suportes ou fonte de atividades, mas não parece haver referência à polissemia e metáfora construídas na representação de imagens pelo aluno ou na interpretação de imagens, ainda que numa das ocorrências seja referida no 12.º ano de escolaridade a capacidade de analisar criticamente a função da “imagem”.

Tabela n.º4: Tabela de frequências relativas ao lexema imagem nos Programas de Língua Portuguesa; Língua Portuguesa (L2) e nos Programas de LGP

Documentos relativos à educação de alunos s/Surdos	Lexema: <i>Imagem</i>
	Frequência
Adaptação do Programa de Português para alunos com deficiência auditiva de grau severo ou profundo do 10.º, 11.º e 12.º ano dos Cursos Científico - Humanísticos, Cursos Tecnológicos e Cursos Artísticos Especializados (Almeida <i>et al.</i> , 2006).	25
Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (Carmo <i>et al.</i> , 2007).	3
Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa Ensino Secundário (Martins <i>et al.</i> , s/d)	4
Programa de Língua Portuguesa (L2) do Ensino Básico e Secundário para alunos Surdos (Baptista <i>et al.</i> , 2011).	53

Ainda que o número de frequências relativas à palavra pesquisada seja escasso, é expectável que no documento relativo à *Adaptação do Programa de Português para*

alunos com deficiência auditiva de grau severo ou profundo do 10.º, 11.º e 12.º ano dos Cursos Científico - Humanísticos, Cursos Tecnológicos e Cursos Artísticos Especializados (Almeida *et al.*, 2006) e no *Programa de Língua Portuguesa (L2) do Ensino Básico e Secundário para alunos Surdos* (Baptista *et al.*, 2011) o número de frequência seja maior. Como revela a Tabela n.º4, o número de frequências do lexema “imagem” é francamente superior nestes documentos, tendo atingido 53 frequências no mais recente programa homologado e 25 no de 2006. A natureza destes programas é diferente dos programas curriculares de LGP. Trata-se de ensinar língua portuguesa como L2, efetivando o Bilinguismo legitimado e almejado. O trabalho sobre a leitura de imagens é evidenciado ao longo destes programas em inúmeros domínios, especialmente no domínio da competência da leitura já que:

“Ao nível da leitura, a imagem visual assume um relevo particular, na medida em que, para o surdo, ela não é apenas ilustrativa ou decorativa, nem tem só a função de motivação. É muito mais para além disso. Faz parte da identidade e da cultura surda. A imagem desencadeia a curiosidade e o interesse, mantém a atenção, pelo que à função de motivação se associam as de compreensão, de meta-memória, de memorização e de desenvolvimento cognitivo e linguístico” (Baptista *et al.*, 2011:14).

Este levantamento surge neste campo para evidenciar a subvalorização do trabalho associado à leitura de imagens, apesar de se saber que quando lemos um livro, um mapa de uma cidade, um folheto, uma receita, lemos mais do que palavras (Goodman, 1998 in Reily, 2003:166). Munari (2009:49) diz que uma imagem pode visualmente sugerir outra imagem. E constrói-se a inferência, e no plano linguístico Eco (1993) batizou de “passeios inferenciais” para designar esta capacidade de formulação de hipóteses acerca do que emerge do material linguístico, como sendo, para nós, a imagem ou imagens como produtos de uma reflexão ou meditação (p.126). Estamos a referir-nos a um convite que implica buscar os implícitos e os pressupostos num “jogo psicolinguístico” de mobilização de estratégias de antecipação (Antonini & Pino, 1991; Goodman, 1967, in Pinheiro, 2007:42; Sim-Sim, 2005a:39) ou a um processo de resolução de problemas na forma de enigmas interpretativos (Maingueneau, 1996 in Faustino, 2000:67). Assemelha-se à leitura de um livro de espionagem. A leitura de imagens pressupõe um constante redimensionar das âncoras deíticas, num processo de

movimento entre voltar atrás ou antecipar ações, personagens ou eventos (Fox, 1996 in Reily, 2003: 167).

No caso dos alunos s/Surdos, é evidente a necessidade de alargar o trabalho ao seu quotidiano escolarizado ou familiar. Este exercício, proporciona o que se denomina de intertextualidade como a consciência de que ao apropriar-se de um conceito, esse mesmo conceito pode alargar-se por extensão semântica e estabelecer diálogos com outros livros, com outras línguas.

“As reais capacidades do aluno surdo, sobretudo a capacidade de observação e a tendência inata para substituir o som pela cor e pelo movimento, facilitam as actividades relacionadas com o visionamento /observação e com os códigos não verbais (contrastes de luz, desenho, fotografia, pintura, vídeo, multimédia etc.), quer ao nível da compreensão, quer ao nível da expressão comunicativa” (Almeida *et al.*, 2006:3).

Reconstrói-se a literacia com o contributo da literacia visual, camada de sedimentação essencial ao aluno s/Surdo. As figuras, as fotografias ou desenhos são utilizados na escola como ilustrativos de entidades, servem a aprendizagem da linguagem verbal oral. O processo de generalização que é autorizado pela palavra orienta o pensamento para a categorização e para o raciocínio classificatório. Este trabalho é de importância suma para os alunos s/Surdos. A linguagem visual apresenta argumentos pragmáticos diferentes dos da linguagem oral mas trabalha de igual modo com base nas comparações e nas relações entre conceitos. Reily (2003) destaca como exemplos:

“a representação de relações de equivalência ou de diferença, de hierarquia e valor, de sequência temporal ou espacial, de presença ou ausência, de distância e proximidade no tempo ou no espaço, de causa e efeito, de hierarquias e subordinação” (p. 177).

Estes conceitos-chave são essenciais para o aluno s/Surdo estabelecer as pontes entre os significados e daí extrair sentidos. São todos eles representáveis de forma figurativa ou não-figurativa usando a composição de elementos visuais. Neste caso, o exercício metalinguístico exige a leitura de imagens para extrair o seu sentido, a sua lógica e potenciar a criação de imagens que depois traduzam o que se pretende. A

leitura de imagens é assim ferramenta vital, já que este público age cognitivamente sobre o objeto em primeira instância depois sobre o plano abstrato. A construção do pensamento é pela via de representação visual e gestual e não pela via auditiva.

Tornar um aluno s/Surdo literato passa por dotá-lo de instrumentos mais precocemente e assente em processos cognitivos superiores. A literacia que se almeja no aluno s/Surdo implica, também:

“fazê-lo aprender a perceber as interfaces dos signos, compreender o humor e o absurdo na imagem, pode servir mais tarde como ponte para fazer o mesmo na segunda língua que ele necessariamente vai precisar estudar na escola” (Reily, 2003:179).

Assim, trabalhar a polissemia ao ilustrar que algo se identifica com um animal, um vegetal e se transforma em outra por adição de elementos, temos a fusão de elementos. Da junção de uma zebra com uma vaca podemos obter um híbrido, um animal que não existe, mas que conceptualiza a noção de dois animais que contribuirão para um terceiro, formando um novo conceito. A formação de palavras em língua portuguesa, usando da metalinguagem na modalidade oral ou até escrita poderá comprometer a compreensão do aluno s/Surdo. Por que não usar as artes visuais para explicar fenómenos de mutação e metamorfose? Estas mutações são difíceis de compreender por qualquer pessoa que adquire a linguagem. As expressões idiomáticas são exemplo claro das dificuldades de explicação. Sabemos utilizá-las em contexto, sabemos identificá-las e até as compreendemos, mas nem sempre as explicamos. A sugestão de criar um dicionário ilustrativo das expressões idiomáticas proporciona ao leitor ultrapassar o sentido literal de uma expressão e aceder ao metafórico. O aluno s/Surdo requer este suporte. Através destes suportes poderemos instigar as crianças a antecipar possibilidades, a perceber detalhes, imitar configurações, identificar e compreender a incongruência como causadora de humor pela imprevisibilidade e a trabalhar as diferentes possibilidades de interpretação sem considerar apenas um único sentido.

Parece evidente que a língua gestual, quando utilizada como instrumento para atingir a oralização, é promotora de fracasso. A sua utilização é vital para a implementação do bilinguismo e neste reside a identidade bilingue e bicultural. Vygotsky (1987) mostra que o desenvolvimento da escrita ocorre como um processo

independente da oralização, ainda que reconheça que estabelece uma relação íntima entre ambas as modalidades. Tanto para ouvintes como para s/Surdos adquirir a linguagem escrita pressupõe escolarização e não ocorre de forma espontânea. Assim, aprendizagem do código escrito é naturalmente complexo pois exige abstração por parte da criança em relação a um interlocutor desconhecido ou imaginário.

A aprendizagem da leitura e da escrita não constitui apenas uma especificidade cultural mas tornou-se uma necessidade crucial de cada indivíduo, pois pertence ao seu próprio processo de formação, enquanto ser social. As capacidades operativas e reflexivas de leitura e escrita constituem um objetivo da língua materna, mas também transversal ao currículo dos alunos, às diferentes disciplinas, a toda a escola (Pinheiro, 2007:39). O processo de aprendizagem e construção da escrita deverão ser considerados como tarefas a desenvolver desde muito cedo e no caso do aluno s/Surdo, executor da LGP, as competências linguísticas envolvem duas modalidades de comunicação que interagem num processo complexo. A leitura do mundo é feita pela linguagem e no caso pela LGP, onde reside a significação, aspeto essencial para o processo de construção da escrita (Gesueli, 2003:157), tal como é apontado por Reis (2002) no documento *Compreensão da Leitura no Final do 1º Ciclo do Ensino Básico*:

“Aprender a ler exige que a criança evolua de uma fase inicial de reconhecimento de palavras à apreensão do sistema alfabético da escrita. Enquanto a criança ouvinte decompõe e traduz as letras para os sons da fala correspondentes, no que respeita aos alunos surdos importa ter em atenção que este processo, pelo comprometimento ou ausência da audição, não se faz de uma forma natural. Para estas crianças, aprender a ler implica a mediação do gesto, da língua gestual ao nível do reconhecimento global das palavras e do acesso ao significado, e do alfabeto manual, ao nível da descodificação das palavras” (p.52).

ii. Entre a LGP (L1) e a LP (L2)

Lissi *et al.* (2010) a propósito do ensino de língua espanhola (L2) alunos s/Surdos chilenos descreve a necessidade de efetivar o bilinguismo e que este apenas surtirá efeito se a modalidade escrita for ensinada a partir da língua gestual chilena. Esta deverá ser uma aquisição precoce e capacitante e cuja responsabilidade caberá aos

professores que diretamente trabalham com esta população, como também o refere uma das entrevistadas (P1) ao chamar a atenção para a dificuldade de ensinar a LGP a alunos s/Surdos⁹⁶, sendo ouvinte. A mesma professora sublinha a importância do Formador/Docente de LGP para o ensino deste idioma (VOLUME ANEXOS, ANEXO IX.I). A formação específica é apresentada como uma condição determinante para efetivar esta metodologia.

“We think this is an area in which our teachers need more training; such training will probably give them more tools to use when teaching written language to deaf students. However, it is necessary to consider that an important number of Chilean deaf children have not yet acquired, during the early years, a well developed knowledge of ChSL; therefore, it is vital for the school to focus on improving students’ knowledge of ChSL, in order to effectively use this knowledge in the process of teaching written Spanish as a second language” (p.68).

Ensinar Língua Portuguesa na vertente escrita exige trabalhar com um programa curricular adaptado a esta vertente e a esta população como é já o caso no programa curricular de Língua Portuguesa L2 para alunos s/Surdos (Baptista *et al.* 2011). A relação entre escrita e oralidade é inequívoca, mas não é essencial para a aprendizagem da escrita. A educação de uma criança s/Surda tem identificado dois problemas de concretização: criação de condições que permitam o favorecimento da linguagem na criança e a aptidão para interagir em função de diferentes situações pragmáticas em ambas as comunidades (Gomes, 2009:11). Nesta interação o aluno terá de atualizar conhecimentos metalinguísticos, conhecimento do mundo e o conhecimento de modelos estruturais categorizados em protótipos textuais. Os nossos entrevistados Educadores/Professores de Educação Especial, quando colocada a questão: “*Ensinar Língua Portuguesa a alunos ouvintes e a s/Surdos é diferente? Porquê?*”⁹⁷ referem consensualmente que é diferente, não só pelos suportes que são exigidos e utilizados, como a conceção de língua portuguesa é necessariamente distinta, já que se trata, essencialmente de trabalhar a língua portuguesa na vertente escrita (P1a P7) (VOLUME ANEXOS, ANEXO IX.I a IX.VII). Esta situação é semelhante no tratamento da LGP

⁹⁶ **Pergunta n.º5:** Que implicações tem a surdez no desenvolvimento social, pessoal e cognitivo? (VOLUME ANEXOS, ANEXO VI).

⁹⁷ **Pergunta n.º22** para os Educadores/Professores de Educação Especial (VOLUME ANEXOS, ANEXO VI).

como língua estrangeira para os ouvintes. Aos Formadores/Docentes de LGP foi perguntado o mesmo, mas em relação à LGP: “*Ensinar LGP a ouvintes e a surdos é diferente?*”⁹⁸ *Porquê?*”. Todos mantêm a mesma coesão. Referem que é necessário ocupar mais tempo já que o suporte da LGP são as mãos (F1 a F7). O ouvinte não está habituado a lidar com tanta precisão, rapidez e fluência com as mãos (VOLUME ANEXOS, ANEXO VIII.I a VIII.VII). Trata-se de um ensino com objetivos diferentes e cuja conceção de língua está ainda em construção.

O domínio da LGP, como o domínio de qualquer outra língua oral permite à criança organizar o pensamento, desenvolver competência comunicativa e aprender sobre o real, agindo sobre ele. A forma do aluno s/Surdo se apropriar do mundo ouvinte, nele circulando é através da língua de escolarização, já definida como sendo a língua portuguesa na modalidade escrita. Esta é de cariz secundário pois representa graficamente as línguas orais.

Mas para esta população alvo, a aquisição da escrita é feita de forma explícita e sistemática e não pode ser feita em função da estrutura oral. Do mesmo modo, é recomendado que a interação entre professores s/Surdos e ouvintes é essencial para que cada um possa tomar conhecimento de cada uma das culturas e modos de pensar, numa atitude de mútuo respeito pelas competências e línguas de cada um. Ensinar a ler significa fazer extrair significado de cadeias gráficas, representantes de cadeias fónicas de uma língua natural. Por sua vez, o ensino da escrita pressupõe produzir cadeias gráficas dotadas de significado, de acordo com a estrutura dessa língua. Estas descrições do ato de ler e escrever não servem a criança s/Surda já que a transferência do conhecimento do vocabulário, da estrutura sintática da língua oral são distintos. Inês Sim-Sim (2005b) refere que terá de ser através do ensino do vocabulário escrito e da gramática da língua que a criança s/Surda acederá ao conhecimento da língua de escolarização. Assim, a extração de significado, será a partir do material escrito e não oral, o que significa que a aprendizagem desta modalidade constitui a aprendizagem de uma outra língua. Marcshark & Wauters (2008) referem, no caso de estudantes de ASL que muitos dos erros cometidos por alunos s/Surdos na leitura e na escrita são os mesmos feitos pelos alunos que aprendem inglês como língua segunda (p.339).

A aprendizagem da escrita constituirá um processo bivalente: a aprendizagem do código escrito é simultânea com a apreensão do conhecimento semântico e sintático

⁹⁸ **Pergunta n.º23** para os Formadores/Docentes de LGP (VOLUME ANEXOS, ANEXO V).

dessa língua. Trata-se de um trabalho de ensino explícito da língua que dotará o aluno de instrumentos capazes de se tornar autónomo na procura de informação, desenvolvendo competências literárias ao integrá-las no quotidiano. Neste caso a exigência de um professor com domínio da língua gestual é essencial, ou caso a não domine, o trabalho em parceria com um intérprete, Formador/Docente de LGP é uma opção (Gesueli, 1998: 135; Gomes, 2009:12). Esta vertente implica um trabalho que vai além da alfabetização funcional, é antes uma capacidade superior geradora de desenvolvimento pessoal, social, cultural e comunicativo.

O domínio de qualquer forma de linguagem é sinónimo de poder, o da escrita implica produção, transformação e transmissão de conhecimento. Permite ao cidadão envolver-se no domínio da política, exercer os seus deveres e exigir os seus direitos, permite ter acesso a todos os domínios de conhecimento, permite mobilidade social. Não dominar a escrita torna-se uma limitação e um obstáculo ao desempenho profissional, mas também um obstáculo ao que nos possa dar prazer, comprometendo o estatuto de cidadão.

A descoberta da escrita na criança s/Surda deverá ser um exercício da responsabilidade da escola e da família. A sociedade é já bombardeada com um conjunto de situações gráficas que nos envolvem de letras, palavras, frases e textos em qualquer situação que estejamos. A questão coloca-se em relação ao significado e ao filtro que desta informação se extrai. No caso do aluno s/Surdo, o trabalho desta informação exige ainda mais precocidade e consistência do que no trabalho com o aluno ouvinte. Inês Sim-Sim (2005a:33) propõe um percurso à volta da descoberta, primeiro da escrita, depois das palavras e, por fim das letras. Assemelha-se ao modelo de processamento de informação descendente. O conhecimento da grafia, o reconhecimento visual das palavras vai-se automatizando e precede o acesso ao significado e à memorização. Para que seja eficaz, a passagem do reconhecimento visual da palavra para o seu significado passa pela via motora e não fonológica, como processo de decifração. A memória visual é ativada e desenvolvida. O contexto, é, neste caso, determinante para o acesso aos significados possíveis e às variantes semânticas de uma palavra.

O léxico mental é construído através de um léxico visual. A riqueza da informação visual é determinante no ambiente de aprendizagem da criança s/Surda. A linguagem escrita deverá ser residente oficial das salas. As palavras começam por

categorizar o seu mundo, etiquetando-o, organizando-o e em contexto promovem o reconhecimento e fomentam a memorização.

Neste processo, o material escrito deverá ser tratado com critério, evitando a dispersão da atenção da criança s/surda dada a sua sensibilidade e reação ao movimento e à sua predisposição para o consumo visual. A utilização da mesma fonte, do mesmo espaço entre as letras e o contraste entre o fundo e a mancha gráfica da mensagem escrita. Estes elementos são cruciais no estímulo ao desenvolvimento da capacidade de seleção de informação por via da concentração mental, o desenvolvimento da percepção orientada para as características evidenciadas e interpretadas.

Neste ponto, convém referir que as imagens e as fotografias escolhidas deverão ser as mais representativas do protótipo da categoria do objeto que se pretende identificado. Assim, facilita-se o acesso ao conceito e a ambiguidade, e ainda que possa ser eminente, não é indiciada. Do já referido, as atividades da leitura e da escrita deverão ser desenvolvidas sempre em contexto, facilitando o armazenamento de conceitos num dicionário gráfico e imagetivamente construído e que comportam os comportamentos emergentes da leitura (Sim-Sim, 2005a:43). Hillion (1996) referido por Lourenço (2005) descreve o estilo cognitivo dos s/Surdos:

“têm um estilo cognitivo caracterizado por um pensamento que é simultaneamente não-verbal, global, intuitivo, emocional, concreto e analógico”(p.51).

Naturalmente que a compreensão na leitura enquanto capacidade a desenvolver, deverá ter em consideração estes aspetos. A leitura como atividade cognitiva que é, pressupõe a extração de significado. Este processo de obtenção é efetuado a partir da interpretação do material escrito, através da construção de inferência (Goldfeld, 2003:111). A este respeito, parece haver consenso em considerar que os processos inferenciais têm uma função na eficácia interpretativa. Apesar da sua importância, afigura-se evidente que a inferência se torna facilmente um assunto periférico (Faustino, 2000:5) seja na educação de s/Surdos, seja na educação de ouvintes. Para acedermos ao conteúdo proposicional de atos discursivos organizados em texto, a inferência está inelutavelmente associada aos modelos de processamento de informação, à atividade de interpretação e à capacidade de dedução de informação implícita. Esta atividade

mobiliza diferentes formas de acesso ao conhecimento e aos modelos mentais já processados cognitivamente pelo leitor (Silva & Coelho, 2011:9).

O ensino da leitura ao aluno s/Surdo obedece às mesmas variáveis do ensino ao aluno ouvinte, porém distanciam-se nos processos. A compreensão da leitura depende da interação dessas variáveis: o contexto educativo, do professor, das especificidades do leitor, do protótipo textual enquanto suporte. A abordagem da leitura exige recurso a processos cognitivos e acesso a estruturas afetivas específicas a cada indivíduo. Nestes processos coabitam os conhecimentos metalinguísticos e linguísticos e o conhecimento do mundo. Importamos neste momento as palavras de Maria Graça Pinto (2005):

“os morfemas gramaticais, sobretudo as formas presas, desinências nominais e verbais, também precisam de ser ouvidos para depois poderem ser ditos é retomada por Healy quando esta autora realça a importância de a ordem lexical, a sintaxe, ser um meio que permite à criança aprender a analisar ideias e a raciocinar acerca de relações abstractas. Escreve então: “They need to hear and speak the tiny units of language – such as *ed, ing, ment* – that convey finegrained differences between what happened yesterday and what will happen tomorrow, between actions and things, between the shades of meaning that give clarity to mental operations.” (Healy 1999: 8”(p.360).

Ter acesso à linguagem oral e poder discriminar os sons é uma tarefa essencial para a aquisição da linguagem oral e respetivo desenvolvimento. Os alunos s/Surdos não tendo acesso a esta modalidade, estarão em desvantagem em relação aos ouvintes nos que diz respeito às mundividências, por não acederem à língua oral. Porém, esta vertente pode ser substituível pelo domínio da LGP que viabilizará esse conhecimento (p.66). Gestualizar em uma língua e escrever numa outra corresponde a uma atividade de tradução. Esta atividade ultrapassa qualquer uma das que é proposta a uma criança ou jovem ouvinte no âmbito dos diferentes programas concertados para o desenvolvimento da literacia. Para a criança ou jovem s/Surdo, é um problema complexo acrescido. Refletir acerca deste movimento entre estas duas línguas é urgente na definição dos pressupostos da educação s/Surda que se pretende promotora de literacia. Como estabelecer pontes entre ambas e como fazê-lo no domínio da instrução. Alguns autores, como Mayer (2007) sugerem a necessidade de estabelecer pontes aludindo aos métodos aplicados na *Comunicação Total*:

“It is not the presence of ASL but the absence of some form of face-to-face English that is at issue, and the challenge for educators in bilingual programs is to sort out the balance between the two languages that allows for sufficient opportunities for the development of both (e.g., see Swanwick [2002] for a discussion of the use of British Sign Language and manually coded English in a bilingual setting). To make a productive connection between two representations (spoken/signed and written), the representations must be in the same language. If they are not, we are asking deaf children to make sense of an impossible problem. Although it has been demonstrated that deaf children do the best they can to make relationships where possible (e.g., handshapes mapping onto English letters), it has not been demonstrated that this gets them to standard English beyond the level of conventional spelling” (p.426).

Esta perspectiva parece materializar algumas das dificuldades dos alunos s/Surdos associadas à leitura, passando por um vocabulário menos variado do que o utilizado pelos seus pares ouvintes da mesma idade. Deste fazem parte essencialmente o conhecimento de nomes e verbos e reduzido número de advérbios, preposições, pronomes. As estruturas sintáticas correspondentes são igualmente apontadas por Castro e Gomes (2000 in Lourenço, 2005:53) como reveladoras de dificuldades, a construção de frases passivas, as construções cujas relações são de subordinação, nomeadamente as orações subordinadas relativas e o uso do complemento indireto (Bochner & Albertini, 1998:6). Laborit (2005) faz referências semelhantes na sua autobiografia:

“Identifico visualmente muito bem os erros. Mas quanto à construção das frases, quando entra se bem que ou enquanto...é complicado. Não temos a mesma gramática em língua gestual”(p.169).

A compreensão da mensagem escrita, fica assim, comprometida. Quanto mais automatizada for a capacidade do aluno para identificar palavras escritas, mais a sua atenção poderá ser dedicada à compreensão do texto. Ainda que o domínio da capacidade de identificação lexical seja independente dos processos de compreensão, aquele é uma condição de sucesso (Morais, Kolinsky, Grimm-Cabral, 2004:58). Dos alunos que são apoiados pelos serviços ministeriais do pré-escolar ao ensino secundário, apenas 39% usam só a LGP para comunicar espontaneamente. Os restantes alunos s/Surdos usam predominantemente a língua oral para comunicar (54%) que se

caracteriza por ser frágil e pouco consistente na construção de frases complexas; 7 % usa o gesto natural. No caso dos alunos com surdez de grau profundo, Reis (2002) revela que:

“Na população surda profunda encontrámos valores que nos merecem alguma atenção: são os alunos mais velhos (classe etária = > 11 anos) os que em maior número utilizam LGP (71%); dos alunos mais novos (classe etária = < 10 anos) metade utiliza a linguagem oral e a outra metade LGP; 16% dos alunos mais velhos utilizam o gesto natural”(p.48).

Estes dados evidenciam o facto de, contrariamente, ao esperado, não serem os alunos mais novos, os que maioritariamente utilizam a LGP. Esta evidência permite a inferência de considerar que a introdução da língua gestual estaria a ocorrer de forma tardia. Nesse caso, a estratégia compensatória das dificuldades destes alunos na era feita pela utilização da linguagem oral. Por outro lado, constatou-se das palavras de Reis (2002:49) uma terceira consideração, ou seja um número significativo de alunos s/Surdos profundos utilizam predominantemente o gesto natural como forma de comunicação. Este dado significa que não possuem qualquer língua, nem a LGP nem a LP na modalidade escrita.

O não domínio da LGP por parte de quem lida com crianças e jovens s/Surdos é um dos fatores que contribui para a lista de dificuldades desta população, bem como o não acesso a aprendizagens accidentais e os estilos educativos, já que os pais ouvintes tendem a intervir de forma mais diretiva e corretiva na educação dos seus filhos s/Surdos. A escola, porém, pode intervir favoravelmente no desenvolvimento das aprendizagens das crianças, usando métodos educativos que promovam o desenvolvimento conceptual próprio da criança para um progressivo e natural incremento das destrezas relativas à leitura e à escrita. Neste sentido, Amaral (2002) apresenta tarefas específicas que podem ser trabalhadas no âmbito da educação s/Surda e no âmbito do desenvolvimento da literacia. Caberá ao professor de LP e de LGP agirem em parceria privilegiando o estabelecimento de relações intrínsecas entre o conteúdo e o suporte escrito. É neste suporte que a avaliação deverá ser baseada e não na modalidade oral.

Os procedimentos apontados sugerem claramente um trabalho de reflexão sobre a LP escrita sempre partindo da LGP com base em exercícios de tradução/retroversão de

uma para outra língua. Pensa-se que para alcançar o domínio completo da LP por parte das crianças s/Surdas é consequência inelutável da reflexão sobre a sua língua natural, neste caso a LGP. Só assim, se almejarão as conexões entre uma e outra (p.324-325). Este trabalho hercúleo não se pode limitar ao cronograma da escola, mas urge criar hábitos de leitura fora da escola sensibilizando a família para uma colaboração efetiva e crítica, ou seja não ingênua e redutora.

Os diferentes níveis de desenvolvimento de literacia emergente e em idade precoce e quando trabalhada com alunos s/Surdos revelam que são muito próximos dos seus pares ouvintes. Ambos compreendem com relativa rapidez as diferenças entre os significados de um texto e os de um desenho. Apreendem rapidamente os conceitos de direccionalidade, orientação, parágrafo, espaçamento e correspondências entre letras. Porém, especial cuidado é requerido quando se enfatiza demasiado a estratégia de memorização das palavras como forma de incitar à leitura. Sabe-se que a criança s/Surda recorre a palavras-chave para aceder ao conteúdo do texto para que possa construir as suas previsões. É uma abordagem eficaz e necessária nas primeiras competências literárias a desenvolver ainda que possam comprometer o acesso ao significado global dos textos em idades mais avançadas até porque se trata de uma competência rapidamente alcançada pelo aluno s/Surdo.

A promoção de outras estratégias mais complexas é sugerida. Outra recomendação que surge no âmbito do estudo de Mayer (2007) é a de criar ambientes ricos capazes de desenvolver competências literárias em idades precoces. Parte-se do princípio que o uso da linguagem seja em que modalidade for serve para construir sentido. Este será tanto mais acessível quanto mais significativas, funcionais e relevantes forem as experiências proporcionadas em contexto de sala de aula. Neste caso, os programas de literacia emergente deveriam ser concebidos para promover oportunidades de leitura e a escrita no uso quotidiano, tendo em consideração um equilíbrio entre a informação linguística e o significado em contexto (p.424). As áreas de sucesso que dizem respeito às competências de leitura e de escrita são as que exigem maior grau de atenção nos programas de literacia para crianças s/Surdas. Na verdade, contribuem para a consolidação de conhecimentos e competência em língua gestual, promovendo a transferência para a modalidade escrita da língua maioritária. Mantendo estas abordagens, permite-se ao aluno que atualize ligações e pontes entre a língua gestual e o texto. Para as crianças s/Surdas, que utilizam a língua gestual como L1, o desafio consiste no facto de decifram a informação e a transporem para o campo da

escrita. O texto não representa a língua que utilizam para gestualizar, logo a lógica de estabelecer uma comparação entre texto escrito e discurso gestual, tal como a língua oral não fora concebida para representar as línguas gestuais. Dito de outra forma, se se converter o texto no formato que corresponde ao modelo de pensamento da gestualização, o conjunto de informações transpostas não são as mesmas atribuídas pelos alunos ouvintes:

“Therefore, unlike the situation for the child speaking or signing in English, there is a breakdown in the systematic relationship between talk and text” (Mayer, 2007:426)

Como se podem, então, trabalhar as competências literárias em alunos s/Surdos? Que programas curriculares poderão e como poderão ser desenhados para o sucesso em LP2? A literacia pressupõe-se em LGP e na vertente escrita da LP (Mayer & Akamatsu, 2005:144). O modelo bilingue sueco parece ser o mais consensual em relação ao sucesso da legislação implementada em 1989 após o reconhecimento da língua gestual sueca em 1981 (Capovilla & Capovilla, 2004:31). O projeto bilingue começa desde que se diagnostica a surdez. Os pais são orientados e documentados acerca do grupo minoritário associado à comunidade s/Surda onde contactam com a língua gestual e com modelos adultos. O percurso é semelhante ao dos seus pares ouvintes, sendo encaminhadas as crianças para a escola aos quatro anos e as equipas de profissionais usam a língua gestual à semelhança do professor s/Surdo. É dada a ênfase à leitura de contos e histórias infantis que promoverão a alfabetização. Todos os materiais usados no 1.ºCEB são-no em língua gestual, em suporte vídeo e retratam aspetos da cultura surda sueca e explicam aspetos da língua sueca na vertente escrita. Simultaneamente são trabalhadas ambas as modalidades. Os resultados já em 1991 descrevem um conhecimento sobre a língua escrita e demonstração de consciência de como solucionar um problema novo (Moura, 2000:73). Fazer previsões na antecipação do final das histórias, comparando o final proposto e o da criança; localização de material escrito em locais exteriores à escola, dinamização de conversas em LGP; realização de jogos de adivinhação sobre rótulos de embalagens, cartazes e suportes variados; utilização de registos escritos de colegas; utilização de mapas; determinar a direccionalidade da escrita e a orientação da leitura; fomentar as atividades de ancoragem temporal e espacial bem como as que envolvam conceitos numéricos e

operações matemáticas simples; Exposição permanente a contextos e ambientes visuais ricos em material escrito; produção de materiais diversos de escrita associados ao cotidiano, como bilhetes, listas, recados; utilização de rotina e tarefas associadas a jogos diários fomentando a organização do pensamento e do ambiente; etiquetagem de material individual e material comum numa atitude de laboratório de experiências (Baptista, 2010:202; Bialystok, 2007: 590-595). O acesso ao conhecimento é feito de forma visual, no qual as palavras constituem a representação de conceitos cuja formação exige a identificação de características e atributos relevantes para a sua categorização. A título de exemplo, saber que a palavra “mãe” não tem como referente único e exclusivo a sua própria mãe, mas a várias outras mulheres que partilhando do estatuto e papel de mãe, têm cabelo de cor diferente, são de nacionalidade diferente (Almeida *et al.*, 2009:38; Amaral, 2002b: 328; Amaral & Coutinho, 2005:112).

A intervenção precoce no tratamento da leitura assume esse papel, tornando as palavras, conceitos abrangentes e não rígidos e exclusivos. Assim, a noção de conceito traduzir-se-á na ideia do que uma realidade, objeto ou circunstância representa no mundo. A construção de conceitos é feita a partir de uma matriz e revela um conjunto de relações com entidades plurais ou singulares que se aproximam, distanciam, adicionam ou excluem entidades, resultando no que se denomina de categorias (Driven & Vespoor, 1998:14). As categorias organizam e esquetejam o mundo em partes e, por isso, revelam a forma como cada indivíduo vê o mundo, o compartimenta e o percebe. Desenvolver esta capacidade, ainda que inata, envolve trabalhar a linguagem que é eminentemente intersubjetiva pois plasma a relação idiossincrática do ser humano com o mundo. É conhecimento já comum que as diferentes línguas organizam o mundo de diferentes formas esta realidade traduz muitas vezes opacidade no reconhecimento lexical e semântico, e por isso, fonte de dificuldade de entendimento.

Um estudo desenvolvido por Wang, Candise Y. Lin e Wei Gao (2010) aferiu acerca do processamento de palavras compostas em L2 por estudantes bilingues. Ou seja, como é que dois sistemas linguísticos e respetivos sistemas escritos se ligam e se ativam o processamento destas palavras compostas numa língua e como é que ativa a representação destas palavras na outra língua e no respetivo sistema de escrita. A forma como ambas as línguas se inter-relacionam é influenciada pela fluência da L2. Os aprendentes inexperientes operacionalizam a ligação entre ambos os idiomas, usando um processo de tradução de lexemas equivalentes. Daqui se infere que a relação da L2

para a L1 é mais evidente do que a de L1 para L2. o reconhecimento dos elos entre as palavras em L2 e conceitos surgem com o desenvolvimento da proficiência linguística em L2. A opacidade e a transparência lexical não são idênticas no acesso e no processamento dos conceitos. Antes depende do grau de transparência entre os constituintes morfemáticos e de como estão ligados à representação conceptual. O significado global da palavra é tanto mais ativado quanto mais transparente forem os morfemas que a constituem (p.120). McSweeney *et al.* (2009:1938) Goldin-Medow e Mayberry (2001:227) e Paul (2003:106) refletiram e ratificaram, já, esta informação, ao fazerem referência a às dificuldades associadas aos leitores s/Surdos. Os três últimos autores descrevem nos seus estudos que os adolescentes s/Surdos com bom índice de leitura associam o código fonológico ao código escrito, enquanto os que denunciam níveis de proficiência mais baixos não executam esta transição. Neste sentido, revela a necessidade de mais investigação no âmbito das competências literárias para as promover na população s/Surda. Por isso, aponta a morfologia como uma área e investimento pois contribui para o rápido desenvolvimento de processo de identificação de palavras. Goldin-Medow e Mayberry (2001:227) acrescentaram que não era possível uma criança s/Surda profunda não adquirir a L1 pelo sistema escrito, mas pode aprender a Língua Segunda (L2) através da modalidade escrita. O domínio afetivo implicado no sujeito leitor em relação ao texto e à leitura tem sido pouco abordado, nomeadamente os hábitos de leitura e que representações têm estes alunos s/Surdos do texto literário. Uma das formadoras entrevistadas (F7) (VOLUME, 2, ANEXO VIII.VII) refere este apontamento ao descrever que ensinar LGP a s/Surdos e a ouvintes não é o mesmo e que lamenta autores portugueses e diferentes géneros literários não serem ainda lecionados em LGP. Talvez esta afirmação responda à negligência apontada por Paul (2003:106). Assim, quando importamos o bilinguismo para esta temática e incluído na educação s/Surda temos de ter em conta que são poucas as interferências e transferências de conceitos entre LGP e LP. As relações das palavras entre as várias línguas traduzem uma das grandes dificuldades inerentes à aprendizagem de uma língua segunda. Estas dificuldades, no mundo ouvinte, são apresentadas por Swan (1997 in Oliveira, 2009:15): adaptação correta e exata, a conceptualização distinta da do rótulo linguístico; organização lexical e conceptual; classificação de conceitos abstratos; diferenças ao nível da inserção das palavras na categoria fonológica; cognatos similares ou diferentes; falsos amigos; estilo estruturalmente ancorado a sintaxes diferentes; organização vocabular em situação discursiva e divergente perspectiva acerca do

conceito que a palavra encerra no dicionário. As frases idiomáticas e a construção de metáfora culturalmente e simbolicamente construídas evidenciam estas diferenças, mais ainda quando falamos de duas modalidades linguísticas de cujo *elo perdido* ocorreu, estima-se, entre 100 000 a 200 000 anos. Traduzir o conhecimento metafórico de uma língua à outra, seja da LGP à LP seja da LP à LGP exige a construção de teias e conexões assemelhadas à filigrana: constroem-se imagens, associações e fazem-se analogias a partir do conhecimento já adquirido e sedimentado em representações culturais. Por exemplo, para os chineses as cegonhas não trazem bebês, mas trazem longevidade. Representações culturais distintas configuradas a partir de entidades comuns e existentes no mundo (Coimbra & Bendiha, 2004: 223). Acrescenta-se aqui que há também transferência e interferência na passagem da LGP para a LP escrita. Esta é uma das grandes dificuldades do aluno s/Surdo. A estrutura da primeira não é comum à da segunda, e em consequência há problemas associados à transmissão de mensagem escrita (Guarinello, 2007:16).

A leitura enquanto atividade cognitiva constitui-se como uma constante resolução de tarefas e de problemas. Nesta resolução de problemas os leitores experientes são aqueles que denunciam consciência metacognitiva e que em função dessa atividade, alteram as estratégias de leitura quando necessitam de construir sentido. Estas vão sendo alteradas em função da categoria de texto, dos conhecimentos anteriores e do conhecimento linguístico que se tem das formas de escrever. Os leitores inexperientes, porém, não o fazem, ainda que seja possível ensinar estratégias de leitura para que as atualizem em contexto e resolvam os problemas de compreensão controlando o processo de metacognição.

Um estudo desenvolvido por Davey (1987) citado por Ducharme & Arcand (2011:49) e por Schirmer e Williams (2005:117) destaca que os estudantes s/Surdos não estavam cientes de que poderiam controlar o processo de leitura, melhorando-o ao mudar de estratégia, como retroceder na leitura e procurar as informações para as questões de compreensão. As estratégias de leitura para aceder ao significado podem ser divergentes das dos professores, mais dependentes através da formulação de pedidos de informação e esclarecimento ou independentes, associando as ilustrações ao potencial conteúdo do texto. À escola e aos professores caberá a função responsável e implicada de dotar tanto a alunos s/Surdos como ouvintes de estratégias diversificadas e capacitantes, logo independentes para aceder de forma autônoma ao texto, construindo a inferência por processos de metacognição aplicadas aos diferentes contextos:

“In other words, the more independent the reader was, the more global meaning strategies she used, without showing any preference for any one specific strategy within this category” (Ducharme & Arcand, 2011:62).

A construção de um modelo bilingue é, assim, materializada com os agentes educativos e com as crianças s/Surdas e que pauta pelo desenvolvimento de estratégias que dotem o aluno s/Surdo de autonomia e de reflexão acerca do seu processo de aprendizagem. Incluem-se neste processo ferramentas metacognitivas para os progressos cognitivos seja em relação à LGP seja em relação à LP2 na modalidade escrita (Coelho, 2005: 171). Neste campo, a adaptação de estilos de aprendizagem da leitura e de desenvolvimento de competências literárias depende da intervenção precoce no meio familiar, na escola e depende a autonomia do aluno. Os dados biográficos dos Formadores/Docentes de LGP entrevistados apontam para um tardio acesso à LP L2. A média de idade de acesso à Língua Portuguesa como L2 é de seis anos. Um dos entrevistados refere que nunca aprendeu LP como língua segunda (F3) (VOLUME ANEXOS, ANEXO I.a). Este acesso tardio materializa um processo de aquisição de consciência de controlo sobre o processo de leitura e respetiva compreensão. O contacto com a LP L2 pressupõe contacto com a escrita como forma emergente de literacia. Ao docente de LGP cabe um perfil com determinadas características como ser um modelo adulto cuja L1 seja a LGP, possuir um bom conhecimento linguístico da LGP e ser competente em Língua portuguesa no domínio escrito e possuir conhecimento linguístico acerca da mesma e um bom domínio da leitura de fala. O modelo bilingue requer flexibilidade e não rigidez, antes adaptação e reflexão. Esta servirá o perfil daquele Professor ao exercer as suas funções perante os seus alunos na medida em que deverá ser capaz de: promover a reflexão dos seus alunos desenvolvendo competências do aluno em LGP; abstrair-se da sua condição e refletir acerca da cultura s/Surda e ouvinte bem como na forma como se podem interseccionar no interesse superior dos seus alunos; dotar os alunos de instrumentos linguísticos que os façam estabelecer correspondências gramaticais entre LGP e Língua Portuguesa escrita (Amaral, 2002:329). O modelo bilingue necessita de Professores de Língua Portuguesa L2. A educação s/Surda dadas as suas especificidades requer um perfil novo para o Professor de língua portuguesa, ou seja é o professor de LP L2. Este deverá constituir-se como um modelo da LP para os s/Surdos, como tal deverá ser ouvinte e nesse sentido

possuir um bom conhecimento linguístico da LP; deverá dominar com fluência a LGP e possuir um bom domínio linguístico em relação a este idioma; capacitar os seus alunos a desenvolver a língua oral e /ou escrita fazendo pontes entre LGP e LP L2 e ser capaz de fazer o treino da leitura de fala. O seu trabalho é essencialmente conduzir o aluno ao domínio das duas línguas baseado na relação entre o conhecimento consciente da língua e do seu desempenho (Amaral & Coutinho, 2005:115; Oliveira, 2009:24). Parece, aqui pertinente perguntar se o Formador/Docente de LGP é efetivamente bilingue, tal como se exige aos Educadores/Professores de Educação Especial. Se confrontarmos os dados da *Tabela: dados de caracterização da amostra* (VOLUME ANEXOS, ANEXO I.a) constatamos que dos sete entrevistados quatro apresentam retenções em diferentes níveis de escolaridade. Assim, temos três Formadores/Docentes de LGP desta população que não apresentam qualquer retenção (F4;F5;F7) e os restantes quatro apresentam retenções em diferentes anos de escolaridade e diferente número de retenções nesses mesmos anos. Da análise, retemos que os anos de escolaridade em que se evidencia a retenção são relativos ao 1.ºCEB, com duas retenções em cada ano, a saber, no 2.º, 3.º e 4.º de escolaridade (F1;F2;F6;) e uma retenção no 3.ºCEB (F3). Este apresenta outras retenções, mas no âmbito da frequência na licenciatura na Universidade. É consensual que as aquisições principais e basilares relativas à Língua Portuguesa, vertente oral e escrita estão no 1ºCEB. O número de retenções destes profissionais poderá comprometer a competência no que o Bilinguismo traduz pela L2. Sabemos, porém, que estes Formadores/Docentes de LGP pertencem a uma geração onde a Educação inclusiva e o Bilinguismo estavam a nascer e as práticas educativas pressupunham o conceito de integração na comunidade maioritária, ou seja, no seio da comunidade ouvinte, para a qual e com a qual tinham de estabelecer elos de comunicação. O oralismo é uma prática efetiva e ainda com algumas reminiscências. Carece-se de um trabalho na mudança de mentalidades, o único vetor de desenvolvimento e promoção de literacia não homogeneizada mas antes implicada e germinada na frateria em que se constitui a Língua Portuguesa e a Língua Gestual Portuguesa no que poderemos denominar de *biliteracia* (Oliveira, 2009:37) e não como a soma de duas literacias em *continuum*. Para tal, convém ter em mente que:

“basic issues of language and cognition must be understood and resolved if we are to optimize educational opportunities for deaf students”
(Marcshark & Wauters, 2008:338).

Capítulo 4:

1. O outro lado do espelho

Descartes (1986) citado por Giddens (1997:47) refere que apenas pode conhecer o corpo do outro, a consciência é inacessível. Tornar-se parte do outro talvez permita construir uma compreensão parcelar da ausência, neste caso da audição e do que o *outro* é como pessoa, de como essa ausência lhe confere uma autoidentidade. *Se eu fosse s/Surda*, tenta conhecer essa ausência. Assim, confrontaremos significados construídos a partir das diferenças neles pressupostas e que completam a realidade. Apreendê-la consistirá em atos de inferência do que está ausente no discurso de três áreas profissionais. A realidade, pensamos estar no reflexo que cada entidade projetará.

Por outro lado, *do outro lado do espelho* cria a imagem de que, para conhecermos o *outro* e a sua circunstância, teremos de participar da sua experiência e da sua mundividência, mesmo que denuncie uma natureza projetada e não autoidentitária. Neste processo, e no caso do s/Surdo, exercitar o visual é o caminho para o acesso ao conhecimento:

“o desenho pareado à palavra; o desenho que reproduz uma representação e torna-se signo; a visão que, convenientemente exercitada, é o canal que deve possibilitar ao surdo corrigir, diante do espelho, a articulação de um som que não ouve” (Souza, 1998:165).

Durante grande parte do século XX, resultante de políticas educativas oralistas, assistimos a um processo denominado de *ouvintismo*, definido como o conjunto de representações dos ouvintes. A partir deste conjunto, o s/Surdo olhar e narrar-se-ia como se fosse ouvinte (Skiliar, 2001:15). Tal como Alice, no capítulo *Casa do Espelho* pede a Kitty para imitar a Rainha Vermelha, reproduzindo os seus comportamentos e anulando a sua natureza. Alice continua a simular a entrada na Casa do Espelho com ampla curiosidade pelo que por lá possa encontrar e acrescentando o que pensa por lá encontrar se lá entrar. Um exercício de hipóteses e suposições criando um espaço mental que, lentamente, se dissipam, tornam-se realidade:

“ «Primeiro há a sala que vês através do vidro: parece igual à nossa sala de estar, só que as coisas estão ao contrário. (...) Oh, Kitty, era tão bom se pudéssemos passar para o outro lado da Casa do Espelho. Tenho a certeza de que tem coisas tão bonitas lá dentro! Oh, faz de conta que há uma maneira qualquer de passar para lá, Kitty. Faz de conta que o vidro ficou macio como gaze, para nós o podermos atravessar. Ora, até me parece que está a transformar-se numa espécie de névoa! Vai ser muito fácil passar por ele...»

Enquanto dizia estas palavras, empoleirava-se em cima da chaminé, mal reparando no que fazia. E, com efeito, o vidro estava a dissipar-se, como uma luminosa névoa prateada” (Carroll, 158-159).

Os estímulos para ouvir e falar foram, nos séculos XVIII e XIX, sustentados pelo desenvolvimento da tecnologia e da física acústica aplicada às recentes disciplinas da linguística: fonética e fonologia (Souza, 1998:166).

Ser-se humano significa para Giddens (1997:33) ter sempre conhecimento do que se faz e porque se faz. Assim, a consciência reflexiva, característica de toda a ação humana, é a condição específica dessa capacidade de reflexividade. A experiência humana necessita de socialização como mediadora de conhecimento, a aquisição da linguagem assume particular atenção neste domínio. É esta que permite a manutenção da memória coletiva e das práticas sociais.

Assim, os processos de construção identitária pressupõem o reconhecimento do *outro* e pelo *outro* como semelhante e como diferente de cada um. As representações funcionam como um espelho, no qual o sujeito, neste caso o s/Surdo, se vê refletido, crendo nesse reflexo (Haguiara-Cervellini:2003:56). Vê-se através do olhar do grupo a que pertence radicado no tempo e no friso cronológico da história e através do olhar dos que à sua tribo não pertencem.

“...ninguém pode edificar sua própria identidade independentemente das identificações que os outros fazem dele...enquanto Eu prático, ele se apresenta realizando o agir comunicativo. Em tal agir, os interessados devem supor um do outro que o distinguir-se do outro seja a cada momento reconhecido pelo outro. Portanto, o fundamento para afirmação da própria identidade não é a auto-identificação tout court, mas a auto-identificação intersubjectivamente reconhecida” (Habermas in Moura, 2000:61).

Os vínculos de consanguinidade de 90% a 95% dos s/Surdos são com a cultura dominante, constituindo, por isso, uma das mais profundas bases de conflito incrementadas através de estratégias de aproximação, distanciamento, assimilação e resistência em relação ao mundo e à cultura do ouvinte. Estas estratégias resultam do imaginário dos pais de crianças s/Surdas, cujas representações os devotam a um sofrimento e a uma incapacidade de reação concomitante com o desconhecimento de informação acerca da educação de s/Surdos e acerca das características da surdez. O conhecimento acerca da surdez é deficitário e plasma-se no recurso das famílias e dos s/Surdos aos serviços prestados por entidades privadas. A recomendação de criar um espaço especializado no serviço nacional de saúde no qual se tenha a oportunidade de partilhar e abordar a surdez de forma esclarecida e implicada surge agregada às poucas informações acerca da surdez por todo o pessoal hospitalar e decorrente desta lacuna, a família e principalmente o s/Surdo. Este quadro sustenta o recurso quase exclusivo à prótese auditiva, sem questionar outras soluções. Inferimos como os autores que conhecerão pouco as características e especificidades da surdez, sendo que no estudo desenvolvido por Ricou, *et al.* (1999), apenas 4% dos s/Surdos tinham conhecimentos de LGP (Duarte, Ricou & Nunes, 2005:133).

Ainda, esta cultura partilha pelo menos um parâmetro com a s/Surda, ou seja têm a mesma raiz portuguesa. Sendo a cultura a fiel depositária das significações e sentidos do real, é também, produtora de um mundo simbólico e mediadora do processo de disseminação e compreensão dessa cultura. Na verdade, os s/Surdos são, como Pacheco e Caramelo (2005:31) designam de “membros naturalizados de uma cultura ouvinte dominante”. No caso da cultura s/Surda, a LGP funciona como instrumento dessa mediação, mas enquanto língua, funciona como organizadora do mundo e intermediária entre os dois universos.

A linguagem constituiu-se como objeto de estudo. No Classicismo o verbo *ser* era considerado o elemento de vínculo entre as representações e as entidades representadas. Possuía, assim, a qualidade de afirmar e de unir as formas do pensamento à linguagem. Bastava ao linguista de então conhecer o sistema interno de relações entre as unidades da língua e os seus elementos constitutivos (Souza, 1998:172). No século XVIII valorizava-se a articulação como forma visível da linguagem. No século XX formula-se a teoria da linguagem associada à história comparativa das línguas: o estudo das mudanças funda a linguística diacrónica atribuída a Saussure no *Curso de Linguística Geral* (1916) (1999). A língua é vista como um sistema complexo,

sofisticado que serve de meio de expressão ser humano, exemplo de instituição social, pertence a uma comunidade a quem coube a responsabilidade de estabelecer relações complexas e arbitrárias entre sons e conceitos. Para este linguista suíço, a natureza do significante, ou imagem acústica, é auditiva, ainda que este tenha revelado que o aparelho vocal se revela secundário. Souza (1998:179) aponta, mesmo sendo secundária, serviu as suas formulações, argumentando que os órgãos vocais terão sido impostos pela natureza. Neste ponto, Saussure deixa aberto o caminho para a defesa de Stokoe (1960). Assim, se é secundário o canal auditivo, outro qualquer canal, como o visuogestual pode igualmente permitir a ligação entre o conceito e a imagem, ou seja que vinculasse um significado a um significante. O signo linguístico poderia servir de suporte para as línguas gestuais. Duas características são evidenciadas no conceito de signo linguístico: a propriedade de arbitrariedade e a linearidade. A primeira, remete para uma associação da forma ao conteúdo. Não haveria, por isso razão para que se associasse forma fonética ao significado, ou seja não haveria ligação entre fonética e semântica. Saussure negara sempre a possibilidade de existir qualquer significado pré-existente ao que se conhece, significando que as palavras existem no sistema linguístico e não reflete qualquer ato de cognição (Taylor, 2009:6-7).

É essencialmente na segunda propriedade que Saussure (1999:128) subtrai da linguística o estudo das línguas gestuais, pois não admitia a equivalência da simultaneidade dos gestos com a cadeia temporal dita linear. A conceptualização e a categorização eram processos interditos ao indivíduo s/Surdo.

No século XX, as representações sociais são equiparadas a um produto do processo designado de categorização. Este processo de categorização não é limitado à organização do meio, mas é também concebido como princípio organizador das relações entre os agentes sociais (Vala, 1993 in Cabecinhas, 2004:132). Quer os esquemas quer as representações sociais são conceptualizados como estruturas de conhecimento que guiam e facilitam o processamento da informação social.

a. **Retratos de Multilinguismo e sombras de Multiculturalismo**

Tal como referido no primeiro capítulo, a sociedade portuguesa do século XXI afastou-se e continua a afastar-se do contexto estreito do monolinguismo oficial do século XX. Tal é evidenciado pelo Projeto Gulbenkian *Diversidade Linguística na*

Escola Portuguesa (2003-2005), segundo o qual, 11% dos alunos residentes na área da Grande Lisboa nasceram fora de Portugal. Este grupo apresenta cinquenta e oito idiomas diferentes como língua maternas (Mateus, Pereira & Fischer, 2008). Parece evidente que esta nova situação exige uma abordagem, uma aprendizagem e uma intervenção diferentes sobre a nova realidade linguística em Portugal e consequente necessidade da integração do *outro* (Batoréo, 2009:143). Não foi incluída, neste estudo, a LGP, partilhando igualmente do mesmo estatuto de uma língua minoritária, neste caso, a língua materna de alguns s/Surdos, língua natural e língua primeira (L1) dos s/Surdos.

A proteção das línguas minoritárias ocorre em inúmeros países, nomeadamente nos países multilingues que recebem muitos emigrantes, como o Canadá. Trata-se de preservar o direito à diversidade linguística. Reconhecendo cada uma delas, estamos a reconhecer o vínculo cultural associado a cada uma das línguas, e cujo fim passa por contribuir para a consolidação da identidade e inserção social de quem utiliza as línguas minoritárias, garantindo funcionamento da sociedade no seu todo. A promoção do bilinguismo, derivada desta situação parece ser amplamente vantajosa. Na verdade, o ser humano está apto a aprender a utilizar mais do que um língua, seja oral, seja gestual. Não só é capaz, como o mundo global o exige face aos desafios de internacionalização constante.

Estima-se e divulga-se que sejam cerca de 5.000 línguas as que existem, no entanto, parece ser provável que apenas cerca de 4.000 ainda são faladas atualmente, e que este total tenderá a diminuir rapidamente. Pensa-se que menos de 1.000 dessas línguas continuam a ser utilizadas no início do século vinte e um. São várias as causas que levam ao seu desaparecimento (económicos, culturais, políticos, religiosos, bélicos) e que não é uma condição ser uma língua minoritária. Na verdade, e a título de exemplo, grande de número de línguas maioritárias da Europa foi substituída por uma minoria de línguas indo-europeias no decorrer de várias ondas de invasões do leste. Sabe-se hoje que o risco de extinção das línguas é, por isso, um dos maiores desafios culturais da humanidade e coloca enormes problemas científicos e humanistas. As línguas verdadeiramente minoritárias, ou seja, aquelas utilizadas por cerca de 20.000 pessoas ou menos, só conseguirão ser preservadas por meio do total isolamento. Qualquer outro meio significa uma aniquilação certa (Fischer, 2009:253).

Parece evidente, neste contexto, que a *extinção* de s/Surdos terá como consequência o fim das línguas gestuais e com elas o património cultural e a herança de

todo um modo de conceptualização do mundo. A luta pela divulgação da LGP e pela sua manutenção em Portugal está dependente, assim, de uma disseminação da LGP à comunidade ouvinte e cujo canal privilegiado tem sido a escola. O protecionismo e a mudança de paradigma considerando a surdez uma diferença pressupõe, para a comunidade s/Surda, a consideração de uma comunidade minoritária e cuja língua se pretende, também, com estatuto minoritário. A estratégia passa pelo filtro da preservação e pela consolidação de um bilinguismo emergente e emancipatório como ponte entre língua maioritária, Língua Portuguesa (L2), na vertente escrita, para os alunos s/Surdos e LGP (L1), língua minoritária, mas língua natural. O bilinguismo que é, para esta comunidade, uma necessidade, poderá projetar-se como uma proposta e opção de bilinguismo para a restante comunidade ouvinte. O estado português já não é monolingue e a LGP parece poder contribuir para uma plataforma multilingue que se estabelece em todos os países.

Ainda neste contexto, se considerarmos que, no mundo, existem cerca de trinta vezes mais línguas do que países, a presença do bilinguismo/multilinguismo em praticamente todos os países torna-se um facto óbvio, tal como a predominância de pessoas e nações bi/multilingues. Batoréo (2009) diz-nos que aceitar esta realidade nas comunidades, cuja imagem do estado se tem vindo a construir com base na convicção da existência de unidade absoluta da língua nacional, tal como acontece ainda hoje numa grande parte dos países europeus, não é consensual. Esta unidade linguística, politicamente pré-construída pressupõe a hierarquia de *língua oficial*, *língua nacional* e *língua materna* e parece fazer estremecer homogeneidade linguística entre estas três categorias, já que a imagem da unidade de língua implica caracterizar, por inerência, a imagem da própria sociedade que a utiliza (p.143).

O multilinguismo e o multiculturalismo encerram em si vários significados e vários momentos históricos. Talvez a sua democratização no discurso político - ideológico tenha tornado o seu uso com menos propriedade por parte do utilizador (Almeida, 2001:43). Por outro lado, aproximou-se dos trabalhos nas diferentes áreas de conhecimento. A este respeito, cabe-nos dizer que multiculturalismo e multilinguismo se intersejam na noção de cultura, conceito que integra em si semas que o tornam também polissémico. A Antropologia reclama a noção de processos e não a de atributos objetivados que pertencem a uma dada população, a um território. Ao assumir uma posição de disputa, os valores e os significados serão reconstruídos e renovados, tal como acontece com a língua. A cultura assume uma dimensão de transformação

dinâmica que acompanha as mudanças de paradigmas da sociedade. As realidades culturais acompanham a voracidade do tempo e promovem reações, por exemplo em relação ao processo de globalização, através do qual se propaga a homogeneização de uma cultura. As reações são várias e trouxeram consigo a renovação do debate das identidades e do multiculturalismo através do discurso da diferença e da desigualdade social nela camuflada.

Porém, a dialética multiculturalismo – multilinguismo incide sobre questões que vão além da segregação de minorias étnicas resultantes de migrações entre países. Daí que este binómio ultrapasse a diversidade linguística global e remeta para usos linguísticos diferentes no interior de uma população que supõe ter uma língua de cultura sobreposta a um falar ou a um crioulo. Nesta mesma população, ambas as realidades linguísticas, sendo diversas, são de uso simultâneo ainda que com níveis de mestria diferentes.

A existência de diferentes tipos de Multilinguismo, seja de fronteira pela proximidade com outros países, seja pelo conceito de sobreposição de práticas discursivas, em um único país, implica uma abordagem individual e uma outra ao nível dos grupos. Nestes, através de dinâmicas globais, pretender-se-ia que se efetuasse a valorização de uma língua em detrimento das de minorias. Santomé (2008: 8) exemplifica esta tendência global com o desuso de vocabulário como as diferentes unidades e escalas de medida que se têm universalizado.

No seio de uma mesma nação, se o processo de imposição de uma língua e de uma cultura diferente da da comunidade de origem acontece em pé de igualdade dentro de uma comunidade que partilha os mesmos modos de comunicação, *o que poderá acontecer em relação a comunidades que não detenham o mesmo nível de competência?* A comunidade s/Surda reclama esta situação e porque o é, viveu momentos históricos de sobreposição da cultura oralista, impondo-a como forma de inclusão na sociedade ouvinte.

Contudo, o Multilinguismo que está em análise em nada favorece a inclusão e adaptação desta comunidade. A biodiversidade cultural que está latente neste conceito, encontra-se ameaçada, mesmo que constitua a riqueza da humanidade. A luta pelas línguas minoritárias e a sua manutenção é de difícil atualização, pois a sociedade de massas que se constituiu a partir da Revolução Industrial mudou comportamentos, hábitos e atitudes. O carácter transitório atribuído à LGP fomenta a sua constante luta (Amaral, Coutinho & Martins, 1994:14).

Sem que nos apercebamos, o Multiculturalismo vem associado a lutas por uma maior democratização social e à reclamação de igualdades de oportunidades. Santomé (2008) partilha perspetivas semelhantes sobre as abordagens do multiculturalismo, no que toca à dimensão abusiva e retórica do termo acabando por silenciar o conflito latente. Trata-se de um *pseudomulticulturalismo* que exalta argumentos essencialistas de natureza biológica sem considerar as relações de poder, promotora de mitigação de indivíduos. O modelo de uma sociedade multicultural pode ser perspetivado sob cinco modalidades de gestão: *isolacionista*, *transigente*, *autonomista*, *crítica ou interativa* e *cosmopolita* (Santomé, 2008:22).

Considerámos que, perante esta classificação, as modalidades mais permeáveis à ação da comunidade s/Surda passa pela *Crítica ou interativa* e pela *Cosmopolita*. Se por um lado, não faz sentido uma ação de manutenção de *apartheid* entre comunidade s/Surda e ouvinte não deixa de ser uma tentação para a primeira. A versão *cosmopolita* propõe, por sua vez, o desmantelamento de fronteiras entre culturas e povos para construir uma sociedade sem vínculos a grupos específicos, mas acentua a cultura comum como um conjunto de recursos à disposição de qualquer pessoa, favorecendo o hibridismo e a proliferação das identidades. Um trabalho que requer uma geração, a próxima.

A identidade s/Surda seria, então, difícil de se submeter a um processo de *assimilação*. Aliás, a assimilação cultural pressupõe usar o ensino da língua como meio eficaz de impô-la como oficial, menosprezando as não oficiais e tornando-as silenciosas. A comunidade s/Surda, apesar da luta pelo reconhecimento da LGP, não se satisfaz com o que se pode denominar de *pluralismo superficial*, centrado nesse reconhecimento, dinamizando apenas a celebração da diversidade (Almeida, 2001:43) *coisificando* as identidades através de produtos culturais: a música, festas ou gastronomia (Santomé, 2008:31; Almeida, 2004b:89). A mudança desta perspetiva implica uma mudança de comportamentos na escola, local privilegiado para a conquista de sociedades mais justas promovendo uma educação para a cidadania e democracia. A igualdade social inicia o seu processo na escolarização, onde a coabitação de identidades as caracteriza como processos abertos e mutuamente enriquecedores (Santomé, 2008:36). Esta posição implica fazer um ato de contrição e assumir atitudes pouco tolerantes perante a diversidade tornada desigualdade em micro-fraturas.

A educação emancipatória exige uma redefinição crítica do conhecimento escolar e implica enfatizar as relações e pluralidade de vozes como estratégias para

construção de uma democracia plena. Os professores de línguas e a sua sala de aula são vetores desta dinâmica dando a conhecer as diferentes visões do mundo.

Ratificada a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) que preconiza uma escola inclusiva e anuncia o advento e a emergência do paradigma sócio - antropológico da educação de s/Surdos, resta consubstanciá-la. Para Afonso (2008b), esta materialização deverá ultrapassar o plano da discussão académica, eminentemente teórica, para resgatar a perspectiva de um inter/multiculturalismo crítico:

“como fundamento da construção de um currículo contra-hegemónico na educação de Surdos” (p.63).

Porém, a tentação de criar um currículo pode culminar num documento acrítico perante a diversidade cultural que existe no tempo e no espaço. Carlinda Leite (2002:361) alude ao conceito de “currículo de turista” de Husén descrevendo o trabalho esporádico e fragmentário do docente.

Subscrevemos o que Giroux (1994-1996) denomina de *multiculturalismo insurgente ou emancipatório* abordado nas e pelas práticas pedagógicas e cuja intervenção do professor passa por dotar os alunos de capacidades de análise crítica capaz de reescrever e desafiar esquemas conceptuais cristalizados. Esta posição *ultrapassa o binarismo* implícito nas relações de poder entre *cultura dominante e cultura dominada* para reforçar a unidade na diferença (p.338). A transformação das relações sociais, culturais e institucionais é requerida para a afirmação da diversidade. É, talvez, neste modelo de multiculturalismo que se poderá afirmar a cultura dos s/Surdos. Moura (2000) apoia esta versão defendendo e mantendo-a fora do contexto social, mas antes entendida como existente e respeitada. O indivíduo s/Surdo vê, percebe, estabelece relações e valores de modo específico e cuja utilidade deverá ser aplicada e integrada na educação de s/Surdos em consonância com os valores da comunidade ouvinte (p.67). Nesse contexto, a reivindicação da cultura s/Surda é legítima. A experiência do s/Surdo no mundo é radicalmente diferente da do ouvinte porque se inicia a partir do momento em que se deteta a perda auditiva ou ausência de audição.

Touraine (1998) citado por Afonso (2008b:68) alerta para os limites do relativismo cultural extremo, a partir do qual somos induzidos a partir das especificidades das culturas a homogeneizá-las. Esta tentação anula a possibilidade de

diálogo intercultural e consequentemente promove a guetização das culturas minoritárias. Quando assim é, mais afastadas ficam dos centros de decisão política e económica. É o efeito perverso e contraproducente que ocorre quando se coagem as aprendizagens que deveriam ser significativas. O som tanto para ouvintes como s/Surdos não é considerado como uma entidade que tem significado por si mesmo. Trata-se de uma entidade que emerge dentro de um sistema de conhecimentos. Dada a natureza do ouvinte e do s/Surdo, apreenderão este significado de formas distintas. Mesmo que haja resíduo auditivo e que se use amplificador de som ou implante coclear as reações serão sempre diferentes. Para um s/Surdo a excessiva vibração de um aeroporto talvez seja perturbadora e para um ouvinte, a trovoada causará semelhante reação, mas em situações diferenciadas porque percecionadas de maneiras diferentes (Moura, 2000:68).

Partindo destas diferenças intersetamos aqui as visões dos Formadores/Docentes de LGP (VOLUME ANEXOS, ANEXO V), Professores e Educadores da Educação Especial (VOLUME ANEXOS, ANEXO VI) e Audiologistas (VOLUME ANEXOS, ANEXO VII) sobre os motivos que fomentam a curiosidade da sociedade pela LGP⁹⁹.

Para os Professores e Educadores da Educação Especial, a crescente divulgação dada à LGP prende-se com motivos associados ao trabalho de divulgação e abertura da comunidade s/Surda e movimentos associativos à comunidade ouvinte e à sociedade, dando a conhecer o que a sustenta (P2;P3;P4). A divulgação da interpretação de alguns programas na comunicação social suscita a curiosidade (P5;P6), é como uma fase de moda (P5). A investigação científica derivada do insucesso escolar dos alunos s/Surdos submetidos ao oralismo (P1) e a investigação académica como forma de divulgação (P2) atualizam a LGP como meio de comunicação crucial das pessoas s/Surdas. Os motivos revelam algum conhecimento da comunidade e de alguma investigação. Apenas uma das entrevistadas refere o insucesso de uma filosofia educacional a que foram sujeitos os alunos s/Surdos, logo um motivo de carácter negativo e não positivo, contrariamente aos outros cuja resposta assenta no movimento do s/Surdo para a comunidade ouvinte e não da ouvinte para a s/Surda. Parece-nos que o grupo de Professores e Educadores entrevistado é sensível ao aspeto visual da LGP, descrita

⁹⁹ **Pergunta n.º22, n.º 21 e n.º23:** Para si, a que se deve a crescente divulgação e interesse pela LGP? Para os Formadores/Docentes de LGP; Professores e Educadores da Educação Especial e Audiologistas (VOLUME ANEXOS, ANEXO V a VII).

como um produto que suscita interesse e não tanto como uma forma de conceptualizar o mundo.

Quando nos centramos nos Audiologistas, os motivos apresentados evidenciam a divulgação promovida pelos *Mass media* (A6;A7) através da presença do intérprete em alguns programas. A curiosidade da população pela LGP, como uma língua recente (A7) terá suscitado maior divulgação (A2;A4). O trabalho da comunidade s/Surda é também apontado como responsável por este crescente interesse (A3;A4;A5). O efeito estético do movimento da LGP é também considerado como um motivo de interesse (A1) associada à revelação de uma cantora que, enquanto cantava, gestualizava a letra em LGP (A2), tornado este um produto ainda mais exótico. O número de s/Surdos que perfaz a comunidade s/Surda é elevado (A4). Uma das Audiologistas (A5) referiu a responsabilidade plasmada na preocupação com o “outro”. Por último, a LGP representa uma forma diferente de ver o mundo (A1). Os *Mass media* ocupam um espaço de grande destaque na seleção dos motivos destas duas populações. O movimento da comunidade s/Surda em direção à comunidade ouvinte ratifica o seu estatuto de comunidade minoritária, à semelhança do que os Professores e Educadores da Educação Especial.

No caso dos Formadores/Docentes de LGP, atribuem a crescente divulgação e interesse pela LGP à possibilidade de aprender a LGP nos diferentes cursos por níveis para efeitos profissionais (F1; F7). O interesse revela-se uma marca dos s/Surdos para chamar a atenção e dar a conhecer a sua visão do mundo e a existência de familiares s/Surdos (F2). O reconhecimento da LGP na *Constituição da República Portuguesa* (F3) e o trabalho dos movimentos associativos (F3;F4). A publicação de legislação referente às Escolas de Referência para o ensino bilingue de s/Surdos (F3). Os *Mass media* deram maior projeção com a presença de um intérprete de LGP (F3). O interesse dos ouvintes tem sido maior, nomeadamente na manifestação de vontade de aprender a LGP (F4;F5) e de a disseminar sem a legitimidade de um s/Surdo (F4). Interesse pessoal derivado da curiosidade pelo aparecimento de uma língua bonita com gestos (F6;F7) e que até então estava silenciada (F5; F6). O gosto por aprender línguas e dominar várias (F7).

A divulgação da LGP está a cargo dos s/Surdos, das associações que os representam e dos *Mass media*. Os motivos apresentados por estes Formadores/Docentes de LGP são memos dispersos do que os das duas populações antecedentes. Estes profissionais quando referem o interesse e divulgação referem-se à

projeção que a existência da LGP tem na comunidade ouvinte, pois esta língua faz parte do seu cotidiano e da sua vida. Estes motivos representam os reflexos da comunidade ouvinte que procura a LGP, os cursos e as associações para a conhecerem. O movimento é, neste caso, representado a partir do interesse da comunidade ouvinte pela s/Surda e não o contrário. Ainda assim, a LGP torna-se produto para situações diversas. A interiorização de que é uma língua cujo alcance ultrapassa o efeito estético que possa ter, ainda está, na comunidade ouvinte, por consolidar.

b. Políticas multilingues e multiculturais

As políticas educativas direcionadas para a Educação Especial ao nível da surdez têm sofrido reestruturações. Por um lado, devido à constante vigilância das Associações de Surdos que reclamam legislação e uma palavra a dizer sobre a educação da Pessoa s/Surda; Por outro, as políticas de integração atualmente dissolvidas num outro paradigma: o da inclusão consubstanciada com a nova legislação que rege a Educação Especial e que privilegia, atualmente, o modelo biopsicossocial, atualizado na Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) (OMS: 2004).

Aparentemente inócua, a mudança implica avaliar outra situação controversa entre comunidade s/Surda e comunidade ouvinte: se a primeira reclama um estatuto de minoria nacional, assume-se que a segunda é majoritária Bueno (1998). É sabida e amplamente conhecida a trajetória da educação de Surdos enquanto inerência da comunidade ouvinte. Este *muro de Berlim*, imagem implícita nas designações dadas pela comunidade s/Surda, atribui-se às imagens que se associam à surdez e à dificuldade de imposição de uma língua que começou apenas pela utilização de gestos com o Abade de L'Epée (1712-1789)¹⁰⁰.

Lodi (2005), parafraseando Bakhtin, refere que apesar das correntes da filosofia da linguagem promoverem apenas uma língua, as forças centrípetas e centrífugas, ainda que contrárias, acompanharam o desenvolvimento de qualquer língua, promovendo aquilo a que designou de plurilinguismo (p.415). Esta conceção *bakhtineana* permite

¹⁰⁰ Considerado o criador da língua gestual, ainda que se saiba que já antes existiam línguas gestuais. Porém, foi quem aprendeu a língua gestual francesa para depois organizar um sistema educativo para alunos s/Surdos. Criou a primeira escolas para s/Surdos do Mundo em Paris: Instituto Nacional de Surdos – Mudos, e com esta criação devolveu o estatuto de humano aos s/Surdos a reconhecer a sua língua. Em 1776, publicou o livro *Instrução dos Surdos – Mudos pela via dos Sinais Metódicos* (Carvalho, 2007:24; Guerreiro, 1999:317).

considerar que uma mesma língua autoriza que diferentes linguagens circulem na sua construção, mantendo-a dinâmica e viva (Strauss & Quinn, 1997: 4). A Língua Gestual seria a força centrífuga à língua normativa e oficial, estaria, assim, assegurado o plurilinguismo social.

Silva (2006:74) cita Perlin (1998) ao deixar em aberto plano de ação conjunta que mantenham o equilíbrio da cultura dominante, não reforçando as posições de poder e privilégio, preferindo uma solução intercultural. A identidade s/Surda constrói-se dentro de uma cultura visual e essa diferença tem de ser respeitada como tal, não como uma construção isolada, mas como uma construção que pertence já ao domínio multicultural.

Geeraerts (2004) considera o século XVIII o berço da origem dos modelos culturais de standardização linguística. Distingue o *modelo racional* do *romântico* com base em três linhas de orientação: a linguístico-filosófica; a conceção de uniformização e a conceção da variação linguística. O *modelo racional* distingue-se do *modelo romântico* ao considerar as línguas como um meio de comunicação; defende o ideal democrático, considerando a língua como um meio neutro e não ideológico que fomenta a participação social; considera a variação linguística um impedimento à emancipação. Contrariamente, o *modelo romântico* considera a língua como meio de expressão; descreve o monolinguismo e as línguas francas como meio de exclusão social; a variação linguística como expressão de diferentes identidades (p.60).

Nos últimos dois séculos, XIX e XX, os modelos têm-se transformado, sobretudo pelo efeito da globalização que preconiza a uma língua universal, franca para a comunicação global. Face a esta descrição, Geeraerts (2004:82) conclui que tanto o *modelo racional* como o *modelo romântico* de conceção de língua tende para a coalescência. E, nesse sentido, o mesmo autor atesta que, independentemente da hegemonia de um dos modelos culturais descritos, o racionalista ou romântico, ambos determinam a ação do ser humano falante ou executante de uma língua.

“...the models in question cannot only be used in discourse-analytic fashion to scrutinize argumentations and discussions, but that they may also be seen as a shaping the language attitudes of linguistic communities. If they have a real presence, they do not only show up in the way in which people talk about standardization, but also in the way in which they act”(p.82).

Lakoff e Johnson (2003) haveriam considerado esta dicotomia na estreita relação entre objetividade e subjetividade. Coexistem em diferentes momentos da vida das pessoas, exigindo uma adaptação a diferentes contextos. Os mesmos autores referem que o objetivismo é um mito que se vem construindo, ao longo do tempo, baseada na dualidade entre ciência e arte, a verdade e a ilusão. A figuração da linguagem através da retórica era considerada criadora de ilusão e, por isso não verdadeira, nem objetiva (p.190). Aqui cabem as metáforas, frequentemente associadas à literatura e à retórica e como tal inimigas da verdade:

“The fear of metaphor and rhetoric in the empiricist tradition is a fear of subjectivism – a fear of emotion and the imagination. Words are viewed as having «proper senses» in terms of which truths can be expressed. To use words metaphorically is to use them in an improper sense, to stir the imagination and thereby the emotions and thus to lead us away from the truth and toward illusion” (Lakoff & Johnson, 2003:191).

A ponte entre o modelo racionalista e o modelo romântico parte da associação entre o mito da objetividade e o mito da subjetividade. Ambos reúnem o conceito de verdade enquanto resultado de sistema de conceitos de cada indivíduo. Este sistema é mutante pois está constantemente a ser testado pelas experiências que vivenciamos no seio de uma ou outra cultura:

“What the myths of objectivism and subjectivism both misses the way we understand the world through our interactions with it. What objectivism misses is the fact that understanding, and therefore truth, is necessarily relative to our conceptual systems and that it cannot be framed in any absolute or neutral conceptual system. Objectivism also misses the fact that human conceptual systems are metaphorical in nature and involve an imaginative understanding of one kind of thing in terms of another. What subjectivism specifically misses is that our understanding, even our most imaginative understanding, is given in terms of a conceptual system that is grounded in our successful functioning in our physical and cultural environments. It also misses the fact that metaphorical understanding involves metaphorical entailment, which is an imaginative form of rationality” (Lakoff & Johnson, 2003:194).

i. Uma nova face do multilinguismo

A etnicidade deixou de ser o critério de diversidade e alteridade e o conceito de diversidade não designa o mesmo que a diferença. Do mesmo modo, o multilinguismo tem uma nova face, a que propõe uma crescente hibridização (Almeida, 2004a:58; Almeida, 2004b:85) resultante de um conjunto de identidades mistas e não estanques, como referimos no capítulo antecedente.

“People no longer experience a single personal identity, but they exhibit a number of different, possibility shifting identities, of professional, social, ethnic, cultural nature” (Geeraerts, 2004:70).

Assim, diferentes línguas consubstanciam esta fragmentação de identidades. A diversidade pressupõe, teoricamente, considerar possível a coexistência de afinidades culturais humanas que ultrapassam as fronteiras e a organização dos Estados e que se constituem e edificam num mundo globalizado, transnacional e, por isso, intrinsecamente cosmopolita.

Neste cosmopolitismo são destituídas as noções *povo*, *raça*, *etnia*. As *raças* serviam para diferenciar entre colonizadores e colonizados; os *povos* ou *nações* para diferenciar unidades nacionais supostamente imemoriais no seio da diversidade europeia e a *etnias* conferiam um conceito mais abrangente ao incluir as diferenças entre grupos endogâmicos, cuja distinção era o critério linguístico tanto para europeus como para extraeuropeus (Almeida, 2004b:83).

A perspetiva sócio antropológica, o plano da surdez assume, como refere Afonso (2005:64) a expressão “colonialismo ouvinte” que parece esgotar-se. O s/Surdo poderia considerar-se também em outro modelo, o da diáspora, como comunidade em trânsito ou representado como um imigrante que convive com uma sociedade de acolhimento à qual não pertence e não se apropria ou como representante de uma etnia, já que o carácter endogâmico está presente bem como o linguístico. Ora, conceptualizar desta forma o s/Surdo implica negar as mudanças de paradigma e reassumir um modelo nacionalista não coerente com a própria diversidade linguística e heterogeneidade cultural. Exige-se uma regulação internacional da globalização associada ao desenvolvimento dos países subdesenvolvidos e à criação de uma ordem política para a materialização da cidadania genuinamente multicultural (Almeida, 2004b:85). O fenómeno da globalização,

enquanto processo económico e político, é-o também linguístico. Nesse sentido, trouxe consigo a reclamação do modelo cultural racional que concebe a língua inglesa como uma língua universal, veiculando a sua disseminação internacional. O multilinguismo é uma forma de luta criando tensões políticas e económicas e sociais. A comunidade s/Surda ao reclamar a LGP como a língua natural, impô-la no panorama linguístico português que sempre foi caracterizado como monolingue.

Porventura será um Estado multilingue e multicultural? Santos (1999b: 136) responde que Portugal tarde acordou para a tentativa de implantação de uma cultura nacional hegemónica a interiorizar pela sociedade portuguesa. E que, por isso, Portugal, ainda na época dos Descobrimentos, seria um país de cultura periférica, ocupando, porém o centro nas periferias não - europeias. Ainda que esta ideia seja de difícil digestão para os mais “puros” portugueses, a cultura portuguesa é uma cultura de fronteira. E como fronteira que é, é dotada de cosmopolitismo, de tradução de transculturação, ou seja uma condição de traduzido como refere Salman Rushdie citado por Almeida (2004b:85). A contaminação cultural advém dos nascimentos dos *híbridos*. A cultura torna-se consumível pelos produtos do imigrante/minoria e ironicamente a contaminação é feita pelos sentidos, pelo corpo na dança, na gastronomia, na música. O corpo que os distingue, quando transformado em produtos culturais apresentados, torna-se apreciável (Almeida, 2004b:87). A LGP é um produto em trânsito e parece ser um bem consumível nos diferentes meios de divulgação.

Remetemos, neste ponto, para os resultados do questionário aplicado aos Professores de língua. Evidenciamos a questão n.º 4 e a questão n.º4.1¹⁰¹ (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0). Dos 54 inquiridos que responderam conhecer a LGP, 66% identificam como tipo de curso disponível o *Curso livre de aprendizagem por níveis*, 41% *Cursos universitários* e 31% cursos de *Formação profissional* (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XV). Quando perguntamos através de que meios tomou conhecimento destes cursos, distribuem as percentagens por: 50% *através de amigos*; 47% *através de divulgação institucional*; 28% *através de sítios em linha*; 25% *através de panfletos*; 13% *através correspondência* e outros 13% referem *outros* meios não especificados pelo questionário (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XVI). A divulgação deste produto tem conferido visibilidade à comunidade s/Surda, essencialmente através de amigos. O grau de abertura desta comunidade à comunidade parece ter como

¹⁰¹ Questionário: **pergunta n.º4:** Tem conhecimento do tipo de cursos que existem no mercado?; **Pergunta n.º4.1:** Através de que meio(s) tomou conhecimento? (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0).

estrutura a divulgação social personalizada e através da *internet*. É o início de um processo de emancipação.

Para Giddens (1997) existem três abordagens da política moderna – o *radicalismo* (onde se inclui o marxismo); o *liberalismo* e o *conservadorismo*. A política emancipatória foi dominante em cada uma delas, mas de forma distinta. As duas primeiras tentam libertar os indivíduos dos constrangimentos das práticas e preconceitos pré-existent. A emancipação deverá ser progressiva do indivíduo em parceria com o estado liberal. A terceira abordagem existe como reação ao pensamento à emancipação, desenvolveu-se como rejeição do pensamento radical, criticando-o. O mesmo autor define a política emancipatória como:

“uma perspectiva genérica preocupada sobretudo com a libertação dos indivíduos e grupos de constrangimentos que afectam adversamente as suas hipóteses de vida. A política emancipatória contém dois elementos: o esforço por cortar as amarras do passado, permitindo assim uma atitude transformadora em relação ao futuro, e o objectivo de ultrapassar a dominação ilegítima de alguns indivíduos ou grupos sobre outros” (p.194).

Esta política tem dois elementos caracterizadores: o corte com o passado, assumindo o indivíduo o controlo sobre as circunstâncias da vida ou em alternativa o recurso à reflexão, usando a herança cultural e histórica para fazer a história. Para Marx, sabemos que era a emergência de uma ordem sem classes. Para os outros autores a política de emancipação atribui maior importância a outros critérios: género, etnicidade e grupos dominantes/dominados. O objetivo da política, independentemente do caso ou abordagem, é libertar os grupos desprivilegiados da sua condição infeliz, ou eliminar as diferenças relativas entre eles. Funciona esta política a partir da consciencialização de noção hierárquica de poder exercido por um indivíduo ou grupo sobre os outros, impondo a sua vontade. Preocupa-se, assim, em reduzir ou suprimir a *exploração*, *desigualdade* e a *opressão*. No primeiro caso: um grupo monopoliza indevidamente recursos ou bens desejados cujo acesso é negado ao grupo dominado; as desigualdades podem referir-se a qualquer variação em recursos escassos, dando importância ao acesso diferenciado a recompensas materiais; a opressão, um poder exercido por um grupo sobre outro para limitar as hipóteses de vida de outro, a sua libertação implica adoção de valores morais.

Os imperativos da justiça, igualdade e participação têm o respetivo paralelo com os modelos atrás referidos. Neste caso, parece-nos que modelo associado terá sido o da *opressão*, sendo que, atualmente, a sua participação é efetiva, ao influenciarem decisões que e outra maneira lhes seriam impostas. Este trabalho é a prova disso, considerando que a:

“emancipação significa que a vida colectiva é organizada de modo que o indivíduo é capaz – de uma maneira ou outra –, de acção livre e independente nos ambientes da sua vida social. A liberdade e responsabilidade encontram-se aqui numa espécie de equilíbrio” (Giddens, 1997:197).

Outro conceito passa pela “política de vida”, ou seja, uma política de decisões da vida que contempla as questões de identificar quais são e como conceptualizá-las. Há aquelas que afetam a autoidentidade em si, na medida em que esta é uma conquista reflexiva (Giddens, 1997:198). *Se eu fosse s/Surda*, que questões colocaria em relação à condição de ser s/Surdo, ao seu “self”? Sabemos pelo que já foi exposto que a política de vida diz respeito a debates e contestações que derivam do projeto reflexivo e consciente¹⁰² do *self*. Por sua vez, o indivíduo integra informação que deriva de um enorme conjunto de experiências em contexto diferentes de modo a poder envolver-se, conscientemente, em projetos futuros, conectando-se a eles: a emancipação subentende transformações da política de vida. A título de exemplo, a emancipação por parte dos pobres do mundo poderá, provavelmente, ser alcançada com mudanças radicais de estilo de vida a introduzir nos países desenvolvidos. Será este o caso da LGP e dos movimentos associativos? Ou, pelo contrário, como resultado da modernidade, será a consequência de uma gritante desigualdade no acesso diferenciado à autorrealização e à capacitação identitária dos sujeitos? (Giddens, 1990:37). Por analogia, referimos aqui caso dos sistemas linguísticos, cuja emancipação está intrinsecamente implicada na transformação da ação, de movimentos em signos e sinais. Na Idade Média, por exemplo, todo o conhecimento derivava das impressões causadas no espírito pelos

¹⁰² *Consciência* assumida no que Damásio (2010: 199) define como “um estado mental em que temos conhecimento da nossa própria existência e da existência daquilo que nos rodeia. (...) A consciência é um estado mental *particular*, enriquecido por uma sensação do organismo específico onde a mente está a funcionar; e o estado mental inclui o conhecimento de que a dita existência ocupa uma certa *situação*, de que existem objetos e acontecimentos que a cercam. A consciência é um estado mental a que foi acrescentado o processo de ser”.

objetos. Souza (1998:134) refere que no início da história das línguas, estas impressões refletiam-se em reações como urros, gestos e sons. Porque baseados na analogia com o que representavam, eram de ritualizados, repetidos e mecanizados, automatizam-se quando perante estímulo. Porém, o sistema linguístico terá emergido dos habituais contextos numa verdadeira emancipação:

“in a emerging linguistic system is that were originally random fluctuations become both distinctive and uniform, precisely because they were emancipated from their conditioning environments”(Armstrong & Wilcox, 2007:70).

No plano da identidade, James Woodward, em 1972, institui na Universidade Gallaudet, em Washington DC, a utilização do adjetivo *Surdo*, com maiúscula, para designar um grupo particular de pessoas s/Surdas que compartilham uma língua ASL e uma cultura, na aceção antropológica e sociológica; com minúscula, *surdo* representa a condição audiológica, na aceção fisiológica do termo e assumindo a deficiência auditiva¹⁰³ (Moura, 2000:72). Esta convenção é uma determinação de emancipação e distintiva da comunidade e cultura s/Surda, já consubstanciada em documentos oficiais e disseminada em todo o mundo. Em França, por exemplo, Mottez (2006) descreve semelhante situação:

“Ils veulent, en français, être appelés Sourds, Sourds tout court. Mais Sourds «avec un grand S» précisent certains” (p.91)

Mas, uma letra maiúscula não se ouve e esta proposição permanece apenas válida na escrita.

A exigência e a determinação desta etiqueta pela comunidade s/Surda como autodesignação e capacitação identitária radicam na diferença entre *surdo-mudo*, *mudo* e *s/Surdo*. Nesta comunidade, apenas são admitidos *s/Surdos*, desligando-se da comum representação de mutismo associado à surdez. Até à II Grande Guerra Mundial, o termo *surdo-mudo* era comumente aceite, já que a conceção de *s/Surdo* se associava não produzir som, palavra ou frase. O termo *surdo-mudo* aplicado ao indivíduo *s/Surdo* passou a transportar, após o Holocausto, um valor depreciativo e mais do que

¹⁰³ Optámos, neste trabalho, por utilizar *s/Surdo* cada vez que referenciamos o adjetivo, respeitando ambos os paradigmas na convenção descrita, o socioantropológico e o clínico-terapêutico.

pejorativo, inexato. A sensibilização e atualização desta designação demoraram algum tempo a ser implementadas e a ser compreendidas pela comunidade ouvinte. Por exemplo, em França, foi abolida do vocabulário oficial em 8 de outubro de 1964, quando o *Certificado de Aptidão para o Ensino de Surdos-Mudos* passou a ser *Certificado de Aptidão de Ensino de Jovens Surdos*. As antigas placas de mármore que ornamentam os frontispícios dos edifícios foram substituídas por outras onde o adjetivo *mudo* não está contemplado (Mottez, 2006:87).

Em França, apenas havia s/Surdos. Em Portugal, em 1963 a designação *surdos-mudos* começa progressivamente a desaparecer e a ser substituída por *s/Surdos*, porém manteve-se em utilização até à década de 90 do século XX (Carvalho, 2007:XI). Em 1922, o Instituto de surdos-mudos, secção anexa à Casa Pia de Lisboa passou a denominar-se *oficialmente Instituto de surdos-mudos Jacob Rodrigues Pereira*. No Porto, designa-se de *Instituto de surdos-mudos Araújo Porto*. Atualmente, a placa de mármore apenas diz: *Casa Pia de Lisboa – Instituto Jacob Rodrigues Pereira*. Jacob Rodrigues Pereira¹⁰⁴ foi um educador de s/Surdos cuja metodologia pautava pelo uso de gestos, mas cuja finalidade era o oralismo (Carvalho, 2007: 26; Moura, 2000: 19). A designação permanece associada ao oralismo que consigo traz a representação de *surdo-mudo*. Haverá lugar a uma mudança?

A desigualdade limitaria a realização pessoal das pessoas com deficiência ao que Goffman (1990) chamaria “heróis da adaptação” citado por Martins (2006:104). O discurso quer-se capacitante e sem a bengala paternalista, onde pode caber um sentimento de inferioridade latente na limitação da comunicação gestual à conceção de língua. Serrão (1998:24) considera-a mais do que uma língua, mas antes a consciência rica, plural e sofisticada.

Não obstante tudo o que foi referido atrás, parece que a plataforma multilingue se apresenta como uma alternativa à substituição da ou das línguas minoritárias, *é o bilinguismo* permanente, ou seja, continuar a falar a sua língua nativa entre falantes da mesma comunidade ao mesmo tempo que, também, usa ativamente uma língua metropolitana para diferentes situações (Fischer, 2009:252; Geeraerts, 2004:70).

¹⁰⁴ Jacob Rodrigues Pereira era filho de pais de ascendência judaica. Nasceu em Espanha, numa vila da Estremadura, em 1715, ainda que se reclame que os seus pais sejam de nacionalidade portuguesa. Em Bordéus e Paris teve uma intensa atividade: os seus novos métodos foram apresentados a uma comissão de sábios que atestaram as investigações e cujo relatório se encontra na Academia das Ciências de Lisboa (Carvalho, 2007:26).

c. Linguística Cognitiva e Teoria da prototipicidade

A Linguística Cognitiva emerge no último terço do século XX e recontextualiza a linguagem nomeadamente na dimensão social e cultural. Linguagem e cultura são, então, conceitos multifacetados (Glynn, 2004:262;Verhagen, 2004:184). Muitos destes conceitos são hodiernamente atualizados em função do presente e implicam um exercício de reflexão sobre a perenidade destas noções (Souza, 1998:125).

Aristóteles é o autor primeiro na conceptualização da teoria das categorias, mas também do “princípio de economia” quando diz haver um número limitado de palavras e que será inevitável que uma mesma palavra possa significar e referir inúmeras coisas in Silva (2006:16). Este apontamento introduz a polissemia, a metáfora e a metonímia no âmbito da Linguística Cognitiva. Esta trilogia decorre do saber extralinguístico e enciclopédico (Vilela, 2003:202). O mesmo filósofo, por um lado, permitiu de forma incipiente categorizar o mundo através da linguagem, por outro limitou-o. De tal forma este pressuposto é, atualmente, verdadeiro que o conhecimento do mundo se expandiu e não cabe nos limites das categorias estabelecidas por Aristóteles, baseadas nas similitudes (Souza, 1998:128), numa busca pela analogia. Não obstante esta realidade, o seu contributo manteve-se válido durante muito tempo.

O mesmo filósofo distinguiu dois conceitos essenciais à categorização: a *essência* e a *propriedade*. O primeiro remete para as partes constitutivas de uma coisa que a tornam individuais e cuja destruição causa a destruição do todo; o segundo diz respeito às propriedades que não representam nada na determinação da essência das coisas, ou seja atributos que podem ou não ser verdade mas não são essenciais para a definição das coisas (Taylor, 2009:20). Assim, para dizer que, por exemplo uma entidade “é um homem”, temos de conhecer o significado da palavra *homem*, ou seja conhecer a “essência do homem”:

“Putting this into more modern terminology: To say that X is a Y, is to assign entity X to category Y. Entity X belongs to category Y in virtue of its exhibiting the ‘essence’ of the category. With respect to MAN, Aristotle proposed two features which define the essence of category (and hence two features which define the meaning of the word man), namely [TWO-FOOTED] and [ANIMAL]” (Taylor, 2009: 21).

A teoria clássica propõe, então, partir de diferentes suposições: (i) Categorias são definidas a partir da consideração, em simultâneo de traços necessários e suficientes; (ii) Os traços são binários não admitindo a possibilidade possuir ou não possuir um traço, ou é ou não é; (iii) As categorias têm limites bem definidos, ou se pertence a uma dada categoria ou não se pertence a essa categoria; (iv) Cada membro da categoria tem o mesmo estatuto, não há grau de saliência, nem escalas na consideração destes membros da categoria. A função da categorização passa pela simplificação do ambiente e dos contextos em que nos movemos (Taylor, 2009: 21). É pois uma teoria que limita a ação da linguagem e não considera as nuances.

Na Idade Média, porém, a necessidade de ler o mundo associou a magia e a erudição, não permitindo o desenvolvimento da ciência. Nesse período, a escrita é reveladora de conhecimento, concepção que se propagou durante todo o Renascimento. Os textos religiosos, a criação da Imprensa e a transformação da literatura representada em literatura redigida fomentam o privilégio da escrita. Paralelamente, tal como descrevemos no primeiro capítulo, a história da educação de s/Surdos caracterizou-se, até ao final do século XVI pela ausência. Os s/Surdos eram considerados inaptos para o ensino. Ponce Léon¹⁰⁵ (1510-1584), frade beneditino espanhol foi o primeiro professor de s/Surdos. Não se conhece o legado do seu método, mas alguns dos seus alunos registaram aspetos específicos da sua metodologia. Terá usado o alfabeto manual para a categorização do mundo dos seus alunos filhos de nobres. Para tal recorreu a este alfabeto como forma de aceder à língua escrita e desenvolveu competências que permitiram a estes alunos reclamar os seus direitos de herança dos seus ascendentes (Carvalho, 2007:19; Souza, 1998:129). Contrariamente a Aristóteles, o pensamento do s/Surdo foi capacitado.

O já referido Congresso de Milão legitimava a posição aristotélica dominante, neste caso, a superioridade do mundo das ideias, da razão, da abstração representado pela palavra por oposição ao mundo concreto e ao mundo material neste caso representado pelo gesto (Lebedeff, 2000:87).

¹⁰⁵ Pedro Ponce de León é considerado o primeiro professor de s/Surdos, tendo-lhe sido atribuído a origem da verdadeira educação de s/Surdos. Terá desenvolvido o seu método com base nos gestos utilizados pelos monges que faziam o voto de silêncio. Conseguiu sucesso dos seus alunos na leitura, escrita e em diferentes áreas de conhecimento, como o latim. Filosofia natural e astrologia (Carvalho, 2007:19).

i. Entre protótipos e estereótipos

Emmanuelle Laborit (2005) responde à pergunta:

“Gostaria eu de me integrar no mundo dos ouvintes? De ver outra coisa?
Sim. (...) Receio vagamente o mundo dos que ouvem. Já é tempo de o
agarrar de caras”(p.149).

Para pensar a cultura temos que saber como o ser humano constrói os sentidos e os acontecimentos. Os significados culturais advêm da interpretação atribuída a eventos do quotidiano como causa e efeito de reações a estímulos contextuais e simultaneamente de conceitos e ideias pré-existentes. O paradigma cognitivo combina estes dois pólos, aparentemente distantes, ao considerar que o significado nasce da interpretação evocada por um objeto ou acontecimento no indivíduo num dado contexto e tempo. Os significados culturais, nesta perspetiva cognitivista, edificam-se a partir das interações com o mundo e que se via sedimentando como resultado de experiências vividas e esquemas mentais que aí se constituem (Strauss & Quinn, 1997:6). Estes constituem-se como conhecimentos partilhados pelas diferentes sociedades e que organizam o pensamento e as representações dos indivíduos que as compõem. Reconstroem a memória de acontecimentos recentes, determinam o conhecimento que usamos no quotidiano e permitem-nos prever situações futuras, criando expectativas.

Os esquemas mentais e culturais são alvo de ambiguidade, já que partimos do princípio que, em inúmeras ocasiões, o nosso interlocutor partilha os mesmos conceitos, partimos dos mesmos pressupostos e criam-se jogos de implícitos e universos de referência coincidentes. Caso contrário, a comunicação seria impossível. Os esquemas cognitivos, sendo construídos e passados de geração em geração, revelam ações e comportamentos que se disseminam de forma latente, organizando o mundo prático. Porém, há modelos e esquemas que se materializam em estereótipos negativos e que moldam a interpretação do presente, a memória coletiva e com base nestas âncoras temporais, projetam o futuro (Strauss & Quinn, 1997:49). O reforço destes estereótipos resulta do facto das pessoas se comportarem de acordo com as representações que têm de si. Ao fazê-lo, confirmam os esquemas mentais do *outro* em relação a si, refletindo no seu comportamento as interpretações dos outros, confirmando-os e propagando-os.

Ou seja, os indivíduos comportam-se de acordo com as crenças dos outros, tornando-se um círculo vicioso difícil de interromper, passam de geração em geração.

A perspectiva conexionista ou também designada de modelação de rede neuronal, considera que os conceitos e os significados são mutantes, distribuídos e por vezes inconsistentes. Os significados são, nesta perspectiva, menos rígidos pois constituem-se como estados mentais moldados pelas experiências individuais do sujeito em contextos específicos. Os conceitos são assim penhorados à subjetividade de cada pessoa, por um lado e por outro lado, às metáforas que se constituem como imagens definidoras do quotidiano comuns às histórias coletivas das pessoas e das redes em que se movem. Inferimos daqui que alterações às interpretações culturais podem ser operadas na transmissão de modelos e esquemas cognitivos em diferentes gerações, potenciando a mudança e a hibridez. As concepções e significados culturais surgem das pessoas em função do ambiente em que se movem (Strauss & Quinn, 1997:84).

Duque (s/d:2) faz uma sinopse cronológica dos diferentes estudos sobre a categorização até apresentar a *Teoria dos Protótipos*. De Aristóteles ao novo paradigma, o autor vai tecendo e deixando tecer ao leitor um percurso que tem como ideia central o carácter multidimensional da linguagem, abandonando a concepção dual e arbitrária do *signo linguístico* de Saussure ou a *dupla articulação* de Martinet. Assim, inaugura esta cronologia com o conceito de *significado* de Aristóteles, para quem uma estrutura de atributos necessários e suficientes é a base para construir a essência ou conceito ao qual associamos uma palavra. O *significado* de uma palavra contempla um sentido e um referente. Mas, o conceito é anterior à palavra, ou a uma etiqueta. Esse *significado*, ao permitir uma nomenclatura da entidade, realidade ou objeto individualiza-o, tornando-o específico e diferente dos outros. É, então, a Aristóteles que permite conceber o que se designou de *Teoria Clássica do Significado e da Categorização*. A este propósito, Vilela (2003:204) revela que esta teoria, ao descrever as categorias definidas através de traços necessários e suficientes, não resolve os problemas relativos à *ambiguidade* de sentido, pois exclui alguns dos elementos que não se enquadram na categoria predefinida. O *grau de saliência* não existe, delimitando por contraste as fronteiras semânticas. Esta análise surge apresentada como limitada pelo que se trata de um sistema binário e, tal como na matemática, ou pertence ou não pertence a uma categoria. A noção de categoria está inelutavelmente associada à delimitação e à identificação por aproximação de semelhanças (Glynn, 2004:257).

Os traços de todos e de cada um dos elementos servem à definição da categoria e serão suficientes para a definir, sem contudo haver um estudo dos seus *usos*. Semelhante análise é a *componencial* que apresenta um caráter mais recetivo ao *uso*, assumindo o conceito de *performance* de Chomsky. A este modelo acrescenta-se a possibilidade de estabelecer *traços universais* e válidos para todas as línguas (Bernárdez, 2004:22). Parece-nos uma possibilidade comprometedora pois implicaria não haver validade cognitiva bem como o conteúdo cultural do significado, que por natureza é diacronicamente marcado no tempo, por isso instável e mutante (Silva, 2003:163). Saussure sempre reclamara a imutabilidade do signo linguístico. Porém, Vygotsky discorda deste princípio, penhorando-o. O pensamento conceptual não é inato, a criança não cria conceitos sozinha, antes aprende através de relações sociais e através da interação (Goldfeld, 2002: 23).

Ao longo do desenvolvimento da criança, a formação de conceitos molda-se em três etapas: a *agregação desorganizada* na qual a criança agrupa objetos de forma aleatória e não procura as semelhanças; a segunda etapa denomina-se de *organização por complexos*, seguindo diferentes estratégias para a criação de grupos. Utiliza critérios concretos e não lógicos; por fim, a última etapa, *pensamento por complexos*, a criança parece organizar objetos com base no máximo número de semelhanças entre os conceitos, ainda que a sua fala se assemelhe à do modelo adulto. A participação deste no processo de formação e desenvolvimento dos conceitos é determinante e submete a conceptualização às especificidades da sua cultura (Vygotsky, 2001: 66-67). O mesmo autor aponta diferenças no processo de formação de conceitos nas crianças s/Surdas:

“Na linguagem das crianças surdas-mudas podemos aprender muitas coisas acerca do pensamento por complexos, pois a estas crianças falta o principal estímulo para a formação de conceitos. Privados de intercâmbio social com os adultos e deixados a si próprios para determinarem que objetos devem agrupar sob a égide de um mesmo nome, formam os seus complexos livremente e as características especiais do pensamento por complexos aparecem na sua forma pura e nítida. Na linguagem por sinais dos surdos-mudos, o ato de tocar um dente pode ter três significados diferentes: “branco”, “pedra” e “dente”. Os três significados pertencem a um mesmo complexo que, para melhor elucidação, exige um gesto suplementar de apontar ou imitativo, de forma a precisar-se que objeto se quer significar em cada caso concreto. As duas funções da palavra encontram-se, por assim dizer, separadas. Um surdo-mudo toca o dente e

a seguir, apontando para a sua superfície ou fazendo um gesto de arremesso, diz-nos a que objetos se refere em cada caso” (Vygotsky, 2001:66).

O dedo indicador serve para estabelecer coordenadas como os deíticos. É, no s/Surdo, obrigatório usar as mãos para construir *deixis*, para dar a direção, mas estabelecer a âncora com o espaço, para identificar e ilustrar. Não há, nem poderia haver, interdições nas línguas gestuais. Tudo é visível, o que se sente torna-se corpo, o que não se sente materializa-se e além de ser dizível é demonstrável nos movimentos, em cadências, em expressões faciais e no corpo. Neste residem os segredos e estes residem no silêncio. Os significados construídos na LGP ou em qualquer língua gestual são diferentes e naturalmente a convenção do interdito, como apontar nas crianças ouvintes, não assume o mesmo valor semântico – pragmático.

ii. Que mudanças na conceção de surdez?

Quando consultamos o *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea* (2001:3488) lemos a definição da *surdez*:

“(1) a perda ou diminuição da função auditiva e (2) a insensibilidade e indiferença perante o que se diz” (p.3488).

Trata-se de uma definição que não apresenta nenhuma especificação de domínio. Contrariamente à palavra *mudo* que analisaremos mais à frente. Porém, a definição citada baseia-se na natureza do paradigma clínico-terapêutico referida pelos Audiologistas entrevistados (A1-A7). A título de exemplo:

“Uma diminuição da capacidade auditiva, de compreender, de comunicar, de alguma forma, dificuldade na comunicação” (A1:VOLUME ANEXOS, ANEXO X.I).

Porém, esta comunidade identificada com este paradigma apresenta dúvidas na conceptualização e nas implicações que advém do conceito de surdez e que apresentaremos na metodologia.

Intersectamos aqui as respostas dos nossos entrevistados a propósito do conceito de surdez¹⁰⁶, tendo este mudado ou não ao longo do tempo. As respostas evidenciam que, à semelhança do que Linguística Cognitiva descreve, os conceitos mudam. Essa alteração materializa-se no tempo e na conceptualização representada na mente dos indivíduos como refere um dos Formadores/Docentes de LGP (F4):

“Essas coisas todas que se aprendem, que eu hoje aprendo, amanhã, sei lá, tenho ‘mãe’, depois tenho este gesto, depois sempre novo, novo, novo, e as regras onde estão? Eu acho que preferia a forma antiga porque por exemplo, a LP vem do Latim, sim e há palavras que continuam a ser respeitadas, claro que mudaram, não é? Na LG, os gestos também mudam. Estão sempre a mudar e acrescentar cada vez mais. É importante a riqueza, mas eu preferia a opinião antiga” (F4: VOLUME ANEXOS, ANEXO VIII.IV)

As respostas dos Formadores/Docentes de LGP (VOLUME ANEXOS, ANEXO VIII.I-VIII.VII) no que diz respeito à mudança do conceito de surdez ancoram-se no tempo, numa análise diacrónica. Para tal referem os indivíduos s/Surdos mais velhos da comunidade s/Surda (F1;F4;F5). Estabelecem um modelo comparativo cujo principal marco é o ano de 1997 com o reconhecimento da LGP como língua natural dos s/Surdos na Constituição da República Portuguesa (F1;F2;F6;F7). Antes do reconhecimento do estatuto de línguas gestuais e antes da *Declaração de Salamanca* (UNESCO:1994) as pessoas s/Surdas escondiam os gestos e a LGP, não só porque estava vigente a filosofia educacional do Oralismo como era proibido gestualizar na escola (F1;F7). A mudança do conceito de surdez vem inelutavelmente associada ao conceito de ser s/Surdo. O estatuto linguístico atribuído à LGP transforma a visão do ouvinte acerca do s/Surdo (F3):

¹⁰⁶ **Pergunta n.º 6** para os Formadores/Docentes de LGP (VOLUME ANEXOS, ANEXO V); **Pergunta n.º 7** para os Professores e Educadores de Educação Especial (VOLUME ANEXOS, ANEXO VI); **Pergunta n.º 9** para os Audiologistas (VOLUME, ANEXO VII): *O conceito de surdez e de pessoa s/Surda evoluiu ao longo do tempo ou manteve-se intacto?*

“Eu vejo que há algumas mudanças, algumas alterações, que estão associadas à língua gestual, a forma como a pessoa vê, o surdo, pronto, isso sim, algumas mudanças.” (F3: VOLUME ANEXOS, ANEXO VIII.III)

Esta mudança transporta consigo uma mutação social acompanhada de movimentos associativos mais proativos e recetivos (F2;F7). Estes movimentos associativos estiveram ligados diretamente à luta pelo reconhecimento do estatuto da LGP. Pugnaram por um estatuto diferente daquele que foi reconhecido, mas abriram a porta a um conjunto de situações novas e determinantes para a mobilidade social e para a promoção da igualdade. Referimo-nos aos intérpretes de LGP e à materialização e legitimação do Formador de LGP e mais recentemente do Docente de LGP. Os nossos entrevistados apontam que o intérprete passou a ser um requisito em circunstâncias várias do quotidiano, mas também e de maior importância no acesso à informação e à educação (F1;F2; F3;F5;F7). Entre esta amostra de entrevistados a mudança do conceito de surdez é uma realidade, aceite como tal. Porém, não reúne consenso quanto a uma avaliação positiva ou negativa. Na verdade, a maioria opera esta mudança como positiva (F1;F2;F3;F5;F7). Um dos entrevistados (F6) refere, porém, que não considera positiva a mudança, aponta que passando para as escolas o ensino da LGP os movimentos associativos perdem coesão e a LGP poderá perder a pureza e a gramática e com algum receio de contaminação (F4). Assim, sintetizando, as mudanças são muitas, claras e consubstanciadas na legitimação da LGP que traz a presença de intérpretes e aceitação pelo outro, a identidade do s/Surdo foi afetada e a sua representação no ouvinte também, ainda que a etiqueta se mantenha colada ao ser s/Surdo para os ouvintes e ser ouvinte para os s/Surdos quando há um convívio entre ambas as comunidades. Tal situação é referida pelo entrevistado F3:

“Agora eu pessoalmente, não sinto, não sinto essas alterações, porque eu antes quando estava em engenharia, eu comunicava com os ouvintes, e estava habituado à oralidade. Comecei a língua gestual há pouco tempo. A minha identidade tem um meio-termo. Eu convivo com os ouvintes e é muito engraçado porque quando estou com os ouvintes, os s/Surdos olham para mim, aliás os ouvintes olham para mim como se eu fosse s/Surdo, mas quando eu estou com os s/Surdos, os s/Surdos olham para mim como se fosse ouvinte, eu tenho as duas culturas, interiorizei as duas culturas” (F3:VOLUME ANEXOS, ANEXO VIII.III).

No caso dos Audiologistas entrevistados, seis (A1 a A6) são consensuais em relação à mudança de conceito de surdez ao longo do tempo e um (A7) confessa que o preconceito se mantém (VOLUME ANEXOS, ANEXO X.I-X.VII). Nesta amostra, a evolução da tecnologia de assistência à pessoa s/Surda é essencial à mudança de conceito da surdez (A6).

“Hoje em dia, para além de a tecnologia ter evoluído para os ajudar, com implantes cocleares, com aparelhos auditivos de melhor tecnologia... hoje em dia evoluiu bastante e estamos a falar talvez dos últimos cinco anos, digo eu... últimos dez, cinco anos, mais ao menos...” (A6:VOLUME ANEXOS, ANEXO X.VI)

Duas das entrevistadas referem-nos de forma explícita. Ambas (A1;A4) pela habilitação da pessoa s/Surda e pela invisibilidade da surdez no corpo. Esta questão da invisibilidade constitui uma faca de dois gumes: por um lado, a possibilidade e tentativa de transformar os apoios técnicos em adornos e adereços cobiçáveis e ícones de moda, como os óculos para a visão (A1); por outro lado, a ideia de que não sendo visível, não sendo objeto estético sujeito a uma avaliação pelo outro, ouvinte ou não, não é lembrado e torna-se, assim, duplamente invisível (A4).

Quando referem a tecnologia, não referem exclusivamente os aparelhos auditivos e os implantes cocleares, mas os *mass media* como fomentadores da mudança de conceito e de representação ao indicarem a legendagem em LGP e referindo como limitada aos canais públicos e a alguns programas (A4).

“... volto à língua gestual, na televisão, no canal 2, penso que colocam, mas os principais canais não colocam a tradução simultânea e os que colocam, colocam num rectângulozinho mínimo que, para quem precisa de perceber o que estão a dizer, não conseguem, porque visualmente não é possível. Para já é demasiado rápido e depois é muito pequenino. E no canto, em termos de visão, não é o mais aconselhado, portanto, dificilmente conseguirão perceber... portanto, o conceito de surdez, eu acho que a sociedade tem consciência de que há pessoas com necessidades especiais, mas acho que minimizam muito a surdez, porque não é visível, não é palpável... repare, repare como com uma pessoa invisual, toda a gente...coitadinho, não é? A pessoa pode ser surda e

passa despercebida, porque mesmo que use prótese ou implante não é visível, entende? (A4:VOLUME ANEXOS, ANEXO X.IV).

A forma como a comunidade s/Surda aceita ou não aceita o desenvolvimento da tecnologia determina a mudança do conceito de surdez e até que ponto a sociedade está sensível a esta temática que surge, frequentemente associada a momentos específicos de epifania (A4).

Ainda, a evolução do conceito é apresentada em função da mudança de terminologia de *deficiente* para *deficiente auditivo* e *pessoa com défice auditivo* (A6). Semelhante apontamento é referido por outra entrevistada quando refere que a visão atual do s/Surdo se opõe à de anteriores épocas, ou seja a de que estando destituído de audição, não falava (A3). Sabemos atualmente que o mutismo, na comunidade s/Surda seria sempre uma consequência da ausência ou perda de audição. Esta conceção implica que os ouvintes tenham mudado de perspetiva ou pelo menos tenham atenuado o estigma de então (A2).

Esta ótica é salientada pela outra população entrevistada, a dos Professores e Educadores da Educação Especial quando questionados acerca da mudança de conceito de surdez (VOLUME ANEXOS, ANEXO IX.I-IX.VII). Para estes Professores e Educadores, a grande mudança no conceito da surdez radica na negação da conceção de s/Surdo como atrasado mental. Esta mudança operou-se através do acesso à educação potenciada pelo reconhecimento da LGP (P1;P3), logo do indivíduo s/Surdo:

“If languages or language varieties embody a specific identity, then a preference for language or language variety rather than another implies that the specific group of people is neglected or denied. Not recognizing the language is not recognizing the language users” (Geeraerts, 2004:58).

Este reconhecimento só possível de materializar na instituição escola. Nesta visão, é a escola oficial com recurso à legislação que dá estatuto à pessoa s/Surda ou ouvinte. Outrora, a representação do indivíduo s/Surdo estava associada à imagem negativa da institucionalização (P3), revelando atrasos no desenvolvimento, tal como acontecia com outras patologias. Se, por um lado, esta institucionalização foi determinante para o desenvolvimento da LGP e da comunidade s/Surda portuguesa, fomentando a sua coesão (F2), por outro conotou este idioma como uma linguagem, e na qualidade de linguagem, era menor (P3).

“Não, evoluiu. Nos anos antes de eu começar a trabalhar, e durante muitos anos em Portugal, um s/Surdo, por exemplo, não podia falar em Língua Gestual, era proibido, por exemplo. O ensino dos s/Surdos era feito só em colégios especiais, não é? Como a Casa Pia, como o Colégio da Imaculada Conceição, e outros... E eram escolas oralistas, portanto considerava-se que a Língua Gestual não era uma língua, era uma linguagem. E considerava-se que era uma linguagem menor, digamos assim, não tinha características de uma língua e que...considerava-se ainda que era, uma via de acesso fácil dos s/Surdos e que ao fazerem, ao utilizarem os gestos, iam deixar de se esforçar por desenvolver a oralidade. E portanto, era-lhes completamente vedado, e depois eles desenvolviam Língua Gestual às escondidas” (P3: VOLUME ANEXOS, ANEXO IX.III)

É crença consensual dos Professores e Educadores da Educação Especial entrevistados que houve alterações significativas. A institucionalização deu lugar ao acesso à educação em unidades de alunos s/Surdos (P2;P3;P7) promovendo a sua autonomia (P4), a afirmação da sua identidade (P5) e o contacto com modelos adultos s/Surdos (P3;P7). O reconhecimento da LGP é referido por três entrevistadas (P1;P3;P6) como determinante para a mudança do conceito de surdez, associada à investigação científica que legitima as línguas gestuais (P3). Acrescenta-se aos motivos apresentados um dos pontos de discórdia com a comunidade s/Surda: a tecnologia (P3).

Para os Formadores/Docentes de LGP, a mudança do conceito radica na legitimação da LGP constitucionalmente e na abertura dos movimentos associativos a todas as comunidades. Representações muito distintas. Nesta pergunta, em nenhuma entrevista dos Formadores/Docentes refere a tecnologia como um fator potenciador de mudança de conceitos, mas antes a ação das instituições ministeriais e estatais, implicando-as nessa responsabilidade. Semelhante situação ocorre quando comparamos as entrevistas dos Audiologistas, na referida questão, apenas em uma entrevista (A4) foi referida a LGP como promotora de mudança de conceito de surdez. Porém, como descrevemos no segundo capítulo, a tecnologia está igualmente legislada e da população nela referida faz parte a comunidade s/Surda e que dela faz uso. Esta tecnologia é, para os Audiologistas, fomentadora de evolução do conceito de surdez e, conseqüentemente de representação negativa para a pessoa s/Surda.

Para aqueles profissionais de saúde é a tecnologia capacita o s/Surdo na integração e na relação com a comunidade ouvinte, dando-lhe poder. Esse poder é o poder da escolha (A2) que se consubstancia na emancipação desta comunidade, podendo desligar ou não. Os Professores e Educadores da Educação Especial reúnem todos os argumentos apresentados pelos representantes do paradigma clínico-terapêutico, os Audiologistas e pelos Formadores/Docentes de LGP, representantes do paradigma sócio-antropológico.

Reunidas as considerações das três populações, inferimos que a LGP e o seu reconhecimento representam o fio de prumo do que é *ser deficiente* no pré-reconhecimento de LGP e *ser diferente* no pós-reconhecimento da LGP.

iii. Representações do s/Surdo: a visão do ouvinte

As mudanças metodológicas e teóricas na educação de s/Surdos tornam-se visíveis quando analisamos as concepções e representações da surdez e do s/Surdo.

Durante o século XIX, a palavra *surdo* designava aqueles se tornaram s/Surdos, ou seja, nasceram ouvintes, mas por alguma circunstância da vida que se tornaram s/Surdos, perdendo capacidade auditiva, aqueles que tinham uma perda auditiva considerada ligeira¹⁰⁷, ou perda total: a cofose. Independentemente da modalidade, eram designados em relação à língua oral, da qual se pretendia que fizessem uso e recurso. Os *surdos-mudos* eram os mendigos e indigentes *surdos* ou *mudos* ou *surdos-mudos*. Sem voz na sociedade e sem voz, mudos e s/Surdos foram incluídos na mesma categorização. Sabemos, porém, que sendo s/Surdo, destituído de capacidade de audição, não pode produzir sons. O seu mutismo é uma consequência, a surdez é a causa. Os linguistas especialistas no estudo da etimologia, atribuem à origem das palavras *mudo* nas línguas indo-europeias especificando as latinas, anglo-saxónicas e eslavas, uma construção onomatopaica *mu*, *mum*:

“Celui qui, lèvres closes, n'est pas capable de faire q'un «mu» comme les animaux. Le sens s'est par la suite spécifié dans celui, éventuell, de «sans voix». C'est ce que signifie en effet sans ambiguïté depuis plusieurs

¹⁰⁷ Normalmente designado na literatura de *hard-hearing*, *dureté d'oreille* ou *duro de ouvido*. A cofose, corresponde a uma surdez profunda, perda total de audição.

siècles le mot français muet qui appliqué au sourd-muet, n'évoque donc qu'un aspect de ce que celui-ci fait de sa voix”(Mottez, 2006:122).

As representações associadas ao adjetivo s/Surdo são, normalmente, negativas e não são exclusivas de uma nação, ultrapassam fronteiras e inscrevem-se nas línguas e projetam imagens de geração em geração. Em inglês *mute* significa a incapacidade de emitir sons ou uma vontade deliberada de se manter silencioso e *dumb* designa a incapacidade de se exprimir de forma compreensível através da oralidade. Esta terminologia assume uma conotação depreciativa.

Em língua portuguesa, a palavra *mudo* é apresentada no *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* da Academia das Ciências de Lisboa (2001) com duas entradas: a primeira refere-se ao adjetivo. No único domínio apresentado, o da medicina, designa aquele que está fisicamente privado da faculdade de falar e, portanto, emudeceu. Outras variantes semânticas são apresentadas aludindo à vontade explícita de se manter calado, ou derivado de estado emocional; a outra entrada refere-se ao nome designando:

“a pessoa que está impossibilitada de falar, articular palavras, por deficiência congénita, muitas vezes associada à surdez, ou devido a lesões que afectam os processos mecânicos ou mentais da fala; pessoa que emudeceu” (p.2544).

Se consultarmos o mesmo dicionário a entrada *surdo-mudo*, esta é apresentada com duas categorias gramaticais, a de nome e a de adjetivo. Em ambos os casos, refere a incapacidade de ouvir e simultaneamente não falar. Porém, a entrada relativa à categoria adjetivo acrescenta o significado daquele de revela indiferença e insensibilidade (p.3488).

A designação de *surdo*, exposta na mesma página de dicionário, surge com dupla categoria gramatical e inclui diferentes graus de surdez já que representa total ou parcialmente o sentido auditivo; por extensão semântica representa aquele que não quer ou não está interessado em ouvir, equivalente a impassível e insensível. O protótipo de s/Surdo inclui a definição dicionarística e todas as extensões semânticas fazem parte desta designação, tal como todas aquelas do ouvinte.

iv. Representações do ouvinte: a visão do s/Surdo

A consulta da palavra *ouvinte* ao já referido *Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa* (2001) apresenta-a como adjetivo e como nome. Em ambos os casos:

“designam aquele que ouve; que assiste a um discurso, a uma conferência ou até um estudante que assiste a aulas sem estar matriculado e que não está submetido a avaliação nem certificação” (p.2703).

O *ouvinte*, por definição, não é designado como sendo alguém de fala, mas antes o que ouve. É o protótipo do ouvinte. Será esta a representação do ouvinte para o s/Surdo? Silva (2003) refere que:

“O facto de poucos s/Surdos obterem sucesso pelo método oral e os objectivos pedagógicos não serem alcançados satisfatoriamente contribuiu para que a imagem do surdo ficasse condicionada muito mais ao «insucesso»”(p.95).

A propósito desta, também a comunidade s/Surda o é, diversa e essencialmente dispersa. Para tal, pensamos que LGP pode ser uma plataforma que desviará o sentido etnocêntrico de uma cultura em relação à outra, dando a conhecer e a divulgar, como tem vindo a fazer, a LGP em cursos dirigidos a ouvintes e a s/Surdos. E assim, tornar a esta língua significativa, também, para os ouvintes. A sensibilização desta comunidade maioritária poderá passar por um processo de *empowerment*.

Cabe aqui fazer a interseção com os questionários aplicados, especificamente as perguntas n.º 12¹⁰⁸ e n.º 12.1 (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0). Na primeira pergunta, obtivemos um total de 87% dos Professores de língua assumiram que não conhecem bibliografia de divulgação da LGP. Apenas 13% dizem conhecer (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XXVII). Quando questionados os 13% acerca de que materiais são conhecedores, o Gestuário foi o mais apontado, numa percentagem de 32%, Seguido de Documentários (23%) e Filmes (21%), O programa de LGP com 10% de

¹⁰⁸**Pergunta n. 12:** Conhece bibliografia, informação ou documentação que divulguem a Língua Gestual? e **Pergunta n. 12.1:** Quais? (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0).

representatividade e 11% foi referida por outros documentos, onde se destacaram os artigos académicos (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XXVIII). Estes docentes conhecem a LGP por via de documentos sobre a Língua e não tanto pelo contacto com s/Surdos. Sublinha-se, pelos documentos seleccionados, a conceção de LGP associada ao código e ao sistema linguístico e não tanto à cultura s/Surda. Esta é pouco conhecida como refere uma entrevistada (F7):

“Devia de haver uma aposta, uma boa aposta do Estado, devia de ser uma boa aposta do Estado porque o estado é obrigado por lei a defender as comunidades minoritárias. É obrigado, mas eu não vejo isso, a formação, falta muita coisa. Também as pessoas terem formação, não está muito próximo da comunidade surda. Escrevem muitos livros. Há muitos livros ligados à comunidade surda, mas é tudo pessoas, a visão deles, a perspectiva deles, de pessoas ouvintes, mas que não estão assim próximas”
(F7:VOLUME ANEXOS, ANEXO VIII.VII)

Ainda neste domínio, se nos cingirmos aos 54 Professores de língua que afirmam conhecer a LGP, representando 26% da população total inquirida (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XII), e importarmos os resultados do questionário nas questões n.º 4¹⁰⁹ e n.º 4.1. (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0).

Assim, Lévi-Strauss (1996) refere que:

“A historicidade, ou mais precisamente, a factualidade de uma cultura ou de um processo cultural é assim função, não das suas propriedades intrínsecas, mas da situação em que nos encontramos em relação a ela, do número e da diversidade dos nossos interesses nela apostados” (p.34).

De que forma cada uma das comunidades se coloca em relação à outra verifica-se na forma como cada uma delas se relaciona com outra e em função de que interesses. Que terá uma a dizer à outra? Em que aspetos ou elementos darão significação mútua ou partilhada? Como se aproximam e como se interseitam além de partilharem da mesma humanidade? Cabe aqui, ao filósofo e etnólogo introduzir e reiterar os conceitos de

¹⁰⁹ **Pergunta 4:** Tem conhecimento do tipo de cursos que existem no mercado? **Pergunta 4.1.:** Através de que meio(s) tomou conhecimento (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0).

informação e significação (Lévi-Strauss, 1996:36), respetivamente. Por analogia, à quantidade de informação poderá ser:

“susceptível de passar entre dois indivíduos ou grupos em função da maior ou menor diversidade das suas culturas respectivas”(p.36).

Perguntamos aqui: que quantidade de informação será transponível e transitável entre estas comunidades, tornando-se significativa? Radica aqui a relação que desenvolvemos a propósito das outras culturas ao sermos sugestionados a avaliar uma cultura mais ou menos inerte, mais ou menos desenvolvida, e qual o nosso grau de conhecimento sobre os verdadeiros interesses e quais os critérios que usamos para esse efeito, sendo estes diferentes dos nossos. Por outro lado:

“a originalidade de cada uma delas reside antes na maneira particular como resolvem os seus problemas e perspectivam valores, que são aproximadamente os mesmos para todos os homens, porque todos os homens sem excepção possuem uma linguagem, técnicas, arte, conhecimentos de tipo científico, crenças religiosas, organização social, económica e política.” (p.40)

Como se aplica aos s/Surdos? Sabemos que estes aspetos não são comuns na mesma hierarquia em todas as culturas, nem se pretende fazer um inventário destas características, nem construir escalas, mas antes aferir acerca da forma como os elementos se relacionam entre si. Tal não seria possível nem admissível já que as culturas não se encontram isoladas. Surgem coligadas com outras culturas. Só assim, conseguem, para nós, sedimentar séries cumulativas que edificarão, durante tanto tempo quanto a natureza da “extensão, duração variabilidade e do regime de coligação” (Lévi-Strauss, 1996:56). Decorre destas palavras que esta sedimentação a que o autor denomina de processo cumulativo social entre culturas obedece a um *continuum* e traduz um percurso partilhado, no qual cada qual assume uma conduta sem se apropriar exclusivamente de um território. Tratar-se-á de uma metáfora de “uso capião”. Esta realidade não anula nenhuma das culturas, já que habitam e valorizam aspetos de cada uma delas, no entanto está, como referimos, subordinada ao tempo de coligação e à erosão do tempo, da tecnologia, das mudanças de outras culturas e das gerações. Só assim, as suas naturezas originais e diversas estarão protegidas.

Cabe, neste ponto refletir sobre a evolução da cultura s/Surda e ouvinte, nomeadamente sobre o progresso para que consiga manter a sua integridade e a sua natureza original. Ora, Lévi-Strauss (1996:63) aponta que o progresso é um conceito subjetivo, mas que necessário para a manutenção da própria diversidade de culturas. Para tal, abordámos, em cima, a questão da mudança e das gerações como fatores que permitem a sedimentação, mas também permitem a progressão e extensão da sua cultura.

A entrada de novos parceiros no grupo comunitário e cujo capital de mundividências é diferente, provoca uma agitação, mas permite que o modelo comunitário não se esgote ao autorizar estas participações e estes enxertos que promovem a renovação e a diversidade de uma cultura.

O conflito geracional existe em qualquer cultura e nesse conflito, a curiosidade pelo “outro” e o questionamento do instituído pensamos serem embriões de progresso, já que ao permitir contactar com outros de outras culturas, há uma assimilação e aculturação que passam, às vezes por integrar no seio de uma cultura, outras pessoas. No caso dos s/Surdos, sabemos que a maioria descende de pais ouvintes. A questão de excluir, por exemplo, os familiares ascendentes da comunidade s/Surda, definida como um grupo do qual todos os seus elementos são s/Surdos e, nesta condição, recusam a reabilitação médica, coloca problemas de natureza social. São várias as referências a uma comunidade Surda que coloca os indivíduos num patamar de superioridade, nomeadamente quando se autodesignam de Surdos, com maiúscula como um critério de distinção em relação a outros indivíduos, que sendo s/Surdos, não o são pré-linguais ou cujo grau não seja severo ou profundo.

Em Portugal, são várias as referências a esta comunidade e nem todos os indivíduos s/Surdos partilham da mesma opinião. Há vários motivos que são apontados por s/Surdos e que se prendem com a relação umbilical que transportam desde a nascença. O contacto com o outro e o desejo de proporcionar o melhor futuro aos seus filhos, dotando-os de capacidades e instrumentos que lhes permitam ser bem sucedidos, anula qualquer vestígio de dificuldade ou repressão. São várias as perspectivas dos Formadores/Docentes de LGP a propósito desta comunidade. O próprio conceito começa a ser diferente do do original. A designação de comunidade e cultura s/Surdas são aceites e reconhecidas, mas surgem divergências quanto à sua natureza e à sua constituição, bem como à sua explanação:

“Sim. Sim! Isso é complicado responder. A cultura dos s/Surdos não é assim definitivo, não é...depende do tempo que se convive, como é que se está incluído. (...) A cultura dos s/Surdos, já é uma coisa mais específica, mais restrita. Isso já é diferente. Os s/Surdos têm uma identidade própria. É...é uma coisa que existe por dentro, é a cultura, é...interacção, é comunicação só entre dois s/Surdos, não é... é muito difícil explicar, não é a mesma coisa que convívio; é como vocês. Se vocês fossem s/Surdas, percebiam melhor., só que são ouvintes, é difícil explicar. É como a sua cultura, portuguesa! Não sei. Eu não consigo ir lá e apanhar a tua cultura, perceber tudo. É a mesma coisa comigo, é a minha cultura, é...está aqui dentro” (F5: VOLUME ANEXOS, ANEXO VIII.V).

Esta dificuldade de explicitação decorre da mudança de identidades referidas no primeiro capítulo. Não sendo só indivíduos s/Surdos, mas porque acumulam funções de Formadores/Docentes de LGP, a perspetiva sobre si mesmo e sobre a sua influência na dinamização da comunidade e da cultura s/Surdas é, pesamos repensada, tal como os limites da sua identidade, logo do que representam os princípios associados à comunidade e cultura s/Surda. Os Formadores/Docentes de LGP estão em formação nas Universidades do país que oferecem a formação em LGP: Coimbra, Porto e na Universidade Católica em Lisboa. Este fator influencia a capacidade de reflexão sobre a atividade profissional e o seu exercício, sobre a sua responsabilidade e poder exercido sobre os seus alunos. A comunidade e cultura s/Surda são responsáveis pela divulgação e formação de cidadãos conscientes. A responsabilidade inerente a esta profissão é assumida nas posições firmadas perante o outro, sobre o qual se exerce poder e de quem se é modelo. O acesso ao ensino superior por pessoas s/Surdas é uma conquista há muito almejada, já que, em Portugal, a taxa de acesso a este nível de ensino é muito baixa (Duarte, Ricou & Nunes, 2005:135).

Coloca-se aqui outra questão, a de tendo tornado o acesso mais frequente e tendo tornado estas licenciaturas uma realidade, será que os cidadãos s/Surdos apenas pretendem formar-se como professores de LGP? E quando não houver vagas a colmatar no Ensino Básico e Secundário para estes Formadores e Docentes? O que farão os outros? Esta ideia perpassa também pela voz de comunidade s/Surda que se revela preocupada não só pela exploração que sugerem da comunidade ouvinte em relação à formalização das licenciaturas, como também em relação ao futuro das gerações que

vêm (Armstrong, 2009:193). Um dos entrevistados (F4) revela semelhante preocupação ao sentir o território da comunidade s/Surda ser ocupado por ouvintes:

“Antigamente, quando tínhamos que esconder as mãos, são se davam os gestos, guardava-se tudo para nós, agora, damos os gestos, sim. Porque os ouvintes vêm a gestualizar, agora aprendem meia dúzia de coisas e vão fazer a formação, eles, roubam, roubam a formação aos s/Surdos, vão eles fazer formação” (F4: VOLUME ANEXOS, ANEXO VIII.IV).

Caberá aqui, registar a mesma pergunta dirigida aos e Professores e Educadores de Educação Especial e aos Audiologistas. Nesta caracterização, há alguns pontos semelhantes, mas que se distinguem ao revelarem um estereótipo, uma representação mental de algum radicalismo e extremismo quando ilustram alguns exemplos de situações a que assistiram.

Lévi-Strauss (1996:17) refere exatamente este ponto de rutura, por ser inesperada, que proporciona uma reação. Neste caso, da comunidade ouvinte que denuncia anulação de significação já partilhada entre ambas as comunidades. Esta reação de repúdio por uma ou outra ideia mais longínqua da dos valores e escalas assumidas, colocam em causa a potencial intercompreensão entre ambas as comunidades, já que uma reação provoca outra igualmente separatista. Neste processo, a intercompreensão passa pelo uso consagrado da Língua Portuguesa e pelo uso da LGP. Será entre estes sistemas de comunicação que pensamos constituir-se com uma dupla função: uma plataforma de entendimento e simultaneamente um instrumento eficaz na construção de significação e consequente coligação de culturas, construindo a intersubjetividade:

“Entre dois grupos, dominante e dominado, existem contactos e produzem-se trocas. Por sua vez, e apesar da relação unilateral que aparentemente os une, devem, consciente ou inconscientemente, pôr em comum os seus capitais, e progressivamente as diferenças que os opõem tendem a diminuir.” (Lévi-Strauss, 1996:64)

Este etnólogo ilustra esta situação com a expansão colonial do século XIX, ao referir a importância da inclusão dos países colonizados no circuito comercial de então.

2. O contributo da Linguística Cognitiva e a categorização do mundo

Mendes (2003:492) aborda a Linguística Cognitiva não como uma nova teoria da linguagem, mas antes como uma abordagem que alia diferentes conhecimentos já trabalhados pelo *Generativismo* e pelo *Estruturalismo*. Estes paradigmas da linguística contemporânea dão, assim, um contributo pertinente para a construção desta nova teoria. A linguagem passa a ser perspectivada com uma função cognitiva destituída de qualquer conceito rígido e fronteiriço; não é autónoma, mas antes um conjunto de categorias estruturais que reúnem conteúdos semânticos e enciclopédicos. Trata-se, assim, de uma entidade conceptual. Esta organização, à luz da Linguística Cognitiva, é abordada como um espelho dos processos e mecanismos dados pelo mundo das experiências resultantes, também, de fatores ambientais, sociais e culturais. Resulta desta interseção, a capacidade atribuída à linguagem para fazer criar ou construir diferentes mundos. Uma realidade que é eminentemente subjetiva e multiforme e não apenas um instrumento ao serviço do Homem essencialmente funcional. Significação e categorização da linguagem são funções indissociáveis, tal como a sua realização contextual (Amaral, 2003:242). Assim, o processo de categorização refere-se a:

“a type of comparison in which the standard is an established unit and the target is originally novel. When there is no discrepancy, the target provides more information about the standard; when there is, the target extends the standards” (Armstrong and Wilcox, 2007:60).

Nas crianças, o início da categorização assume-se a partir da perceção das semelhanças, atividade mais complexa do que a identificação das diferenças (Goldfeld, 2002:67). Recorremos a alguns exemplos, considerando que *análise componencial* exclui os sentidos extralinguísticos que, de forma fixa, e a título de exemplo, permitem que um conceito como MÃE apenas contenha em si os semas relativos à *natureza biológica*, excluindo os semas de *nutrição* e *criação*. A metáfora e a polissemia são, nesta análise, marginais. Outro exemplo é dado a conhecer por Vilela: a palavra PÉ à qual é possível atribuir toda uma rede semântica que ultrapassa o sentido literal, como *pé de mesa*, *pé da montanha*, entre outros. Para este lexicólogo, a indiferença perante estas relações semânticas promove resultados como a *maximização da homonímia* em

relação à *polissemia*, por ventura a *maximização da monossemia* (2003:199). Não só esta perspectiva no mundo global de hoje é provável como indesejável, pois marginaliza os tons cinzentos e matizados, por exemplo das *cores*, podendo levar a um puritanismo linguístico que em nada se assemelha à essência humana.

Assim, tanto os autores como Silva (2003), como Vilela (2003) são unânimes em considerar que urge uma teoria que aceite as gradações linguísticas, aquilo a que na *Teoria dos Protótipos* se denominou de *grau de saliência*. Para apresentar esta teoria, estes dão a conhecer o contributo de Wittgenstein: o *centro cognitivo*.

“There are, to be sure, attributes common to all the members and to them alone. It may even be the case that some members have practically nothing in common with others. Thus, contrary to the expectations of the classical theory, the category is not structured in terms of a set of shared critical features, but rather by criss-crossing network of similarities” (Taylor, 2009:42).

O centro cognitivo direciona a sua atenção para o *uso das palavras e orações* conferindo ao léxico um papel preponderante nestas construções. A utilização das palavras num dado contexto privilegia um ou outro significado, permitindo a interseção de conceitos e que se denominou de *Semelhanças de Família*. Porém, também limitado pois não há nenhum atributo que possa ser partilhado com outros, e daí a exclusão de alguns significados marginais. Assim, a *Teoria dos Protótipos* é apresentada como uma teoria holística que tende a explicar a categorização como base do conceito que é o *Protótipo*. Assim, o foco de atenção é a entidade sobre a qual nos debruçamos e só depois a respetiva etiqueta. Retoma-se a perspectiva de Aristóteles, mas focaliza-se a atenção nos atributos, mudando a metodologia de análise de hierarquia de prioridades.

Parece que esta *Teoria dos Protótipos* gere bem a diversidade pelo que todas as entidades podem pertencer a categorias, sem serem excluídas. A ideia de considerar um *centro cognitivo* torna a análise semântica mais justa, menos rígida. Não quer isto dizer que resolva o problema ligado à *polissemia* ou *ambiguidade*, mas antes, retomando a imagem da COR, há inúmeras tonalidades cuja etiquetagem e categorização não foi admitida, pois as *nuances* não cabiam em nenhum outro centro. O *centro cognitivo* tem uma *periferia* na qual cabem diferentes tonalidades, mas cuja matriz é bem definida e considerada como *neutra*.

Consideram-se, assim, para os *graus de saliência* o exemplo das *cores* como eficaz, pois à luz da *Antonímia*, as diferentes cores podem constituir exemplos de grupos de antónimos não binários e pertencentes a conjuntos cíclicos de classes abertas. Esta imagem de *centro - periferia* coloca outra questão igualmente relevante e relacionada com a gramática e a pragmática. Afinal, esta teoria parte do pressuposto que a organização de categorias na mente do falante determina o seu sucesso na comunicação bem como na compreensão e interpretação linguísticas. Tal como dissemos no início ao referirmos que “as interpretações que surgem num contexto particular” são construídas e não dadas (Taylor, 2009:5). Assim, um *centro prototípico* mostra o modo como o centro se pode transformar em múltiplas interpretações. Podemos falar de *estabilidade semântica*, mas cujo alcance é variável e admissível. Se considerarmos o exemplo da palavra ESCRÚPULOS, o seu significado alterou-se diacronicamente. Se antes eram pequenas pedras que incomodavam imenso quem andava a pé, imiscuindo-se entre os dedos dos pés; ou também pedrinha para pesar a vigésima quarta parte da onça; hoje, porém, é usado com um significado diferente, logo um sentido e um referente distintos, de tal modo que usamos a expressão “não ter escrúpulos.” Parece-nos, então, que o *protótipo* possa ser uma construção com mais do que duas faces, mas antes um poliedro, dependente “das combinações dos significados dos conceitos” (Lima, 2007:156). Assim, o valor de uma unidade lexical não é monossémica, mas na estrutura profunda estabelece uma rede de significados que se intersejam. Um significado torna-se saliente em comparação com um outro conjunto de significados diretamente relacionados (Mineiro *et al.*, 2009: 85).

Esta interdependência entre a *periferia* e o *centro* promove a inclusão de significados em categorias. A este propósito, Vilela (2003: 211), (Geeraerts, 2004:49) e (Taylor, 2009: 54) acrescentam que a noção de *protótipo* pode ser abordado sob duas perspetivas: com *base semasiológica*, partimos do significante para o significado; ou *onomasiológica*, partindo do conceito para o significante. No primeiro caso, a categorização está ancorada ao nível do significante linguístico, nivelando as diferentes essências. No segundo, verifica-se uma prevalência do *conceptual*, ou seja, parte-se do conceito para as expressões linguísticas.

A grande vantagem desta sobre abordagem anterior passa pelo facto de que o conceito é construído a partir do uso dessa linguagem dinâmica, enquanto representação das Duque (s/d) apresenta, por oposição à *versão padrão*, privilegia não uma *teoria de categorização*, mas antes o que denominou de *semântica lexical*, pois prefere o

estabelecimento de *relações semânticas* em que não são estabelecidas entre diferentes categorias, mas entre o que possam representar e agrupar, num *continuum*, diversos membros. Abre-se um caminho à não marginalização da ambiguidade estabelecida pela *metáfora* e pela *metonímia*, abandonando a ideia de que um *protótipo* estaria no centro de uma categoria, ou seja passa a ser um *efeito* e não a causa da categorização.

a. **A LGP como franquia¹¹⁰ do mundo**

Se eu fosse s/Surda traria na cauda do tempo representações resultantes da conjugação de inúmeras variáveis. Platão (366 a.C.) descreve uma destas representações em *Cratylus* através do diálogo entre Sócrates, Hermógenes em *Cratylus*:

Soc. Very good; but then how do the primary names which precede analysis show the natures of things, as far as they can be shown; which they must do, if they are to be real names? And here I will ask you a question: Suppose that we had no voice or tongue, and wanted to communicate with one another, should we not, like the deaf and dumb, make signs with the hands and head and the rest of the body?

Her. There would be no choice, Socrates.

Soc. We should imitate the nature of the thing; the elevation of our hands to heaven would mean lightness and upwardness; heaviness and downwardness would be expressed by letting them drop to the ground; if we were describing the running of a horse, or any other animal, we should make our bodies and their gestures as like as we could to them.

Her. I do not see that we could do anything else” (p.34).

Hermógenes, a propósito da natureza dos nomes como representantes da natureza das coisas sugere que os gestos seriam naturais e, por inerência as línguas gestuais também o seriam. Estas necessitam de utilizar o corpo, as mãos e os movimentos para representar o mundo e a arbitrariedade parece ser nula, tal como defendem outros linguistas a propósito das línguas gestuais. Se o gesto de elevação das mãos ao céu representaria a luz e o peso seria representado por movimentos de deixar cair objetos, estes representam a iconicidade da realidade. Face a esta informação, a conceção de língua é distinta nas línguas gestuais e não parece ser arbitrária, ainda que

¹¹⁰ Título criado a partir do episódio contado por Emanuelle Laborit (2005:86).

convencional. Armstrong e Wilcox (2007:85) referem o modelo em construção de Wilcox (1993;1998;2001;2004): *iconicidade cognitiva*. Este modelo é baseado na gramática cognitiva de Langacker (1991a; 1991b;2000). Esta clama que o léxico e a gramática são descritos como conjuntos de estruturas simbólicas, pares de estruturas semânticas e fonológicas (Langacker, 2003:20). A iconicidade cognitiva define-se em função da relação entre dois espaços conceptuais:

“Thus cognitive iconicity is defined not as a relation between the form of a sign and what it refers to in the real world, but as a relation between two conceptual spaces. Cognitive iconicity is a distance relation between the phonological and semantic poles of symbolic structures such as words and morphemes”(Armstrong & Wilcox, 2007:86).

Adicionam-se a esta definição outras duas noções: a de interpretação. Um evento pode ser construído e interpretado de inúmeras formas e as propriedades objetivas dos eventos não são suficientes para fazermos inferência de forma exata, é necessário o contexto (Armstrong & Wilcox, 2007:86; Langacker, 2003:26); o segundo conceito prediz que a metáfora pode criar um espaço de mapeamento icónico. Este existe quando, em língua gestual os conceitos que designam processos e objetos são representados metaforicamente através do movimento no espaço utilizando o aspeto fonológico refletido na configuração da mão (Armstrong & Wilcox, 2007:87).No âmbito da Linguística Cognitiva, a linguagem emerge do corpo humano numa constante interação com o ambiente:

“language grows out of the human body interacting with its physical and social environments – metaphorical structures are the pathways from gesture to meaning” (Armstrong & Wilcox, 2007:101).

É consensual a ideia de que o observador ao pertencer a uma cultura, torna a sua observação permeável a influências, no entanto, os estudos na área das Ciências Linguagem onde se inclui a Linguística fornecem instrumentos para colocar e objetar esta permeabilidade. O comportamento linguístico ancora-se ao nível do pensamento inconsciente. A Linguística Cognitiva, área trabalho nesta investigação, assenta nestes pressupostos e permitiu-nos, pertencendo à comunidade ouvinte manter a posição de observadores sem comprometer qualquer interesse particular. Acrescenta-se que, ao

conhecer a cultura e comunidade s/Surda, poderemos adquirir um grau de compreensão desta mais lato do que todos os que a vivem e constituem, pois todos eles estão vedados a permutar os papéis e estatutos sociais de que gozam (Rowland, 1997:13). Assim, para se compreender os processos construção identitária dos s/Surdos têm-se em consideração o fio da memória das representações sociais que habitam o imaginário social dominante e majoritário. Passam estas representações por uma imagem deficitária e estigmatizante do s/Surdo (Pacheco & Caramelo, 2005:23; Hagiara-Cervellini:59). Os mitos e efabulações são de natureza religiosa, ideológica, política econômica e social que se naturalizam em processos de integração e inclusão, por um lado, e em processos de intervenção sobre a surdez, por outro. A história mostra esta coerência no tempo, apenas se alteram os momentos em que se evidenciam esses mitos, destacando uma ou outra natureza. A hierarquização e categorização social marcada por um ou outro poder fossiliza os construtos sociais. A “normalidade” assenta no conceito que se fixa a um conjunto de pressupostos estatísticos, e em função desses pressupostos, prediz um maior ou menor afastamento desta norma. Quanto maior a distância, mais estigma e mais estereótipos e cristalizações. Quanto mais próxima, mais norma ou padrão se torna o indivíduo já que adquiriu competências para o trabalho e capacidade de adaptação e acomodação da cultura dominante. Nesta balança, a construção identitária do s/Surdo começa ainda na concepção dos progenitores que projetam o filho ideal que habitará o imaginário até à nascença.

A natureza humana tende a categorizar para diferenciar os grupos. Esta diferenciação não parece ter sido útil ao ser humano nas lutas pela igualdade. Pelo contrário, parece que agudiza a tendência para a distinção entre mundo ouvinte e mundo s/Surdo. Os efeitos das etiquetas, como desenvolvemos no primeiro capítulo, arrastam concepções do mundo e constituem formas estereotipadas baseadas na percepção de identificação do Eu com os membros de um grupo e o contraste com as diferentes percepções resultantes da relação entre o EU e os outros indivíduos externos ao seu.

Esta relação poderá comprometer e limitar a possibilidade de valorizar semelhanças entre categorias, criando a exclusão. O conceito de surdez varia consoante o grau quantificado na capacidade auditiva de decibéis. A OMS faz a distinção entre *deficiência*, *incapacidade* e *desvantagem* (OMS, 2006). A primeira diz respeito às alterações do corpo ou aparência física, de órgãos ou função. Esta definição é representada na LGP como uma marca no corpo. A segunda etiqueta, remete para o conceito de *incapacidade* que resultará de uma consequência direta da deficiência,

incluem-se as deficiências físicas, sensoriais ou outras. O s/Surdo tem, por atestado, um grau de incapacidade que corresponderá a uma percentagem em função do grau e tipo de surdez. A *desvantagem*, porém, remete já para as implicações sociais e exige ações políticas para a mudança de atitudes, valores e implementações e superação de obstáculos. Decorre esta relação, para Rezende (2001), de limitações de participação da vida em comunidade derivadas da relação entre as pessoas com deficiência e o ambiente onde enfrentam barreiras culturais, físicas e ou sociais (p.17). *Se eu fosse s/Surda*, não saberia em que categoria caberia, se deficiente, se incapaz ou se em desvantagem. Na verdade, nas três etiquetas há resíduos de conceitos que abrangem a perspectiva médico-terapêutica, mas a junção das três categorias cria a ilusão de que a pessoa s/Surda será uma amálgama de conceitos negativos. As entrevistas às três categorias profissionais encerram parte das características enunciadas no que a OMS considera de *desvantagem*. Neste ponto acrescentamos as respostas apontadas pelos nossos entrevistados a propósito da possibilidade do s/Surdo se sentir ou não sentir em desvantagem em relação ao ouvinte. A mesma questão foi formulada aos Formadores/Docentes¹¹¹ de LGP (VOLUME ANEXOS, ANEXO V), aos Professores/ Educadores de Infância¹¹² (VOLUME ANEXOS, ANEXO VI) e aos Audiologistas¹¹³ (VOLUME ANEXOS, ANEXO VII). Os Formadores/Docentes de LGP referem que não consideram haver desvantagens, mas que sofrem discriminação, nomeadamente dos diferentes serviços de atendimento essenciais à vida de qualquer cidadão. Os Professores/Educadores são consensuais em referir que caso não sejam dadas as condições necessárias à inclusão e ao acesso à comunicação, sentirão a discriminação e estarão, por isso, em desvantagem. Os Audiologistas apontam que a tecnologia pode atenuar a discriminação e a desvantagem. Parece haver um cuidado e uma cautela com a linguagem em todos os grupos profissionais, mas todos referem a discriminação como uma consequência da desigualdade.

A surdez de grau *ligeiro* (20 – 39dB) e *moderado* (40 – 69 dB)¹¹⁴, reúnem-se no conceito de *hard of hearing* e na etiqueta de *disability* correspondente ao *deficiente*

¹¹¹ **Pergunta 5:** Sendo s/Surdo(a), sente-se em desvantagem em relação a uma pessoa ouvinte? Porquê? É passível de ser discriminado (a)? Já o foi?

¹¹² **Pergunta 6:** Estará o aluno s/Surdo em desvantagem em relação a uma pessoa ouvinte? É passível de discriminação? Porquê?

¹¹³ **Pergunta 8:** Uma pessoa s/Surda está em desvantagem em relação a uma pessoa ouvinte? É passível de discriminação? Porquê?

¹¹⁴ Escala adotada pela DGIDC e utilizada como referência para esta investigação. A tabela correspondente ao grau de surdez encontra-se explicada no primeiro capítulo: *Surdez: Deficiência ou Diferença*.

auditivo. Esta transporta consigo a representação da ideia de “menos s/Surdo do que”, sugerindo uma subtração da identidade s/Surda. Tal perspetiva baseia-se no facto dos cidadãos s/Surdos identificados com este grau terem capacidade para desenvolver e usar competências linguísticas através da audição em primeira instância e da visão em segunda instância. Esta evidência representa uma conceptualização acerca da identidade do ser s/Surdo, a tal ponto que nos EUA na Universidade de Gallaudet, decorrente de um protesto estudantil (DPN¹¹⁵), se reivindicou a eleição de um reitor s/Surdo. Feito conseguido mas que em 2005-2006 assumiu contornos de mais uma contestação. Estava na base desta contestação a indicação do nome de Jane Fernandes para o exercício da presidência da Universidade Gallaudet. A sugestão de King Jordan foi muito controversa e extremamente contestada e os argumentos radicaram na natureza da identidade da candidata. Foi sugerido durante este protesto que Jane Fernandes não seria suficientemente s/Surda (“not Deaf enough”) para ocupar a reitoria desta instituição (Davis, 2007 in Leigh, 2009:172; Carvalho, 2007:104). Ainda que contestada esta posição pelos protestantes, a identidade e as mutações a ela associadas, como referimos no primeiro capítulo, não foram ingenuamente referidas. Na verdade, o “não ser suficientemente s/Surdo” pressupõe alimentar a ideia de que há uma tensão originada por mudanças intrínsecas à discussão identitária e ao que a torna vulnerável. Novos conceitos e etiquetas de *s/Surdo* emergem. Estas podem incorporar outros sentidos além dos da linguística, da biologia e da história, promovendo a partilha de cosmovisões.

A semântica lexical, na análise das relações de antonímia, propõe três categorias: a contraditória, contrária, conversa. A estas aplica-se designação de binária ou não binária quando a relação de antonímia põe em relação duas ou mais do que duas palavras respetivamente. Diz-se de antónimos as unidades lexicais que mantêm uma relação de oposição ao nível do significado. Assim, para este trabalho chamamos a atenção dos dois primeiros tipos de antonímia. No primeiro caso, a *antonímia contraditória*, a afirmação de um dos termos implica a negação do outro termo e vice-versa. As proposições não podem ser ambas verdadeiras, porque a verdade de uma exclui a possibilidade da outra. No segundo caso, a *antonímia contrária*, pressupõe uma relação de oposição gradual entre lexemas, podendo ser combinados com quantificadores *pouco, um pouco, muito, de algum modo*. A oposição estabelece-se através de uma escala de valores situada entre dois pólos opostos. *Ser s/Surdo* e *ser*

¹¹⁵ DPN – “Deaf President Now”. Confrontar com nota de rodapé n.º17 do primeiro capítulo.

ouvinte não cabe na relação de *antónimos contraditórios*, a negação da característica de *ser s/Surdo* não pressupõe, como vimos no primeiro capítulo, *ser ouvinte* e a relação inversa também não se verifica: *não ser ouvinte* não pressupõe *ser s/Surdo*. O grau e tipo de surdez determinam o quão *s/Surdo* e *ouvinte* pode uma pessoa ser. Na verdade, ao avançar na idade, todos temos perdas auditivas e não faz de nós surdos na aceção de ausência de audição. Do mesmo modo, o indivíduo com surdez severa ou profunda não se torna *ouvinte* porque decidiu aplicar um aparelho auditivo, reabilitando a audição. Podermos de igual modo questionar a pessoa a quem foi diagnosticada surdez em grau ligeiro ou moderado. Serão *s/Surdos* ou *ouvintes*? Ou serão estes casos *ouvintes* que funcionam mal? Ou serão estes casos *s/Surdos* que funcionam bem? Assim, a relação de antonímia mais adequada a este par *s/Surdo* – *ouvinte* será a contrária, admitindo uma oposição gradual e que autoriza a aplicação de escalas com valores gradativos. A atestar esta visão está multiplicidade de identidades e a redefinição do que é *ser s/Surdo* e *ser ouvinte* no seio de cada comunidade e entre as comunidades e a entrevistada P1 (VOLUME ANEXOS, ANEXO IX) ao referir que perdeu audição e não se sente deficiente, pressupondo a relação deficiência – diferença, respondendo à questão acerca da surdez, se uma deficiência, se uma diferença.

Estas questões remetem para uma multiplicidade de noções, no entanto variam agora em função de dimensões opostas oscilando entre positivo e negativo o que leva a uma heterogeneidade de perceções sobre si mesmo enquanto *s/Surdo* e sobre as perceções geradas pelo olhar do outro, num reflexo espelhado. Este reflexo está atualmente a ser matizado pela era da tecnologia que criou o ciberespaço, plataforma na qual todos o *surdos*, *Surdos*, *deficientes auditivos* estão em igualdade de circunstâncias e propiciam o estreitamento de laços e não precisam de se autoafirmar com a etiqueta de *diferente* reivindicando a *diferença*. Nesta plataforma virtual, cada indivíduo é e pode ser a sua própria identidade. Existirá apenas igualdade numa plataforma virtual? Saber se se é *s/Surdo* ou não parece pressupor uma mudança de atitude no comportamento e na aceitabilidade do outro. A mesma autora aponta os dados da *Nacional Organization on Disability* (2001) para ilustrar que, de entre a população adulta com incapacidade, as pessoas que mais usam a *Internet* em casa eram pessoas com incapacidade auditiva e visual (Leigh, 2009:148-149). Esta plataforma de comunicação parece surtir efeito na imagem positiva dos adultos e adolescentes, evitando o confronto face a face com o outro em relação ao qual o *s/Surdo* pressupõe uma atitude discriminatória.

A linguagem categoriza assim o mundo e interfere nos comportamentos humanos de tal forma que nela cristaliza conhecimentos, aprendizagens e concepções empíricas anunciadas pelos provérbios e adágios populares onde se utilizam os (pré)conceitos acerca do mundo, neste caso do ser s/Surdo. O relato de Damásio (2010) sustenta esta premissa:

“O conhecimento foi depositado em memórias alojadas no interior do cérebro, mantidas em regiões de convergência – divergência, e em memórias registadas no exterior, nos instrumentos da cultura. A consciência na mais pura acepção do termo emergiu depois de esse conhecimento ser categorizado, simbolizado de várias formas (entre as quais a que conhecemos como linguagem recorrente) e manipulado pela imaginação e pela razão” (p.230).

A linguagem pode, assim entendida, ser eminentemente cruel e discriminatória e as línguas consubstanciam estas características nas representações a elas associadas. A LGP não é uma exceção e produz as mesmas representações ainda que sob o ponto de vista dos seus criadores e utilizadores. O processo parece ser o mesmo, com a diferença de que a história das línguas gestuais não é tão conhecida e estas são formalmente mais recentes. Esta juventude linguística poderia, assim, entender o processo de construção de sentidos e o processo de constituição de banco lexical de forma inovadora, porém, seria uma forma asséptica e destituída de cultura. A LGP enquanto língua gestual reconfigura a realidade do gestuante e a memória de uma comunidade. A palavra *deficiente* em LGP consiste na demonstração do movimento circular da mão direita sobre o pulso esquerdo, rodeando-o. A deficiência, conceptualizada pelo s/Surdo e no seu idioma não corresponde à forma sensorial, mas sim à forma motora e por isso naturalizada no corpo, visível e identificável.

b. A Língua: espaço de integração (*blended space*)¹¹⁶

A Linguística Cognitiva concebe a linguagem como uma faculdade integrante da cognição humana e, por isso, indissociável dos outros aspetos do processamento

¹¹⁶ “**Blended space**” – expressão utilizada por Fauconnier e Turner (2003) para designar o resultado da combinação de dois ou mais espaços mentais num terceiro espaço.

cognitivo. Será o mesmo dizer que os dados linguísticos são uma fonte única de informação que opera na reconstrução de processos cognitivos. Simultaneamente, a mesma linguagem é meio de conhecimento que intervém na modelização da realidade (Amaral, 2003:241).

Neste ponto deste capítulo, referimos Silva (2003) para descrever os modelos de representação mental materializados num aumento de abstração e de generalidade: modelo de entradas independentes ou da homonímia, cujo armazenamento mental de diferentes usos e como tal representações mentais distintas; o *modelo da polissemia* cujo armazenamento é feito em dois movimentos. O sujeito processa e armazena os diferentes usos dos atos de significação como as relações intrínsecas entre eles mais próximas ou menos próximas; o *modelo da monossemeia* através do qual o indivíduo assimila uma única representação mental pelo armazenamento da regra gramatical estabelecida; o *modelo derivacional* está diretamente associado às regras especificamente linguísticas em contextos diferenciados dando lugar ao *modelo pragmático* (p.162). Os elementos linguísticos apresentam-se na mente do ser humano desta forma. São os conteúdos mentais que tornam a linguagem possível. A polissemia abre a janela a alguns desses conteúdos não só porque os significados não são objetos mentais depositados no cérebro de cada indivíduo, mas antes se constituem como processos diacronicamente e sincronicamente instáveis. Isto significa que os significados não são herméticos, fechados e estanques, mas passíveis de alteração e de atualização. A subjetividade é parte integrante dessa construção de sentido em diferentes universos do discurso partilhados pela intersubjetividade. Estes processos de mobilização, transferência e mutação acompanham as mudanças e a diversidade de identidades do s/Surdo que descrevemos no primeiro capítulo e a hibridização, conceito centrado no que a polissemia também representa em dois movimentos: quando concatenada com o princípio da prototipicidade e quando catalisadora de mecanismos cognitivos e estratégias de conceptualização: imagens esquemáticas sensório-motoras, metáforas entre outras. *Se eu fosse s/Surda* é uma expressão que remete, quando dita, ouvida e gestualizada, para a criação de um espaço mental. Somos convidados a transpor a realidade para uma situação irreal e relacionada com a pressuposta realidade. Não sendo eu s/Surda, o eu projeta-se para uma possibilidade que exige uma atuação em consonância com a realidade (Armstrong & Wilcox, 2007:56; Fauconnier & Turner, 2003: 255). A língua portuguesa como espaço de amálgama:

“pervade human thought and lead to the creation of novel ideas, new ways of seeing and understanding things, new insights and innovations”
(Armstrong & Wilcox, 2007:57)

Terá sido, a partir da capacidade de construir espaços conceptuais que a linguagem terá emergido. Que papel terá tido a mão e a ação da mão, na evolução da linguagem? Referimo-nos à ação da mão na configuração dos objetos, processos e eventos no espaço. A percepção visual tem lugar marcado na emergência e no processamento da linguagem. Os hemisférios direito e esquerdo coordenam a tarefa de ler imagens. Os córtices visuais do hemisfério direito, na sua região ventral, são necessários para apreciação de configurações visuais. Os processos somatossensoriais do hemisfério esquerdo são inerentes aos processos de linguagem (Damásio, 2003:139). Processo de linguagem e imagens estão, assim, inelutavelmente ligados através de funções mentais, contribuições coordenadas de muitas regiões cerebrais a diversos níveis do sistema nervoso central, e não do funcionamento de uma só região cerebral concebida à maneira de um centro frenológico (Damásio, 2003:90). O mesmo neurocientista acrescenta a este propósito que:

“À medida que os nossos conhecimentos aumentam, os rótulos e as classificações deverão melhorar e tornar-se um mal menor. (...) A fronteira entre estas categorias é porosa, mas a classificação ajuda a organizar a descrição de fenómenos” (2003:61).”

A linguagem é a janela do mundo. A escrita é promotora de acesso à polissemia e à homonímia, modelos de processamento e armazenamento de representações mentais.

“Any mental construction is to be understood as a complex MSN architecture, corresponding to integrative processes in the mind that semantic research might elucidate. These processes and architectures must also be following regular and rather canonical designs, if, as it seems to be the case, they are not necessarily revised and rebuilt for communication, but do instead actively and meaningfully use the same patterns both in spontaneous thought and in inter-human communication. This is the assumption that leads us to view e.g. the forms of language as

a «window» to the forms of mental organization and processing of meaning¹¹⁷» (Brandt, 2003:64).

A linguagem não é, assim, ingênua nem descomprometida. A seleção por uma palavra em detrimento de outra configura uma intenção e uma opção. No fim da década de 70 discutia-se, em França, o retorno do ensino da língua de signos à escola. Esta designação começou, assim a impor-se quando o Psicólogo Pierre Oléron, especialista na área da surdez, revelou uma posição discordante desta afirmação, alegando que não seria uma verdadeiramente uma língua. Referia-se, porém, à Linguagem Gestual dos s/Surdos (LGS). Não foi, à data, bem sucedido. A questão, descreve Mottez (2006:131), assentava na palavra *gesto*, palavra que era usada por ouvintes e s/Surdos em diferentes situações: *fazer gestos* ou *gesticular*. Nesta mesma década, Stokoe apresenta os seus estudos acerca da ASL e em França adota-se, por empréstimo, o verbo *to sign* que designava exprimir-se em língua de signos. Construiu-se a forma verbal *Signer*, passando a ser utilizada no âmbito da comunidade s/Surda, ultrapassando a definição de assinar ou fazer uma assinatura em documentos. Nasce a língua gestual francesa designada de *Langue des Signes Française* (LSF).

Laborit (2005) explica as diferenças entre língua oral e língua gestual. São conceções distintas. A língua gestual exprime-se em primeiro lugar a proposição mais importante e vai-se preenchendo o sentido com os detalhes até se compor uma frase. Se comer é a ideia principal, então é o primeiro gesto a utilizar e os restantes detalhes, como as coordenadas, o tipo de prato ou refeição, bem como os adjetivos para caracterizar o grau de fome são considerados após a gestualização de ato de comer. As línguas orais usam muitos recursos, começam pelo agente da ação, que é normalmente sujeito. Depois acrescenta-se o verbo, os complementos e a ideia: COMER OSTRAS DECIDIR - EU DECIDI IR COMER OSTRAS (p.116).

c. **Conceptualização de Metáfora**

A perspetiva aristotélica de *metáfora* revela a geminação da linguagem à cognição e sublinha as dificuldades de teorização linguística em integrar o fenómeno da

¹¹⁷ MSN – Mental Space Networks.

significação. Esta faz-se pela transferência ou movimento que afeta os núcleos de sentido, do sentido literal para o figurado. Fontanier define a metáfora como:

«apresentação de uma ideia por intermédio de outra, mais evidente ou mais conhecida, que só se liga à primeira de acordo com uma relação de certa conformidade ou analogia» (in Amaral, 2003:243).

Trata-se de uma deslocação do plano referencial para o plano conceptual. Esta é, à luz da Linguística Cognitiva, um fenómeno de natureza conceptual, instrumento responsável pela configuração da experiência humana. O significado é, assim, identificado com a conceptualização numa abordagem da semântica (Langacker, 2003:20). Lakoff e Johnson (2003) inscrevem em *Metaphores we live by* que a metáfora é um fenómeno cognitivo e, como tal, pressupõe a conceptualização de um domínio mental através de um outro. Concebem-na como um produto da linguagem e não tanto de ação (p.3) Para tal, concebem a distinção entre *metáforas conceptuais* ou *metáforas e expressões metafóricas*. As primeiras remetem para um conjunto de correspondências estáveis entre dois domínios: o *domínio-fonte* (origem) e o *domínio-alvo* (objetivo); As segundas remetem para expressões do domínio da língua por meio das quais se manifesta a conceptualização de metáforas (Lakoff & Johnson, 2003:265; Taylor, 2009:135). Este autor considera as metáforas de duas tipologias: as de carácter genérico, de carácter superior e mais divulgadas e as metáforas específicas, culturalmente marcadas e por isso ancoradas a conhecimentos mais restritos. Distingue, num outro plano, as *metáforas convencionais*, cuja interpretação depende da associação de domínios conceptuais e as *metáforas imagéticas* ou conceptuais, cuja interpretação e processamento depende da sobreposição de imagens mentais.

“In the realm of language and cognition in general, it could be argued that a primary function of metaphor and other figurative spoken language is to enable the translation of essentially visual information into the abstraction that sound is to us. Not surprisingly, the only other mammal that seems to have this ability developed to anything like its extent in humans may be the chimpanzee.” (Armstrong, Wilcox, 2009:13)

A construção de metáfora pressupõe a escolha de não-arbitrariedade seja no termo de partida (origem), seja no termo de chegada (alvo). A ligação entre os

significados é pré-determinada por estes termos que criam um espaço de *integração conceptual* ou *mesclagem* e reconfiguram o significado no contexto. A construção de significação resulta do estabelecimento de esquemas de correspondências ou mapeamentos entre domínios cognitivos (Amaral, 2003:246). As variantes semânticas são recuperadas para permitir uma plataforma de significados, já que os referentes podem ser aparentemente díspares. O caso de que Brandt (2003) descreve, ilustra esta situação: num diálogo casual, um homem recentemente divorciado ouve de um amigo que a sua ex-mulher o anda a maldizer espalhando rumores. Ele responde-lhe que ela “está apenas a espalhar as cinzas do nosso amor”(p.64). O casamento “morreu” apresenta como estrutura profunda o facto de passar pelas fases de luto. A conversa ocupa um espaço contextual e base, a expressão espalhar as cinzas é apresentado como elemento discursivo cujo referente é o divórcio e comportamento afetuoso partilhado outrora entre ambos que se juntam num espaço de amálgama “espalhar cinzas de amor”. Recorre-se, para aceder ao significado, à polissemia atribuída à palavra *espalhar*. A construção de metáfora ocorre quando relacionamos o ato de “espalhar as cinzas”, comportamento característico num funeral com a extensão semântica de “espalhar as cinzas do amor”, neste caso do que fora o amor. O casamento está terminado. Os espaços mentais e as redes que neles figuram alimentam-se da perceção, da memória, da imaginação e da comunicação. Nestes processos, a linguagem humana começa a ser considerada como um processo não caótico, integrando mentalmente factos, compatível com a perspetiva da neurologia, psicologia, filosofia (Grandt, 2003:75)

i. Polissemia LGP e Metáforas LGP

As línguas são compostas por um complexo sistema que põe em relação e faz intersetar léxico, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Ainda que estes domínios existam em todas as línguas, também é verdade que se relacionam de forma diferente de língua para língua. Esta evidência resulta da interferência da cultura de cada país plasmada na sua língua. Coimbra & Bendiha (2004) demonstram o vínculo cultural na língua, especificamente evidenciada no léxico. Para tal, compararam a representação do animal cegonha para estudantes portugueses e chineses. Evidenciaram, no artigo representações mentais e culturais distintas:

“Para os chineses, «a cegonha ou grou era considerada uma ave divina e os imortais subiam ao céu montando uma cegonha, nas lendas. Era classificada pelos nossos antepassados como «ave de primeira categoria», logo inferior à Fénix. Só os altos funcionários civis, de primeira categoria, podiam usar túnicas com a cegonha como decoração./ No simbolismo, a cegonha representa sobretudo a longevidade, juntamente com a tartaruga. Também serve de metáfora para se referir às pessoas honestas, com alta moral” (Wang 2001). Em relação aos portugueses, já na primeira metade do século XVIII, o dicionário de Bluteau referia que «Dizem, que as cegonhas ensinaraõ a invenção das ajudas», significando esta expressão o processo de clister, o poderá explicar a sua relação cultural com os partos. Logo, nem todas as cegonhas trazem bebés” (p.223).

Os modelos culturais parecem trazer a história e a ideologia consigo, tornando as construções opacas, exigindo um conhecimento cultural consolidado. A Linguística Cognitiva incide sobre uma abordagem léxico-semântica descritiva, representada na teoria dos protótipos. Estes permitem a interpretação da ação social e real do Homem (Geeraerts, 2004:49). No quotidiano, as palavras são utilizadas para ter certos significados mas facilmente adquirem outros significados pelo efeito de polissemia marcada, também, pela evolução diacrónica. O mesmo ocorre nas línguas gestuais e na LGP. Mineiro *et al.* (2009:84) encetou uma investigação piloto descrevendo os processos de formação de palavras em LGP, nos quais está incluída a polissemia e a metáfora. Desde o Estruturalismo e Generativismo que o efeito de polissemia tem sido tratado de forma secundária. Para os estruturalistas, a análise do significado consistia numa decomposição de traços semânticos, para os quais se construía uma grelha de análise por componentes.

Este processo tornou-se limitado, já que excluía inúmeros traços que anunciavam já outro significado. Já os generativistas desenvolveram com mais profundidade o conceito de *competência* e *performance*. Neste contexto, a polissemia foi marginalizada, na medida em que foi analisada no sistema da língua enquanto capacidade e competência e não tanto como resultado do uso. Predominou a preferência pelo estudo da homonímia, revelada como a coincidência da forma entre duas palavras diferentes cujo significado em nada se aproxima. Como atrás referido, a Linguística Cognitiva surge nas décadas de 80 e 90 do século XX e destaca a polissemia como processo central na análise lexical. As abordagens de Lakoff e Johnson (1977), Langacker (1991b), Fauconnier e Turner (1994) baseiam-se no princípio de que:

“lexical units, as well as Word classes and grammatical constructions, are conceptual categories which should be studied as reflex of general cognitive principles, seen as more than merely formal linguistic phenomena” (Mineiro *et al.*, 2009:84).

a.1.Processos de construção de polissemia por metonímia

Assim, o sistema conceptual tem um papel determinante na definição e configuração da realidade (Lakoff & Johnson, 2003:3). Neste sistema participam diferentes processos, como a metáfora e a metonímia. Na LGP este último processo pensa-ser o mais produtivo na geração da polissemia. Assim, quando pensamos na palavra CAFÉ (bebida) e CAFÉ (local onde se toma café) ambas remetem para um único gesto. O mesmo acontece com FUNDÃO (nome de uma localidade da Beira Interior) e CEREJA (fruto característico no Fundão); ou no caso de CAVALO e CARCAVELOS (localidade onde havia uma quinta com cavalariças, dado que remonta a uma época de proibição da LGP); ou ainda em BACALHAU e SEXTA FEIRA (dia em que na Casa Pia, no Instituto Jacob Rodrigues Pereira se comia bacalhau (IJRP). O mesmo acontece com o dia de semana TERÇA FEIRA e com a palavra PEIXE. Naquele dia, comia-se sempre peixe no IJRP. São inúmeros os casos que apresentam esta modalidade de polissemia que está, como podemos aferir ancorada em aspetos do quotidiano dos alunos s/Surdos e que remontam à sua institucionalização, tendo criado gestos às escondidas (Mineiro *et al.*, 2009:86). Podemos encontrar no corpus da LGP (Baltazar, 2010) inúmeros outros casos de processamento semelhante.

b.1. Processo de polissemia por efeito estereótipo

Uma das primeiras aprendizagens nos Cursos de LGP para ouvintes é a criação de um nome gestual. Este nome deverá ser utilizado para representar e identificar uma dada pessoa. É uma marca saliente que a distingue e que traduz algum aspeto simbólico da sua identidade física ou psicológica. Muitas vezes o nome gestual é atribuído pelo outro e não pelo identificado. Trata-se de uma formação de estereótipo.

“Os surdos poderiam ter-me apelidado de «Flor que chora» se eu não tivesse tido acesso à sua comunidade linguística. A partir dos sete anos tornei-me tagarela e luminosa. A língua gestual era a minha luz, o meu sol, não parava de falar, aquilo saía, escorria como que através de uma grande abertura para a luz. Não conseguia já parar de falar às pessoas. E assim tornei-me «O Sol Que Sai do Coração». É um gesto lindo”(Laborit, 2000:79)

O mesmo acontece com os nomes de países cujo conhecimento estereotipado se traduz em um aspeto saliente e reconhecido para esta comunidade. Sabemos que o Brasil exportou para Portugal inúmeras telenovelas. BRASIL ficou associado inelutavelmente à palavra TELENODELA, representando o mesmo gesto. A diferença encontra-se na duplicação do gesto para Brasil. Naturalmente, evidencia-se, nestes processos de formação de gestos e de criação de polissemia, a razão pela qual as línguas gestuais não são universais, nem poderiam ser. A representação cultural da realidade é vertida na execução de gestos. Estes processos estão, semelhança das línguas orais, presentes nas representações dos ouvintes. Quando proibimos a escrita a vermelho na redação de um texto de que tipo for. Esta representação está ancorada à conotação que se deu à cor VERMELHA aquando do Estado Novo. Associada ao Partido Comunista (*Os vermelhos*), a Censura era feita por isso a azul. Explicar e fazer entender este conceito cultural a um estrangeiro, para quem escrever a vermelho não é sinónimo de má-educação e displicência determina a especificidade da cultura e da Língua Portuguesa.

“Apart from the Basic questions posed above, a constant endeavour of linguistics, anthropologists and others has been to relate language and culture. linguistic phenomena and cultural phenomena. The reason is fairly obvious: we all speak a particular language and are always members of a particular culture. And when faced with the need to talk about our culture in a different language we immediately feel the existence of gaps, inadequacies, etc, that is, we feel that we are not able to do it properly”(Bernárdez, 2004:25).

Se considerarmos o país ARGENTINA, na Língua Portuguesa, esta palavra remete para o conceito de *prata*. Na verdade, na Argentina, a prata é um minério que

existe em grande quantidade. Acrescentamos que o símbolo químico da Tabela Periódica para *prata* é *Ar*. Em LGP, ARGENTINA e BOI representam-se com o mesmo gesto, apenas reduplicado no caso de referência ao país. A representação de prata não é tão transparente em LGP, mas a representação deste país resulta do estereótipo associado da cultura de bovinos.

O mesmo ocorre com outros pares de palavras CASTELO e GUIMARÃES. O gesto é o mesmo (Mineiro, *et al.*, 2009:87). O estereótipo resulta de contarmos na História de Portugal que Guimarães terá sido o berço da Nação, onde existe o Castelo onde terá vivido D. Afonso Henriques, fundador de Portugal. Um outro caso, referimos a partir do *Dicionário da Língua Gestual Portuguesa* (2010) o par HOMEM e PAI. Ambos os gestos são definidos da mesma forma e representam o estereótipo de género masculino, descrito a partir do arranjar as extremidades do bigode:

“mão dominante em configuração de pássaro, realiza o movimento entre os dedos indicador e polegar na zona superior ao lábio do mesmo lado”
(Baltazar, 2010: 435 e 761).

Caso diferente é o de ELEFANTE e JUMBO. A palavra ELEFANTE designa o animal, mas passou também a designar o nome do hipermercado JUMBO, cuja representação é a de um elefante (Mineiro, *et al.* 2009:88). Ou seja este processos assenta na motivação visual de uma situação específica e que faça parte do quotidiano desta comunidade. O princípio de economia está aqui evidenciado, em tudo semelhante ao que se aplica nas línguas orais.

c.1.Processos de natureza icónica

Outros processos de formação de palavras são de considerar, como o de natureza icónica e associada também à metáfora. Esta liberta a significação do primeiro conceito e espaço para a transferir para outro campo ou domínio (Correia, 2010:184). Antes do reconhecimento do estatuto de língua às línguas gestuais, estas eram depreciativamente associadas à mímica dada sua representação icónica (Armstrong & Wilcox, 2007:78; Souza, 1998:124). Esta característica apontava para a negação do princípio de arbitrariedade defendido por Saussure. Nas línguas gestuais, o gesto é executado para

ser visualizado, constitui a matéria de um significante que não se ouve, mas se vê. A criação de gestos metafóricos descrita por Bouvet (1977) apresenta quatro fases: a abstração, a generalização, a concretização e a classificação. Assim:

“neste primeiro momento, a palavra perde a sua referência a um objecto individual para adquirir um valor geral – generalização metafórica. Através dela, o substantivo metaforizado assemelha-se mais do que qualquer outro substantivo a um nome de atributo. Mas o termo metafórico não se torna o símbolo de uma espécie lógica porque se tornou o nome do portador de um atributo geral e pode assim aplicar-se a todos os objectos que possuam a qualidade expressa. A generalização é compensada por uma concretização. Finalmente, a metáfora funciona como uma espécie de classificação: o atributo comum, fruto da abstracção funda a semelhança entre o sentido transposto e o sentido próprio” (in Correia, 2010:185).

Um gesto, por mais icónico que seja será considerado metafórico ao poder exprimir uma abstração através da polissemia: a transferência de um sentido concreto para um figurado. Consistem em atividades cognitivas que autorizam a anamorfose intencional através da modalidade visuo-gestual e de experiências percetivas e práticas no espaço de gestualização (Correia, 2010:1171). A mesma iconicidade existe nas línguas orais, mas com uma configuração diferente, através do processo de construção deítica e não só:

“Las lenguas signadas hacen uso de la metáfora y también de otros recursos icónicos como el dibujo de los trazos del objeto, el señalar directamente el objeto denotado (por ejemplo, las partes del cuerpo) ” (Lago, 2004:586).

Outro exemplo de formação de um conceito por via da iconicidade, é dado a conhecer por Bauman (2008) provando que os gestos, não sendo compreensíveis pelo ouvinte desconhecedor de uma língua gestual, contêm uma performance icónica metafórica. O seu aluno de filosofia contava na aula que tivera dificuldades em compreender e interpretar os documentos fornecidos sobre Foucault. A sua descrição ao professor Bauman foi longa mas proveitosa. Enquanto explicava, demonstrava um processo de reflexão acerca dos mecanismos que usou para aceder ao significado do

texto através de inferência. A sua leitura foi de tal forma significativa que acabara de criar o gesto para um nome gestual de Foucault:

“Consider, for example, how one of my students at Gallaudet University explained the process of reading Foucault. He first signed that it was difficult to read, with his left hand representing the book, open and facing him, and his right hand was in a V shape, the two finger tips representing his practice of reading, re-reading, and then finally, his fingers got closer to the book, and finally, made contact; at this point, the eyes of the V shape then became a digging apparatus, digging deeper into the text. He then reached in between the lines of the page, now signified by the open fingers of the left hand, and began to pull ideas and new meanings from underneath the text. The notion of reading between the lines gained flesh, as the hands literally grasped for buried meanings. The result of reading Foucault, he said, changed his thinking forever, inspiring him to invent a name-sign for Foucault. The sign he invented began with the signed letter “F” at the side of the forehead, and then twisting outward, showing the brain undergoing a radical reorientation” (pp.6-7).

Esta representação não é mímica, mas é icônica e representa uma metáfora cuja construção é complexa. A propósito desta complexidade, Lago (2004: 587) considera que o uso da modalidade visuo-gestual, para a execução de metáforas icônicas, torna a sua compreensão mais acessível e clarificam o pensamento e a experiência do seu executor. No caso da experiência, esta é determinante para Lakoff e Johnson (2003), quando dizem que:

“Metaphor is one of our most important tools for trying to comprehend partially what cannot be comprehended totally: our feelings, aesthetic experiences, moral practices, and spiritual awareness” (p.193).

As experiências emocionais do ser humano estão aqui incluídas e são traduzidas também pelas línguas gestuais. Também aqui são representativas de uma cultura e não universais, mesmo fazendo uso da linguagem não verbal. As metáforas parecem não ser arbitrárias:

“Las asociaciones que se establecen entre los conceptos que intervienen en estas metáforas no son arbitrarias sino que dependen de nuestra cultura” (Lago, 2004:590).

O mesmo acontece com o mundo imaginário. Foi já referido no terceiro capítulo que a representação de relações de equivalência, diferença, ausência, presença, bem como as noções de tempo e espaço, de subordinação e coordenação podem ser entendidas por meio de imagens e de elementos que as compõem visualmente. Para tal atividade, a leitura de imagens é um procedimento fomentador da literacia, já que a audição não está ativa e a explicação destes conceitos oralmente seria desajustada e contraproducente.

Exige-se, como referido no terceiro capítulo, a promoção das competências literácitas e não apenas a alfabetização. Além de tudo o que fora já dito, o trabalho com imagens, passa por trabalhar a polissemia e a ambiguidade. As línguas gestuais obrigam a que se pense com imagens e estas representam também herança cultural associada às diferentes línguas gestuais (Correia, 2010:169). A natureza lúdica da imagem é um campo a explorar na conceptualização e organização do mundo: pode ser configurada para apresentar diferentes significados, incongruências. Permite ao aluno s/Surdo apreender interfaces dos signos e o absurdo.

O sentido figurado assume forma ao ser explorado em imagens que desvelam o significado metafórico de expressões idiomáticas como ser *s/Surdo como um porta* (ouvir muito mal ou nada), *conversa de s/Surdos*, *diálogo de s/Surdos*, *falar a um s/Surdo* (falar com uma pessoa intransigente, que não atende razões ou pedidos), *gritar como um s/Surdo* (gritar muito, falar muito alto).

Os livros de imagens trazem consigo conceitos de grande complexidade, como mostrar às crianças que as coisas podem mudar de local, que se podem corromper as formas canónicas e que se podem criar surpresas. A metalinguagem, para o aluno s/Surdo, parece tornar-se mais compreensível através da imagem (Lago, 2004:583; Reily, 2003:189).

O desenvolvimento intelectual é promovido por estes movimentos, metamorfoses e rasgos humorísticos, como sendo o desenho de animais híbridos. As figuras mitológicas, como centauro, o minotauro, ou as hárpias não são mais do que figuras metaforizadas e metamorfoseadas. Compreender a sua constituição e que parte pertence ao cavalo, que parte pertence ao homem é uma atividade superior e constitui-se como informação visual rica. Esta é sugerida na intervenção precoce como promotora de competências literácitas (Spencer & Marschark, 2010:49).

Trabalhar estes exemplos contextualizados e proporcionar a reprodução da técnica por via da imagem permitirá a estes infantes desenvolvimento de capacidades superiores em LGP e em Língua Portuguesa. *Se eu fosse s/Surda*, a categorização do mundo seria feita com base em metáforas e a ambiguidade residente na polissemia seria igualmente utilizada, à semelhança do que acontece com os ouvintes. A questão que colocamos passa por saber como usar estes mecanismos de ver o e conceptualizar o mundo, pois sendo s/Surda ou sendo ouvinte, utilizarei, propositadamente, para a definição de categorias, a ambiguidade?

Colocámos a questão no primeiro capítulo acerca da surdez como *deficiência* ou *diferença*. Se eu fosse s/Surda seria *diferente* ou *deficiente*? Pela teoria clássica, ou seria *deficiente* ou *não deficiente*, ou *diferente* ou *não diferente*. Pela teoria dos protótipos não pertenceria exclusivamente ao centro cognitivo da categoria *deficiente* nem de *diferente*. Possivelmente o grau de saliência de *deficiente* e *diferente* intersestar-se-iam. Que influência tem a subjetividade e a cultura na determinação dos centros cognitivos, no protótipo e nos graus de saliência?

Quem legitima os critérios de definição da categorização? No caso em estudo estamos a abordar três conceções, três perspectivas, logo três usos e interpretações da essência de conceitos que ainda parecem estar em construção. Esta construção é evidenciada pela constante redefinição de paradigmas e filosofias educacionais.

Na metodologia, abordaremos a conceção do que é ser *deficiente* e *diferente* para Formadores/Docentes de LGP, Professores/Educadores da Educação Especial e Audiologistas. *Se eu fosse s/Surda*, aceitaria como válida que categorização sobre a minha condição de s/Surda?

II. Metodologia

E se eu fosse s/Surda? é pergunta que dá título a esta investigação. Ao longo deste trabalho tentámos responder a esta questão. É, no entanto, neste ponto, que as respostas parecem ser efetivadas através da metodologia aplicada, neste caso: inquérito por questionário e por entrevista.

Neste processo abaixo descrito, acederemos a dados que diagnosticam, por um lado, o estatuto que a LGP tem para os ouvintes através do olhar de agentes educativos responsáveis pela formação plurilingue, pluricultural e pela formação para a cidadania de gerações de um país, ou seja os professores de Língua(s); por outro lado, acederemos a conceptualizações de profissionais implicados na educação da pessoa s/Surda, triangulando o que representa ser s/Surdo em Portugal perscrutando a visão de cada grupo de entrevistados, s/Surdos e ouvintes. Nestes cruzamentos de discurso, o título dado a esta investigação revelará o processo de categorização da pessoa s/Surda. A Linguística Cognitiva na abordagem de Fauconnier e Turner (2003) explora o papel das capacidades cognitivas no processo de surgimento da linguagem, sugerindo que esta capacidade revela a construção de espaços mentais. Assim, estes são estruturas cognitivas e o ato de pensar resulta da construção e da manipulação de espaços mentais mais ou menos complexos, mais ou menos reais. Podendo ser espaços que envolvem situações imaginadas ainda que ancoradas a realidades, como quando sugerimos para título *E se eu fosse s/Surda*. Nesta investigação pretendemos construí-la, desde a sua génese, como um espaço conceptual e cognitivamente construído.

1. Tipo de investigação

Os *corpora* escolhidos para esta investigação dotam-na de uma dupla natureza, consubstanciada nas abordagens quantitativa e qualitativa com campos de ação distintos. No primeiro caso, os dados descritivos são obtidos a partir de um método estatístico; no segundo, os dados são obtidos a partir de um processo intuitivo (Bardin, 2009:141). Cabe no paradigma quantitativo a análise dos resultados da aplicação do questionário aos Professores de língua(s), utilizando para o efeito o programa *Excel* que permitiu, por um lado, criar uma base de dados a partir da qual se desenharam gráficos

ilustrativos de somatórios; por outro, permitiu cruzar dados facilitando o estudo analítico e comparativo.

No caso das entrevistas, aos Formadores/Docentes de LGP¹¹⁸, a Professores/Educadores da Educação Especial e a Audiologistas, foram analisadas com o intuito de conhecer as representações que os diferentes agentes educativos e técnicos de saúde assumem em relação à surdez e à dicotomia ser surdo/ouvinte como imagens conceptuais coconstruídas. Esta abordagem remete, assim, para um tratamento holístico que se instala no friso cronológico, e que incide na análise de conteúdo, decifrando protótipos e estereótipos que se inscrevem na conceptualização dos conceitos de *diferença* e *deficiência*. Para tal, optámos, numa primeira fase, pela análise frequências de unidades lexicais e, numa segunda fase, pela análise por *categorização*, por análise temática. Para tal, caracterizámos os *grupos restritos* (Bardin, 2009:37) de entrevistados a partir das informações concedidas em questionário concebido para cada uma destas populações. Isolámos as questões que pretendemos analisar em concreto e, posteriormente, classificámos, decompondo os elementos em análise, impondo uma organização por categorias. A opção pela análise de conteúdo e especificamente por *categorização* pressupõe que os dados em estudo possam dar a conhecer indícios, invisíveis, quando em estado bruto (Bardin, 2009:146).

A investigação foi orientada a partir do tipo de investigação não experimental, obedecendo aos paradigmas quantitativo e qualitativo, pelos instrumentos de inquérito seleccionados, como sendo o questionário e a entrevista. Estas são, simultaneamente, objeto de análise de conteúdo, aliando esta técnica ou técnicas à linguística no contexto das ciências da linguagem, nas quais também cabe a análise do discurso. São, assim, tomadas em consideração significações, a sua forma, para aceder a uma interpretação do que é dito em cada entrevista e em todas as entrevistas. Neste processo de *decomposição - reconstrução*, a partir da análise quantitativa e qualitativa, as inferências deduzidas indicam uma relação de correspondências entre mensagens e a realidade subjacente (Bardin, 2009:147). Neste caso, permitiu-nos compreender o

¹¹⁸ A Lei n.º 21/2008 de 12 de maio de 2008 decreta a primeira alteração de redação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, ao substituir a designação de “Formadores de LGP” por “Docentes de LGP”. Neste trabalho, utilizamos ambas as designações “Formador” e “Docente” de LGP. A amostra seleccionada é constituída por entrevistados já com a habilitação profissional para a docência, e por profissionais com habilitação suficiente: “a docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: Formadores/Docentes de LGP com curso profissional de formação de Formadores/Docentes de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.” (ponto 3, artigo 28 da Lei 21/2008).

processo de construção de identidade da pessoa s/Surda, revelando as concepções de três grupos em espelho.

A aplicação da análise de conteúdo suscita, em alguns casos, ambiguidade na referenciação de informação. Nestas ocasiões, optámos por evidenciar o que Laurence Bardin (2009) denominou de *unidades de contexto*: unidades superiores às unidades de codificação que, quando organizadas em frequências, nem sempre permitem compreenderem o real significado e podem comprometer os resultados (p.38).

2. Corpora

a. Questionário

Considerando o universo dos Professores de Línguas, Professores de Língua Portuguesa e ou Línguas Estrangeiras, como um conjunto de indivíduos com características comuns, passamos a descrever esta população, explicitando o método de seleção de amostra, dimensionando-a à medida do que se pretende ilustrar nesta investigação.

a.1. Caracterização da população

a.1.1. Os Professores de língua(s) e as representações

A consolidação de uma comunidade s/Surda assenta na identidade coconstruída pela intersubjetividade dos agentes que formam este grupo e os que a ele não pertencem.

Recuperamos alguma informação do segundo capítulo a propósito deste tópico ao retomarmos a referência de Byram e Beacco anunciam no prefácio de *Représentations Sociales des Langues et Enseignements* quando sublinha a importância das representações sociais no processo de ensino e aprendizagem das línguas. Atribui-lhe influência nas atitudes positivas ou negativas dos aprendentes em relação às línguas (in Castellotti & Moore, 2002:6). Os dados que um indivíduo possui acerca de uma língua correspondem a um conjunto de crenças sobre essa mesma língua constituindo

um conjunto de atitudes definidas enquanto forma de reagir positiva ou negativamente a uma entidade, neste caso, linguística. Por sua vez, a natureza destas crenças pode ou não cristalizar-se no que se denomina de estereótipos e que pertencem à memória coletiva, reproduzindo-se no tempo.

A pessoa s/Surda ainda está a construir a sua identidade, no momento, depende de uma política de desenvolvimento de bilinguismo como promotor de literacia e de competência plurilingue. Neste sentido, a adoção de uma educação bilingue exige o reconhecimento do estatuto de língua natural dos s/Surdos à LGP. Se para esta comunidade é já uma aquisição, resta implicar a comunidade ouvinte nesta mudança de paradigma ideológico. Resta, também, implicar a comunidade s/Surda numa outra mudança, a de considerar como Almeida (2007:80) sugere a identidade como individual, mas também social. Sendo o Professor de língua(s) um ator social é também um condutor de representações ao atribuir a esta designação uma forma de conhecimento socialmente construído e cuja visão prática implica a construção de uma realidade comumente aceite. Importa dizer agora que estas representações norteiam comportamentos e determinam o percurso académico dos alunos s/Surdos, comprometendo o seu sucesso à luz de uma imagem incapacitante e deficitária (Baptista, 2008:113).

Tratando-se de uma língua visual, permite ao indivíduo s/Surdo e ao ouvinte aceder a uma outra forma de conhecimento, uma face de um poliedro que é a Língua Portuguesa destituindo o significado puro de código nas vertentes oral e escrita ampliando a célula da língua, desenvolvendo a competência plurilingue (Roulet in Castellotti & Moore, 2002: 13). A esta convivência e a esta partilha sucedem-se o reconhecimento da identidade s/Surda e respetiva legitimação política e social, pela legitimidade de diversidade linguística, promovendo a descentração da dicotomia de *Estado – Nação* (Almeida:2007) (Gilroy:2007) (Santos:1999^a;1999b)¹¹⁹ ou seja Um Estado - Uma Língua contribuindo para uma intercompreensão linguística e cultural e para a interação com a diferença. Por isso, ensinar línguas é o lugar privilegiado para a construção de práticas multiculturais baseadas na interação e no contacto direto e não tanto em conceções estereotipadas profícuas em representações. A este respeito, Baptista (2008) cita Sergiovanni (2004) consubstanciando a importância e a influência dos professores (de línguas) em todo este processo, pois:

¹¹⁹Expressão usada por Miguel Vale de Almeida (2001 e 2007); Paul Gilroy (2007) e Boaventura Sousa Santos (1999) referenciados na bibliografia.

“os alunos dificilmente aprenderão grande coisa se os professores não acreditarem que são capazes de aprender”(p.113).

a.2. Método de seleção da amostra

Atendendo ao exposto, descrevemos agora o método de seleção da amostra, considerando que esta passa por dois grupos: os de *amostragem aleatória* e os de *amostragem dirigida*. Atendendo às características de cada um destes grupos, considerámos que o segundo tipo seria mais indicado, já que existe um juízo de valor sobre a população alvo, mesmo que os seus resultados não se possam generalizar para toda a população.

Dos cinco tipos de amostragem, por *conveniência*, *intencional*, *sequencial*, *por quotas* e por *snowball*, considerámos este como o mais indicado. Na impossibilidade de aceder a um conjunto significativo para amostra, a técnica de utilizar as referências dos inquiridos permite ter acesso a uma amostra que estará sempre a aumentar, dado que cada novo inquirido pode “passar a palavra” dando a conhecer o âmbito de estudo e o questionário a outros colegas de profissão cujas características os unem enquanto população em estudo.

Foram considerados como inquiridos aptos a responder a este questionário, professores de línguas, materna ou estrangeira, com componente letiva atribuída em pelo menos uma destas línguas. A formação destes profissionais está, tradicionalmente, associada a grupos de docência, podendo, no mesmo momento de resposta encontrarem-se a lecionar uma língua ou várias línguas, como sendo a materna e a estrangeira correspondente às suas habilitações académicas para a docência e aos respetivos grupos de recrutamento. Foram consideradas válidas as respostas de professores que estivessem a exercer funções em estabelecimentos de ensino conferentes de habilitação literária: Escolas Básicas contemplando os diferentes níveis: pré-escolar, 1.ºCEB, 2.ºCEB, 3.ºCEB; Escola Secundárias, contemplando as Escolas Profissionais e todos os estabelecimentos e centros de formação que confirmam habilitação profissionalizante; Estabelecimento de Ensino Superior. Em qualquer dos casos referidos, a natureza pública ou privada do estabelecimento de ensino não foi um critério em consideração para a aplicação deste questionário.

A distinção entre Professor de Português e Professor de Língua(s), divulgada nos documentos publicados pelo GEPE – DSE (2009a;2009b)¹²⁰, não foi contemplada para esta investigação, já que considerámos que o Professor de Língua Portuguesa é docente de um idioma, como designam as inúmeras licenciaturas disponíveis nas universidades portuguesas, seja ao nível do 1.º, 2.º, 3.º Ciclos do Ensino Básico, seja ao nível do Ensino Secundário e Ensino Superior. Foram considerados igualmente respondentes válidos aqueles que apontaram o Pré-Escolar, no qual se encontram a lecionar línguas estrangeiras, como a língua Inglesa. Não se trata de Educadores de Infância, mas de Professores de língua(s) a lecionar uma das línguas para as quais tem habilitação académica e, frequentemente, em estabelecimentos e níveis de ensino diferentes¹²¹.

Em relação ao 1.ºCEB, a mesma situação ocorre derivada da implementação das *Atividades de Enriquecimento Curricular*¹²². Apenas oito dos respondentes, que indicaram 1.ºCEB, identificaram exclusivamente a língua portuguesa como idioma em leção. Considerámos que todos os professores de 1.ºCEB são professores de língua portuguesa, e neste caso de língua materna, sendo responsáveis pela aprendizagem da mesma língua como código, portadora de uma cultura, definidora de uma identidade e responsável pela memória coletiva.

a.3. Dimensão da amostra

Dado que o método de seleção da amostra indicado foi o de amostragem *snowball*, o cálculo da sua dimensão dispersa-se por três hipóteses: pelos custos possíveis de sustentar; pela adoção da mesma dimensão de estudos análogos já concretizados ou pela adoção de fórmulas usadas, no caso da amostra aleatória, considerando o valor apenas como uma referência.

Excluídas estas possibilidades, optámos por uma das fórmulas usadas nos processos de seleção de amostras aleatórias, na tentativa de obter a precisão necessária

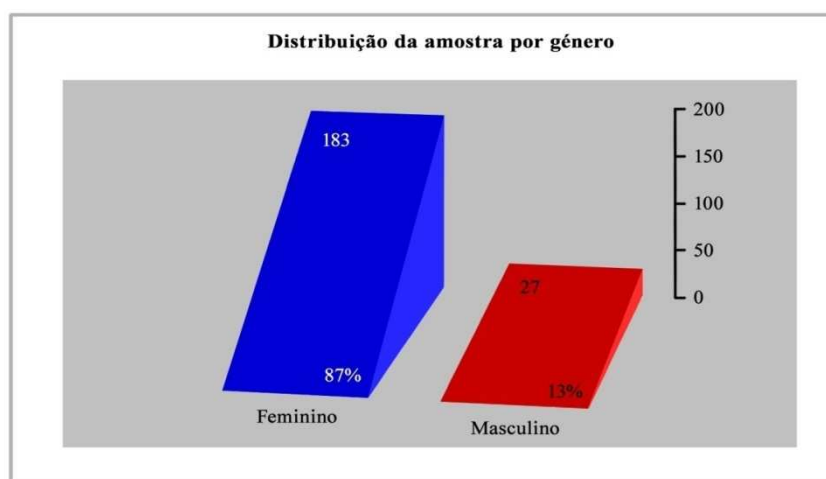
¹²⁰ *Perfil do docente de Português – 2008/2009; Perfil do docente de Línguas Estrangeiras – 2008/2009.*

¹²¹ Esta situação é consubstanciada pelo Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, com as alterações introduzidas pelos Decretos - Leis n.º 105/97, de 29 de abril, 1/98, de 2 de janeiro, 35/2003, de 17 de fevereiro, 121/2005, de 26 de julho, e 229/2005, de 29 de dezembro, 224/2006, de 13 de novembro, 15/2007, de 19 de janeiro e 35/2007, de 15 de fevereiro, permitindo o completamento de horário por parte dos contratados.

¹²² Despacho n.º 8683/2011 publicado em Diário da República, 2.ª série — N.º 122 — 28 de junho de 2011- Anexo: Republicação do despacho n.º 14 460/2008, de 15 de maio, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 100, de 26 de maio de 2008.

para salvaguardar um certo nível de confiança, sabendo à partida que se trata apenas de um valor indicativo. Foi disponibilizado um endereço eletrónico¹²³ ao qual cada inquirido acederia e responderia consoante as suas opções. Foram enviadas mensagens pessoais por correio eletrónico a professores de línguas nas quais se convidava a participar na investigação e se solicitava a disseminação do questionário em linha pelos seus contactos. Nestas mensagens foram explicados o âmbito da investigação e os critérios de seleção de inquiridos, bem como garantido o anonimato. Obtivemos um total de duzentos e dez questionários válidos no período compreendido entre junho de 2009 a janeiro de 2010. Tomámos em consideração os dados estatísticos publicados pela Fundação Francisco Manuel dos Santos¹²⁴ (2011), perfazendo o total 159 775 professores do Ensino Básico e Secundário em Portugal, em atividade em 2009. Deste valor, 74,5 % são mulheres e 25,5% são do sexo masculino. O Ensino Básico e Secundário do Sistema Educativo português evidenciam uma formação cuja responsabilidade é eminentemente feminina. A nossa investigação consubstancia esta realidade, ao obtermos uma amostra igualmente marcada pelo género feminino (**Gráfico 1**), semelhante à população em estudo. Assim, a nossa amostra perfaz um total de 210 respondentes, distribuídos por 183 (87%) professoras e 27 (13%) professores.

Gráfico 1: Distribuição da amostra por género
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.I)

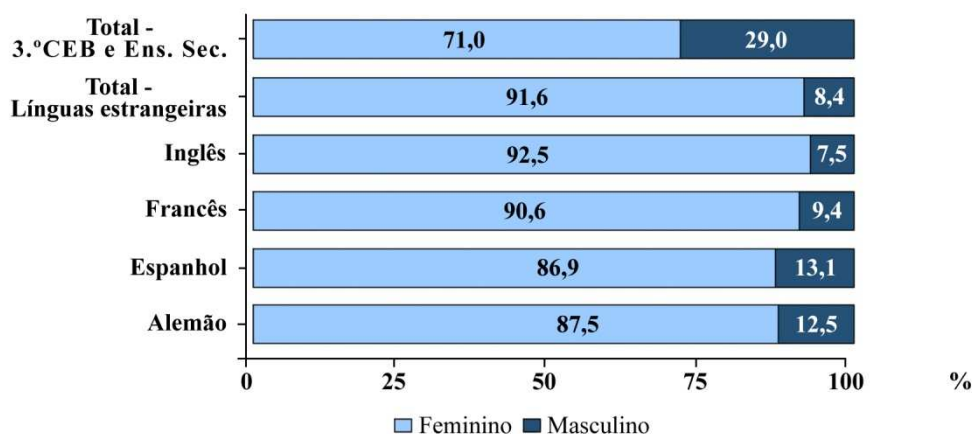


¹²³ <http://app.formassembly.com/forms/view/75151>.

¹²⁴ *Retrato de Portugal. Resumo de indicadores da sociedade portuguesa contemporânea. Números que contam a nossa história mais recente. Um convite à discussão sobre os factos.* Copyright 2011 Fundação Francisco Manuel dos Santos.

A população selecionada, Professores de língua(s), mais demonstra esta realidade. Se confrontarmos com os dados do GEPE-DSE (2009a:39-40), a realidade docente reconfigura-se nestes dados. Considerando o total dos do 3.ºCEB e Secundário, a distribuição por género feminino corresponde a 71% contra 29% do género masculino. Destas percentagens, 91,6% (9521) são professoras e os restantes 8,4% (871) são professores de línguas estrangeiras. Não estão nestes dados incluídos os do 2.ºCEB nem os a lecionar nos arquipélagos dos Açores e Madeira. Ainda assim, a amostra obtida pela nossa investigação parece ser representativa ao contemplar respondentes a exercer funções em Portugal continental e Arquipélagos e diferentes níveis e ciclos de ensino, num total de 87% (183) do género feminino e os restantes 13% (27) do género masculino.

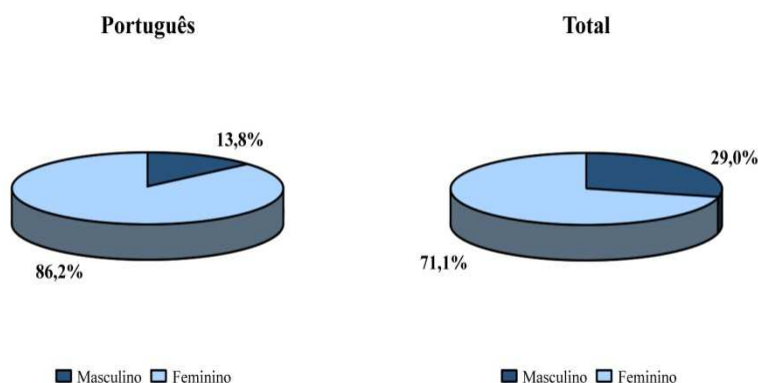
Distribuição (%), por género, de Professores de línguas estrangeiras e do total de Professores do 3.ºCEB e Secundário (2008/2009)



Fonte: GEPE - DSE (2009a:40)

Se compararmos com os dados publicados pelo mesmo gabinete (2009b:33-34) relativos aos de língua portuguesa, verifica-se a mesma relação percentual: 29% do total de professores do 3.ºCEB e Ensino Secundário são professores e 71% são professoras, não obstante a diferença de 492 entre número total de professores e professoras de línguas estrangeiras (10392) e de português (10884). Se incidirmos a análise apenas nos Professores de Língua Portuguesa, verificamos que 82,2% (9386) são mulheres e 13,8% (1498) são homens.

Distribuição (%), por género, de Professores de português e do total de Professores do 3.ºCEB e Secundário (2008/2009)



Fonte: GEPE - DSE (2009b:33)

Continua a prevalecer o género feminino no domínio da lecionação de línguas, seja da língua portuguesa, seja de línguas estrangeiras. A proximidade destes valores totais e percentuais sustentam a nossa opção por considerar, nesta investigação e como respondentes a este questionário, a inclusão de ambos os grupos de professores.

Do mesmo modo, a formação de professores dos diferentes níveis de ensino agrupou áreas curriculares que pertenciam a grupos de recrutamento distintos dos atuais. Assim, a maior parte das licenciaturas reuniam grupos de disciplinas, nos quais a língua portuguesa era denominador comum, podendo ou não fazer parte da mesma família de línguas.¹²⁵

Daqui se infere que os professores de Línguas Estrangeiras são, em muitos casos, professores de Língua Portuguesa e vice-versa, não obstante a publicação do *Decreto de Lei n.º 20/2006 de 31 de janeiro*¹²⁶.

¹²⁵A título de exemplo, as designações das licenciaturas variam de universidade para universidade conferindo habilitação para a docência para grupos de áreas disciplinares: Português, Latim e Grego; Português e Francês; Português e Inglês; Português e Espanhol; Inglês e Alemão; Inglês e Francês e outras mais variantes tanto no 2.ºCEB como no 3.ºCEB e Ensino Secundário.

¹²⁶Decreto de Lei que regula o reagrupamento e reorganização dos grupos de docência, novas áreas de recrutamento foram constituídas bem como a respetiva qualificação profissional dos grupos de recrutamento para efeitos de concurso. Ou seja, após esta reorganização dos grupos de docência, os professores que outrora concorriam para o grupo com código 21, habilitados para a lecionação de língua portuguesa e francesa no 3.ºCEB e Ensino Secundário, concorrem, para o efeito de contratação, para dois

Considerámos, assim, como elementos caracterizadores da amostra variáveis como o sexo, a idade, a origem, a habilitações literárias, o tempo de serviço, o nível ou ciclo e modalidade de ensino em que se encontra a lecionar e as disciplinas curriculares da formação. Em relação à penúltima variável optámos por escolher a modalidade de ensino em que se encontra, no momento de resposta, a lecionar e não a formação base.

O exercício da docência pela nossa amostra pode ou não ser coincidente com o ciclo e nível de ensino para qual têm habilitação académica e profissional. Esta situação deriva do facto já referido das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.ºCEB e Pré-Escolar, bem como da disseminação dos cursos de Formação Profissional concretizada em diferentes estabelecimentos de ensino e centros de formação, situação fundamentada pela legislação de implementação dos *Centros de Novas Oportunidades*.¹²⁷ Também se verifica esta situação pelo facto de pertencerem a equipas técnico pedagógicas de cursos de formação profissional equiparados ao Ensino Secundário como sendo os Cursos de Aprendizagem.

a.3.1. Distribuição da amostra por intervalo de idade

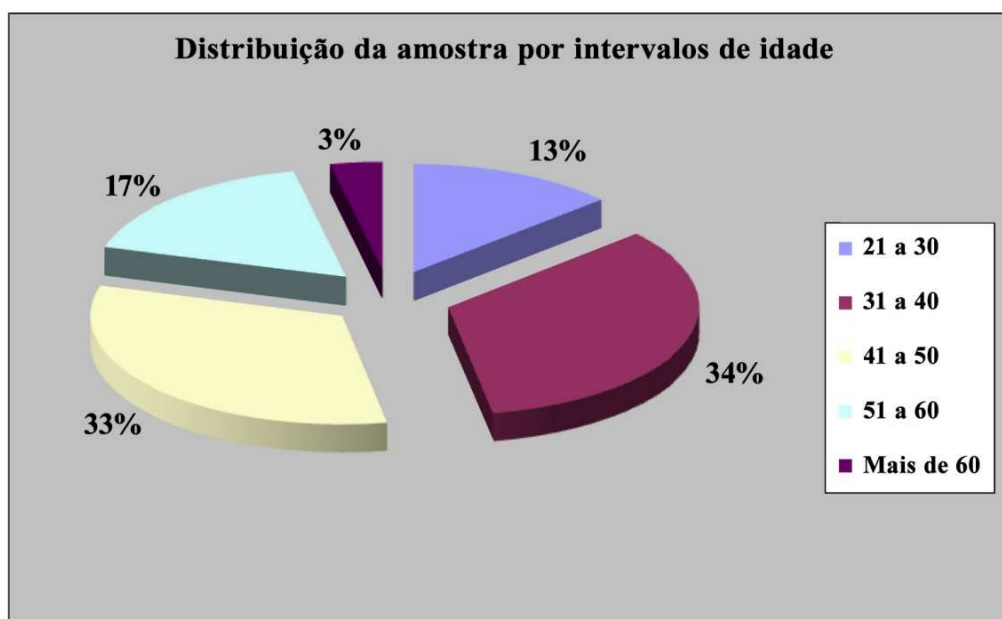
A amostra selecionada distribui-se por quatro grupos de intervalos de 10 anos de idade, considerando a idade mais jovem de 21 anos e a mais velha a partir dos 60 anos. A maior parte da população inquirida encontra-se entre os “31 e os 50 anos” de idade com a percentagem de 67%, distribuída por 34% entre os “31 e 40 anos” de idade e 33% entre os “41 e os 50 anos” de idade.

Seguem-se os professores que se encontram no intervalo de “51 a 60 anos” de idade, representando 17% dos inquiridos e 13% pertencem ao intervalo mais jovem de “21 a 30 anos” de idade. Apenas 3% destes professores tem “Mais de 60 anos”.

grupos distintos 300 e 320 respetivamente. A diferença subsiste na seleção de uma língua para efeitos de leção, não havendo lugar a um horário misto distribuído por turmas às quais lecionava português e francês, mas apenas uma delas. Daí que os professores de língua portuguesa não deixe, neste exemplo, de ser professor de língua francesa e daí que tenhamos optado por considerar que o professor que leciona português é igualmente um professor de língua(s).

¹²⁷ *Despacho n.º 11 203/2007, DR 110, Série II, de 2007-06-08* que define as orientações aplicáveis aos Centros Novas Oportunidades e às entidades formadoras de cursos EFA, nomeadamente no que respeita às competências dos membros das equipas técnico - pedagógicas destes Centros e às habilitações para a docência dos Formadores/Docentes de LGP que integram as mesmas equipas, seja ao nível básico seja ao nível secundário, bem como dos Formadores/Docentes de LGP que asseguram a formação de base destes cursos.

Gráfico 2: Distribuição da amostra por intervalo de idade
(VOLUME ANEXOS, ANEXO:0.II)



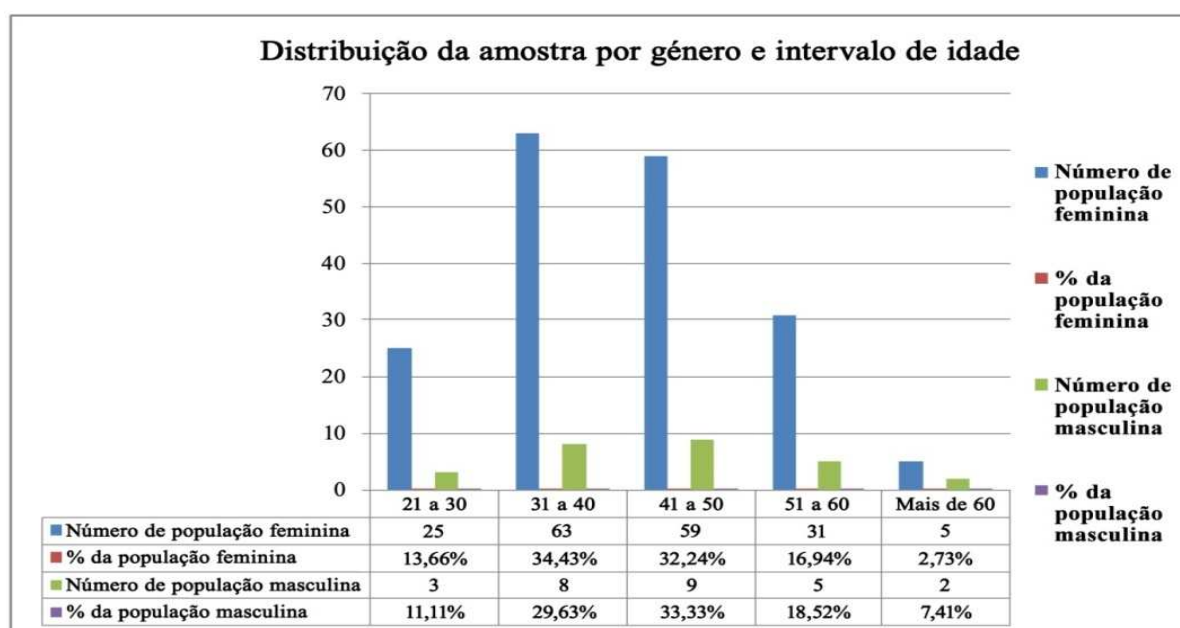
a.3.2. Distribuição da amostra por género e intervalo de idade

Fizemos cruzar a variável género com a variável intervalo de idade. Como podemos ver no gráfico, a população feminina é maioritária como dita o **Gráfico 1** (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.I). Estes dados mantêm-se superiores no intervalo correspondente a 31 a 40 anos, representando 34,4%, enquanto a população masculina, se distribui em maior percentagem pelo intervalo de 41 a 50 anos de idade, representando 33,3%.

No domínio da população feminina a maior percentagem e número ocorre naquele intervalo e no domínio da população masculina, a maior percentagem e número ocorre terceiro intervalo de idade estabelecido.

No intervalo de idades correspondente a Mais de 60 anos, ambos professoras e professores se distribuem em menor número, comparativamente com os restantes intervalos de idades. Semelhante situação é verificável no intervalo de idades mais jovem, ou seja entre os 21 e os 30 anos de idade representando no domínio masculino 11,1% e 13,6% no domínio feminino.

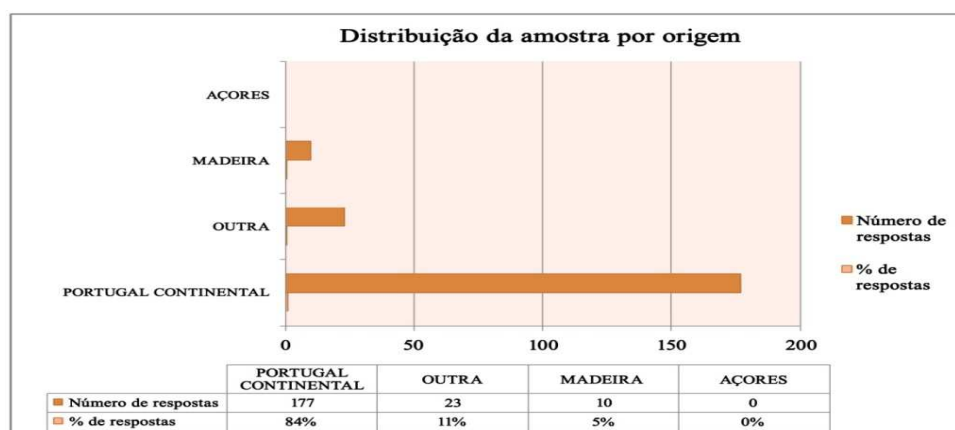
Gráfico 3: Distribuição da amostra por género e intervalo de idade
(VOLUME ANEXOS, ANEXO:0.III)



a.3.3. Distribuição da amostra por origem

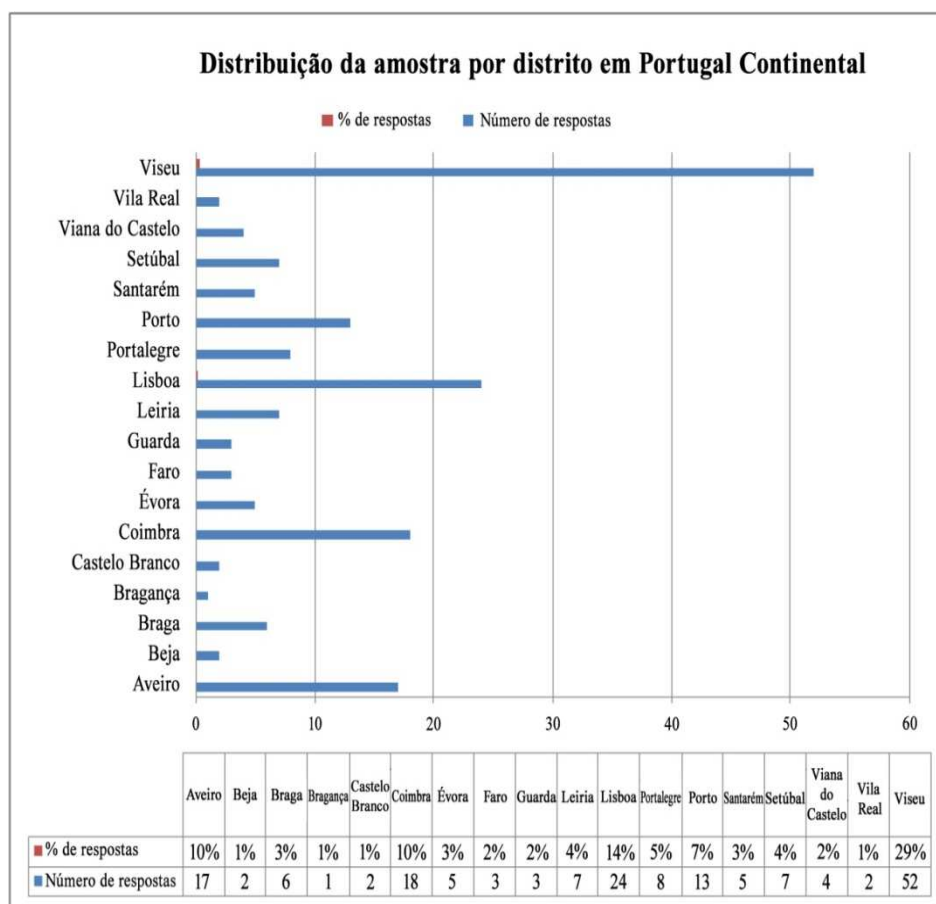
Os Professores de língua que responderam ao questionário identificaram diferentes locais de origem. Dos 210 respondentes, 84% são provenientes de Portugal Continental, 11% são provenientes de províncias ultramarinas e 5% da Região Autónoma da Madeira e não houve qualquer respondente dos Açores.

Gráfico 4: Distribuição da amostra por origem
(VOLUME ANEXOS, ANEXO:0.IV)



No que se refere a Portugal continental, os 177 respondentes distribuem-se por diferentes distritos. Estes dados são evidenciados no **Gráfico 5**, já que estão distribuídos pelos diferentes distritos de Portugal Continental

Gráfico 5: Distribuição da amostra por distrito
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.V)

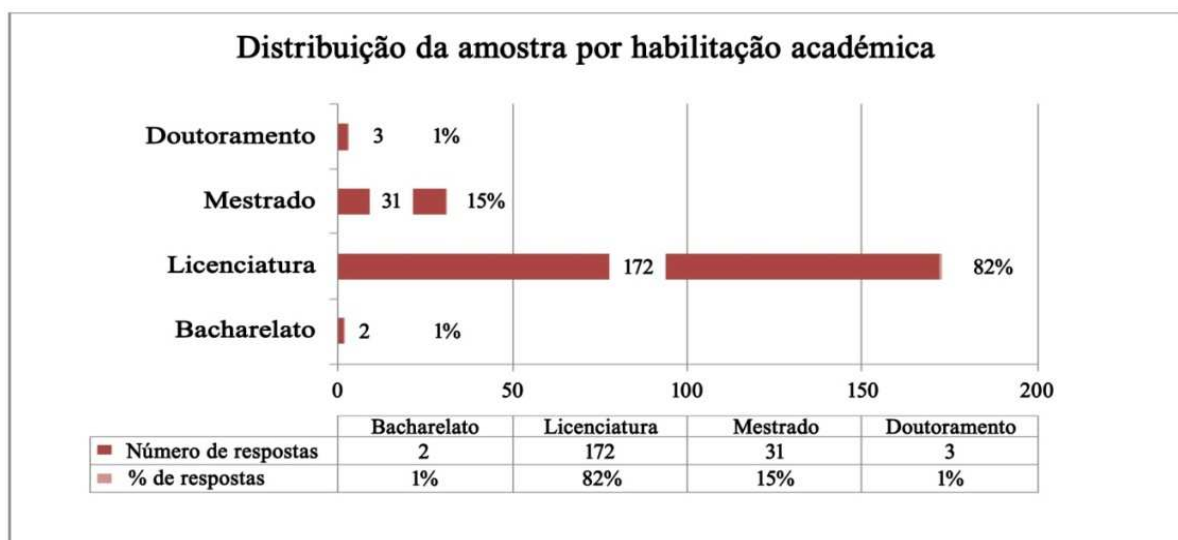


A maioria dos inquiridos é oriunda da região centro do país, representado Visu, 29% dos inquiridos, logo seguido de Lisboa com 14%, Coimbra e Aveiro com a representação de 10% cada, seguido do distrito do Porto representado por 7%.

Os restantes distritos, apresentam percentagens iguais ou inferiores a 5%. O método de seleção da amostra foi por *snowball* e recorreu, nesse sentido, aos contactos da investigadora e aos contactos que daí advieram.

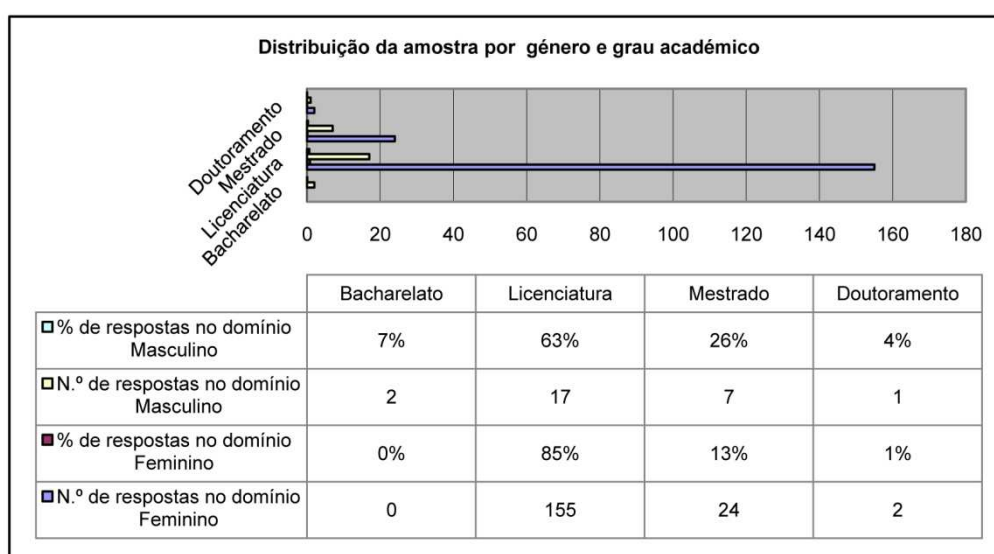
a.3.4. Distribuição da amostra por por habilitação académica e por género

Gráfico 6: Distribuição da amostra por habilitação académica
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.VI)



Os Professores inquiridos apresentam diferentes habilitações académicas, distribuídas maioritariamente pela Licenciatura com 82%, seguido do Mestrado com 15%, Doutoramento e Bacharelato com 1% cada. Aferimos para esta amostra a distribuição da amostra por género e por grau académico cujos resultados poderemos constatar no **Gráfico 6.1.** abaixo apresentado.

Gráfico 6.1: Distribuição da amostra por género e grau académico
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.VI.a)

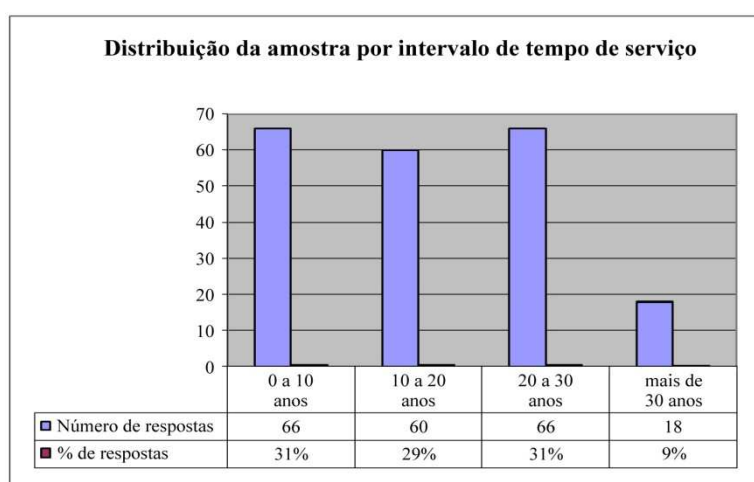


O domínio feminino é percentualmente superior ao masculino e as habilitações académicas também revelam essa proporção. Porém, os inquiridos são maioritariamente licenciados, seja no domínio feminino (85%) seja no domínio masculino (63%). Ainda que os Professores de língua(s) estejam percentualmente representados à frente das Professoras de língua (13%) para a categoria de Mestrado, as mulheres estão em maioria de número. A mesma situação ocorre quando comparamos a habilitação de Doutoramento. Duas destas docentes são doutoradas bem como um docente. As percentagens não revelam a supremacia do domínio feminino, mas os números totais. Quanto ao bacharelato, apenas dois dos inquiridos referiram como habilitação académica e nenhuma ocorrência no domínio feminino.

a.3.5. Distribuição da amostra por intervalo de tempo de serviço

Quanto ao tempo de serviço, os Professores de línguas situam-se equitativamente distribuídos: (62%) pelos intervalos de “0 a 10 anos” e “20 a 30 anos” de experiência profissional, ficando os restantes distribuídos pelos intervalos de “10 a 20 anos” (29%) e “Mais de 30 anos” (9%) anos de serviço docente.

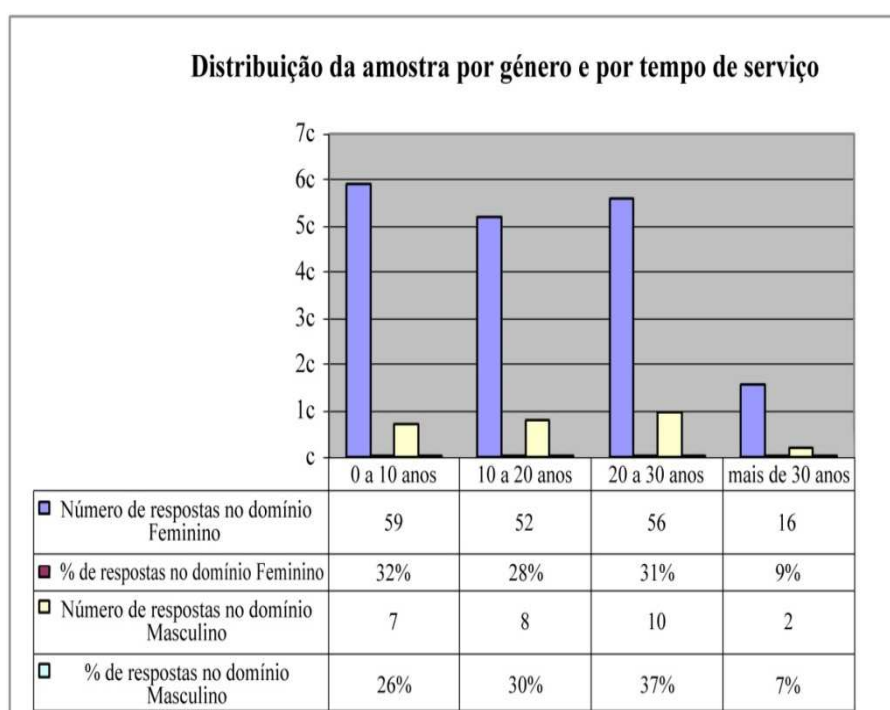
Gráfico 7: Distribuição da amostra por intervalo de tempo de serviço
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.VII)



As Professoras de língua enquadradas no intervalo de “0 a 10 anos” de tempo de serviço constituem maior representação neste questionário com 59% de respostas. Os

restantes intervalos apresentam números muito aproximados “10 a 20 anos” (28%) e “20 a 30 anos” (31%), com exceção de “Mais de 30 anos” com a distribuição de 9%. No caso da população masculina, o intervalo de tempo com mais respondentes é o de “20 a 30 anos” de serviço docente com a representação de 37%. Também neste caso, os Professores de língua com “Mais de 30 anos” de tempo de serviço são em menor número e percentagem 7%.

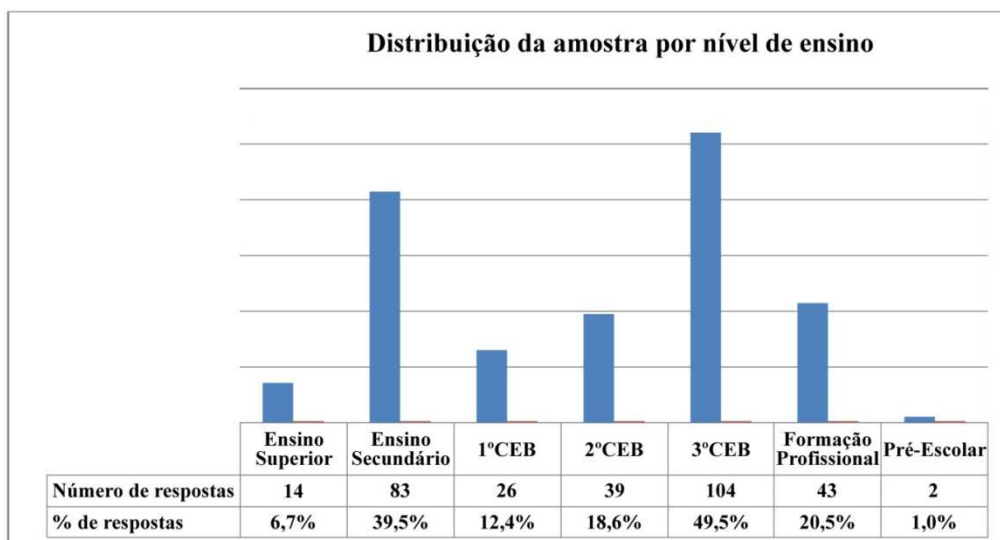
Gráfico 8: Distribuição da amostra por género e por intervalo de tempo de serviço
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.VIII)



a.3.6. Distribuição da amostra por por nível de ensino

Relativamente ao nível de ensino em que se encontram a lecionar, no momento de resposta, 49,5% dos respondentes distribuem-se pelo 3.ºCEB e 39,5% pelo Ensino Secundário; 20,5% dos inquiridos encontram-se a exercer funções docentes no Ensino Profissional e 18,6% no 2.ºCEB; 12,4% no 1.ºCEB, 6,7% no Ensino Superior e 1% no Pré-Escolar. O mesmo professor pode ter referido mais do que um nível de ensino, já que a mobilidade docente ocorre com bastante frequência.

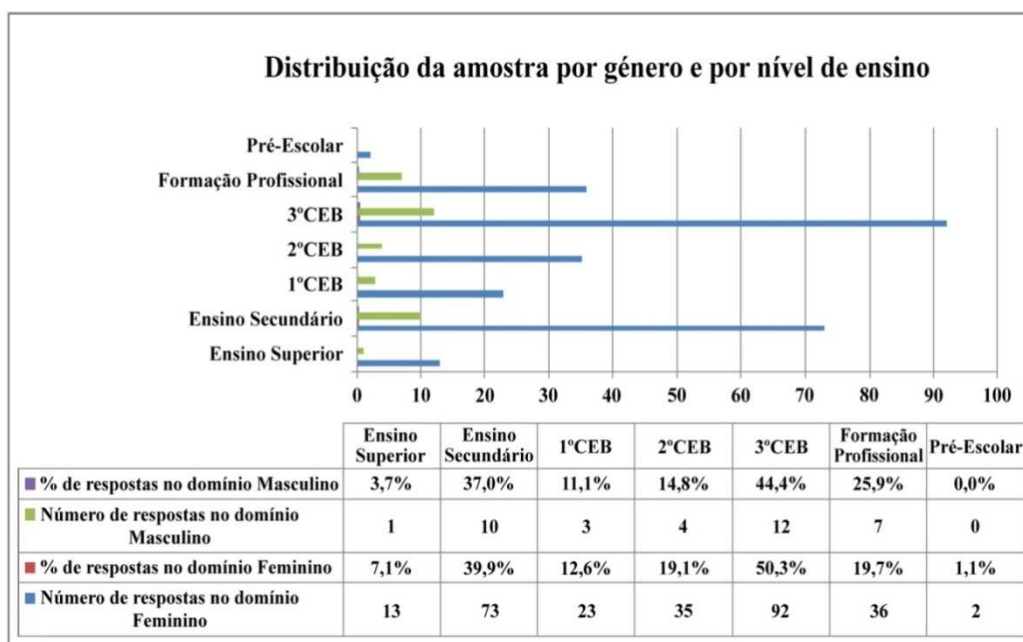
Gráfico 9: Distribuição da amostra por nível de ensino
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.IX)



Se observarmos o **Gráfico 10**, constatamos que tanto no domínio feminino como no domínio masculino o nível de ensino predominante é o 3.ºCEB com 50,3% e 44,4% respetivamente. Semelhante situação ocorre no Ensino Secundário, ocupando a segunda posição no nível de ensino destes docentes, a saber: 37% dos Professores de língua e 39% das Professoras de língua. Esta situação decorre do facto dos professores lecionarem em Escolas Básicas e Secundárias, e tendo contempladas turmas de níveis distintos. O mesmo ocorre com as Escolas ou Centros de Formação Profissional: este nível de ensino ocupa a terceira posição para 25,9% dos Professores e para 19,7% das professoras.

O número de docentes a lecionar no Pré-Escolar, 1.º e no 2.ºCEB e no Ensino Superior varia em número e percentagem, mas seguem a mesma hierarquia, sendo a população feminina distribuída, por ordem decrescente com 19,1% no 2.ºCEB; 12,6% no 1.ºCEB; 7,1% no Ensino Superior e 1,1% no Ensino Pré-Escolar. A mesma ordem é atualizada pelos Professores de língua, com 14,8% no 2.ºCEB; 11,1% no 1.ºCEB; 3,7% no Ensino Superior e 0% no Ensino Pré-Escolar. A amostra revela, tanto para o género masculino como para o género feminino que o ensino das línguas percorre toda a escolaridade dos alunos, mas é materializado em maior percentagem e representação nos 2.º e 3.ºCEB e Ensino Secundário. Sabemos, porém, que muitos destes professores, ainda que docentes de Língua Estrangeira, são-no também de Língua Portuguesa como já referimos atrás.

Gráfico 10: Distribuição da amostra por género e por nível de ensino
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.X)



a.3.7. Distribuição da amostra pelas disciplinas curriculares de ensino

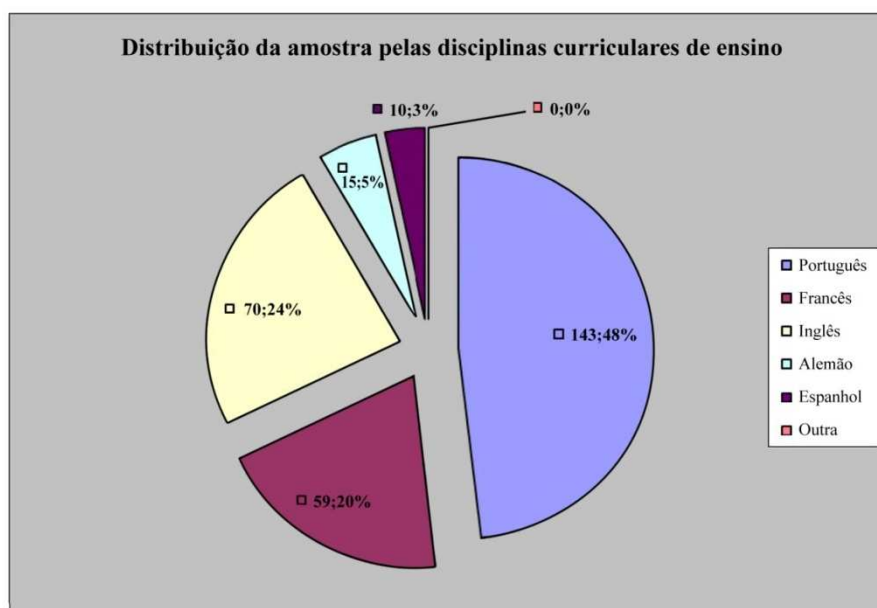
As línguas lecionadas pelos inquiridos distribuem-se por Língua Portuguesa (48%); Língua Inglesa (24%); Língua Francesa (20%); Língua Alemã (5%) e Língua Espanhola (3%).

Os inquiridos podiam assinalar mais do que uma resposta, tal como referimos para outras questões e como a própria formação destes profissionais o autoriza. Ainda assim, a maioria dos Professores e Professoras estavam, no momento de resposta, a lecionar maioritariamente Língua Portuguesa, língua materna.

A implementação de ensino da Língua Espanhola como Língua Estrangeira é recente. A percentagem é, nesta amostra, muito tímida quando comparada com a Língua Alemã e com a Língua Francesa. Não se tratou, nesta questão, de aferir qual o idioma que se encontram a lecionar, mas quais as línguas para as quais têm formação para o fazer¹²⁸.

¹²⁸ Questionário: VI. DISCIPLINAS CURRICULARES (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0).

Gráfico 11: Distribuição da amostra por género e por nível de ensino
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XI)



a.4. Fundamentos do questionário

Todas as variáveis referidas atrás foram intersetadas com as diferentes questões validando as nossas hipóteses para daí retirar conclusões para este estudo. Organizámos, neste questionário, sete grupos de perguntas, sendo os primeiros seis destinados à identificação da amostra e o sétimo subdividido num conjunto de questões orientadas para a averiguação do (re)conhecimento da LGP e do respetivo estatuto.

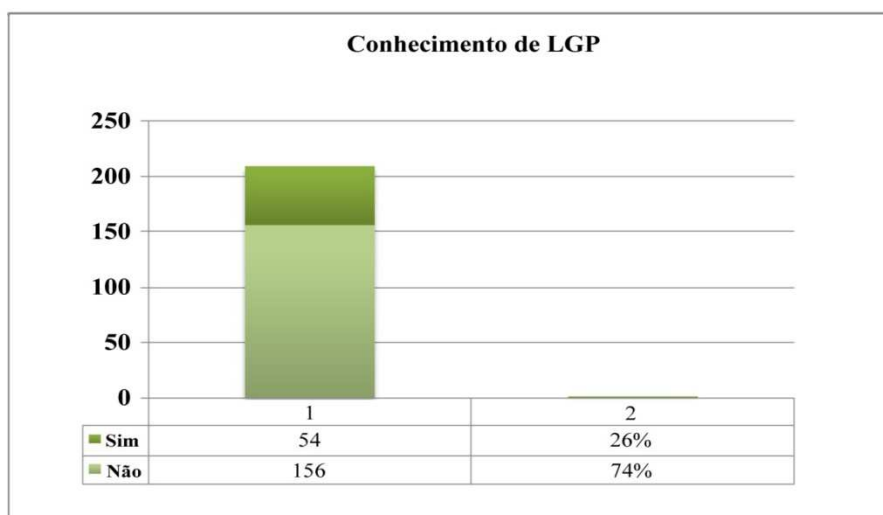
a.4.1. Conhecimento da LGP

A partir da questão número um¹²⁹, no grupo sete, a resposta afirmativa do inquirido determina a resposta ao grupo de questões subsequentes até a final do questionário. Porém, a resposta negativa à primeira pergunta orienta os docentes para a questão número oito. Assim, para aferir acerca do estatuto da LGP conferido pelos Professores de língua, questionámos acerca o seu conhecimento, tendo obtido como

¹²⁹ 1. Conhece a *Língua Gestual Portuguesa* (LGP)? (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0).

resultados: apenas 26% (54) dos inquiridos conhecem e 74% (156) não conhecem a LGP

Gráfico 12: Conhecimento da LGP
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XII)



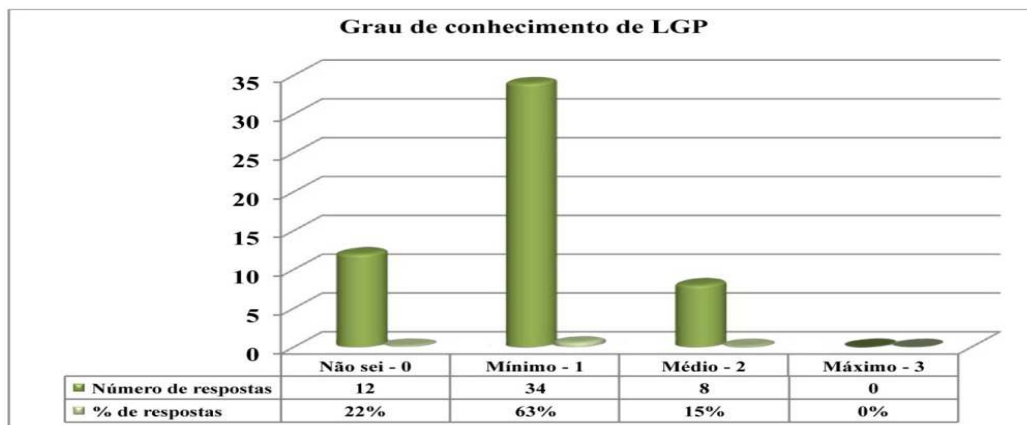
Como podemos constatar no **Gráfico 12**, uma minoria de Professores de língua afirmou conhecer a LGP. A maioria desconhece. Com base nestas respostas afirmativas, as próximas questões, até à número oito, revelam dados apenas relativos à percentagem destes docentes, ou seja aos 54 (26%) conhecedores da LGP. A próxima questão consubstanciada no **Gráfico 13** revela outras informações cujo objetivo é a aferição do grau de conhecimento de LGP¹³⁰.

a.4.2. Grau de conhecimento da LGP

Os Professores de língua que dizem conhecer a LGP distribuem-se por diferentes graus de conhecimento: 63% refere conhecer minimamente, 22% diz não conhecer, 15% reclama o grau “Médio” e nenhum refere grau “Máximo”. Estes graus foram estabelecidos em função da oferta de Cursos de LGP determinados por três Níveis de Aprendizagem. Cada nível é lecionado durante um ano, num total de 300h. O grau de dificuldade está estabelecido numa escala crescente, tal como o fizemos para o questionário.

¹³⁰ 2. Como avalia o seu grau de conhecimento em LGP? (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0).

Gráfico 13: Grau de conhecimento da LGP
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XIII)

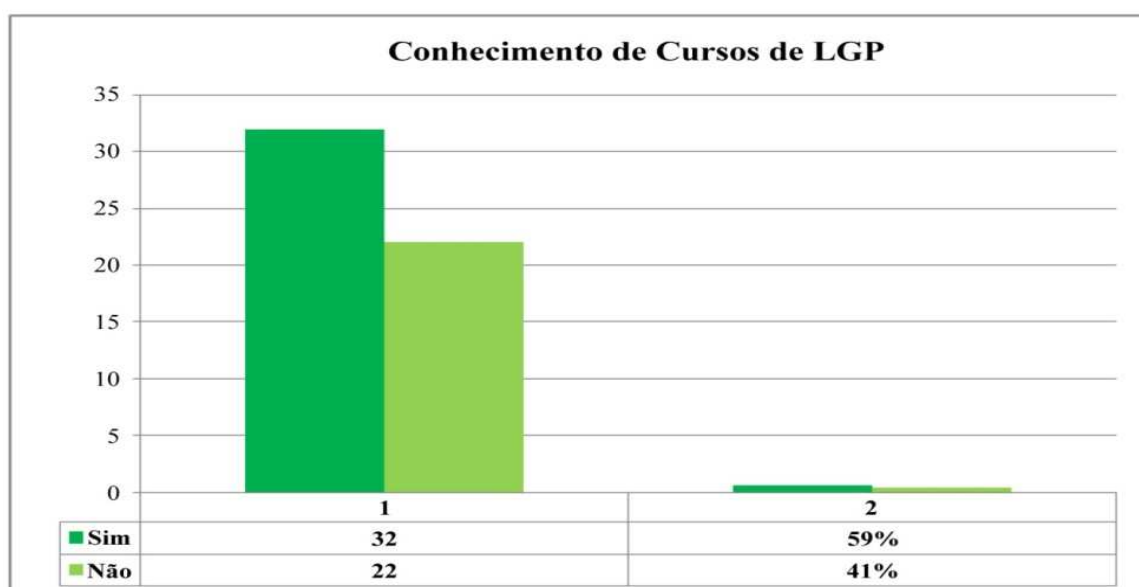


O conhecimento da LGP é ainda neófito e pouco disseminado, associado ao Nível I. A divulgação deste idioma parece estar ainda comprometida.

a.4.3. Conhecimento de cursos de LGP

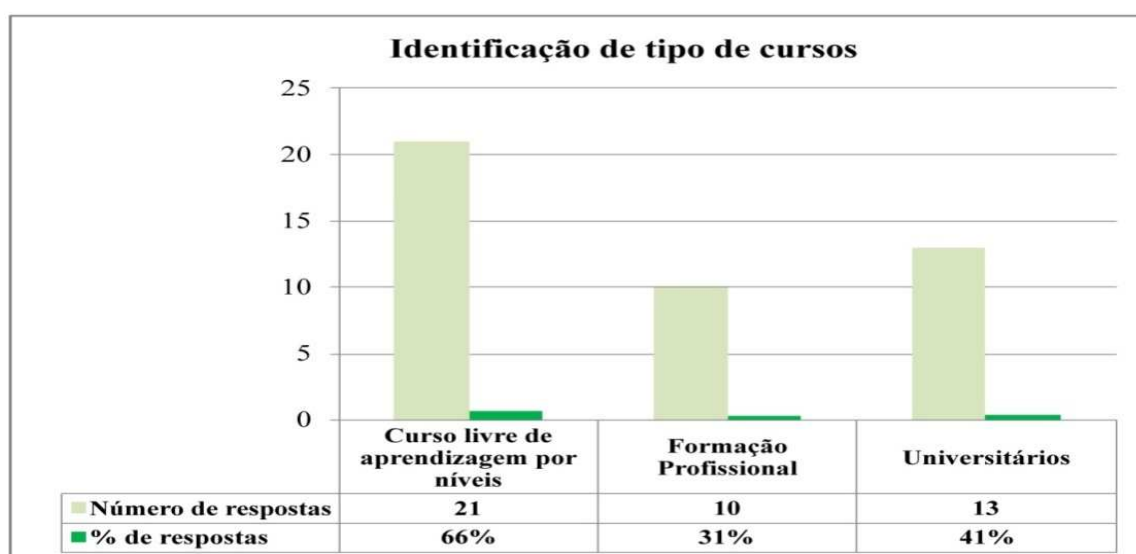
Para 59% dos Professores de língua os cursos de LGP são conhecidos. Os restantes 41% referem não ter conhecimento destes cursos.

Gráfico 14: Conhecimento de cursos de LGP
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XIV)



Quando perguntamos que cursos conhecem, apenas estão em causa os 32 Professores que afirmam conhecer os cursos. Para aferir estas informações, listámos um conjunto de tipos de cursos disponíveis no mercado. Os dados obtidos revelam que o “Curso livre de Aprendizagem por níveis” é o mais conhecido pelos inquiridos representando 66% das suas escolhas, seguindo-se de “Cursos Universitários” com 41% das opções e 31% opta pelos cursos de “Formação Profissional”. Esta questão permitia a opção simultânea pelas três hipóteses. No mercado existem as três hipóteses de formação, mas com objetivos diferenciados e públicos igualmente distintos. O curso mais comumente referido pela amostra é o que mais disseminado e divulgado é pela comunidade ouvinte em diferentes contextos. São normalmente lecionados por Formadores ou Docentes de LGP, mas poderão ser também orientados por Intérpretes de LGP. Os “Cursos Universitários” são mais recentes e consubstanciam uma reivindicação da comunidade s/Surda para formalizar o Ensino da LGP, como unidade curricular e como língua natural dos s/Surdos. Dão cumprimento à legislação formalizada a partir do Reconhecimento da LGP na *Constituição da República Portuguesa* através das Licenciaturas em LGP existentes já em diferentes Estabelecimentos de Ensino Superior. Finalmente, os cursos de “Formação Profissional” são menos divulgados e mais restritos pois foram criados e acreditados para os Formadores de LGP s/Surdos, permitindo-lhes validar competências e, enquanto não se constituíam as Licenciaturas, legitimar o acesso à LGP.

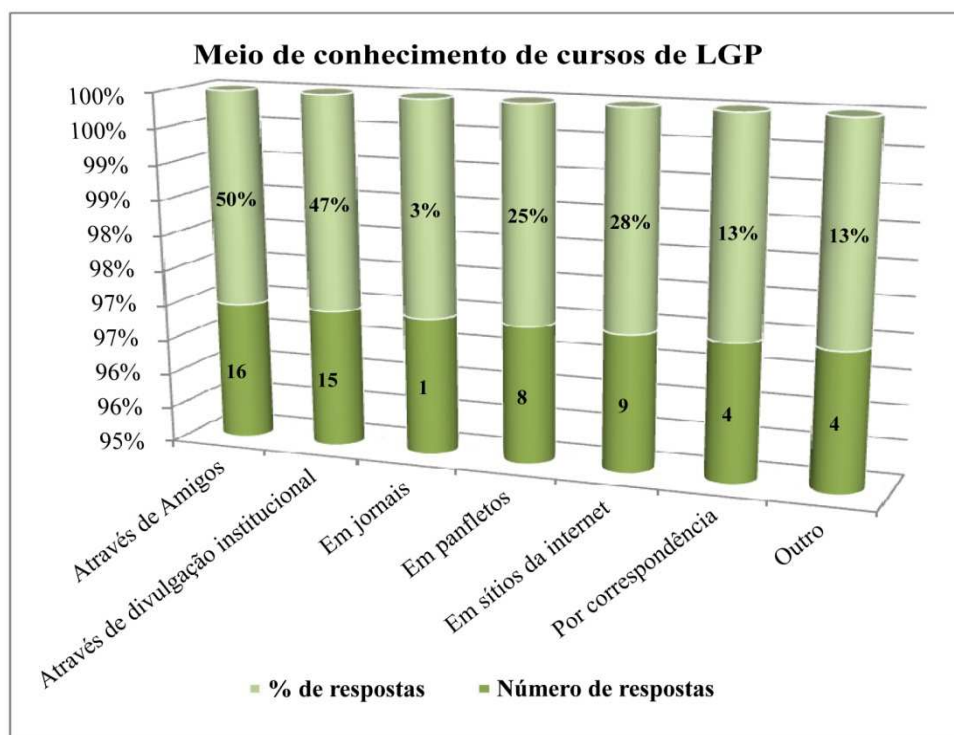
Gráfico 15: Identificação de tipo de cursos de LGP
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XV)



a.4.4. Identificação de meios de conhecimento de cursos de LGP

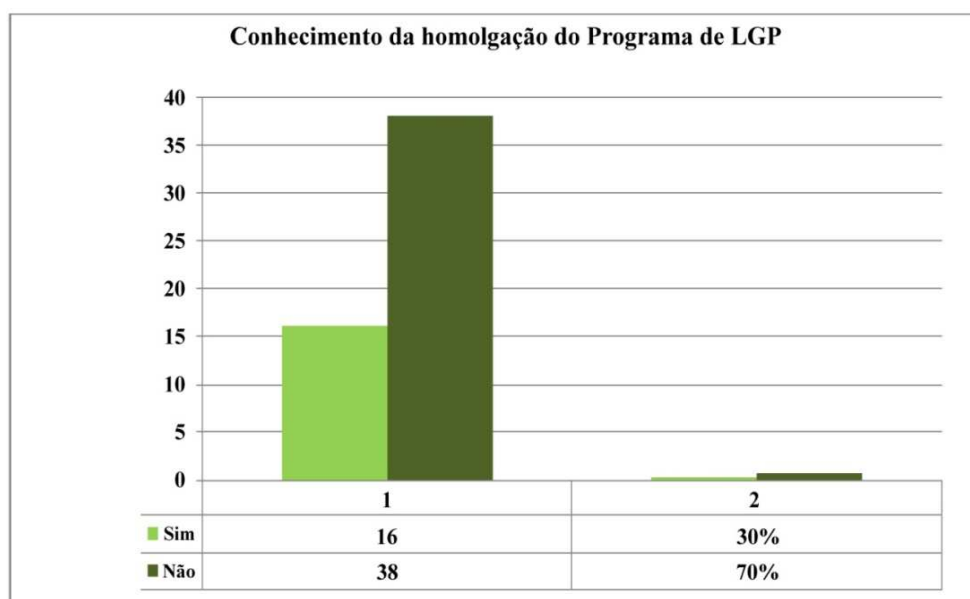
O conhecimento dos cursos de LGP disponíveis no mercado é fortemente determinado pela recente divulgação em distintos suportes de informação. Colocámos à escolha vários meios de divulgação, de entre os quais o mais reconhecido é de natureza pessoal e social: 50% dos inquiridos afirma ser “Através de amigos”, 47% através de “Divulgação institucional”, 28% através de “Sítios da internet”, 25% através de “Panfletos”, 13% “Por correspondência”, 3% “Em jornais” e 13% também através de outros meios.

Gráfico 16: Identificação de tipo de cursos de LGP
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XVI)



A divulgação institucional é referida com a percentagem de 47%. Nesta cabe a legislação publicada. Porém, no **Gráfico 17** apresentamos os dados relativos à homologação do Programa de LGP para o Ensino Básico. Apenas 30% dos Professores de Língua tomaram conhecimento da homologação deste documento. Os restantes 70% referem desconhecer esta publicação.

Gráfico 17: Conhecimento da homologação do Programa de LGP
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XVII)



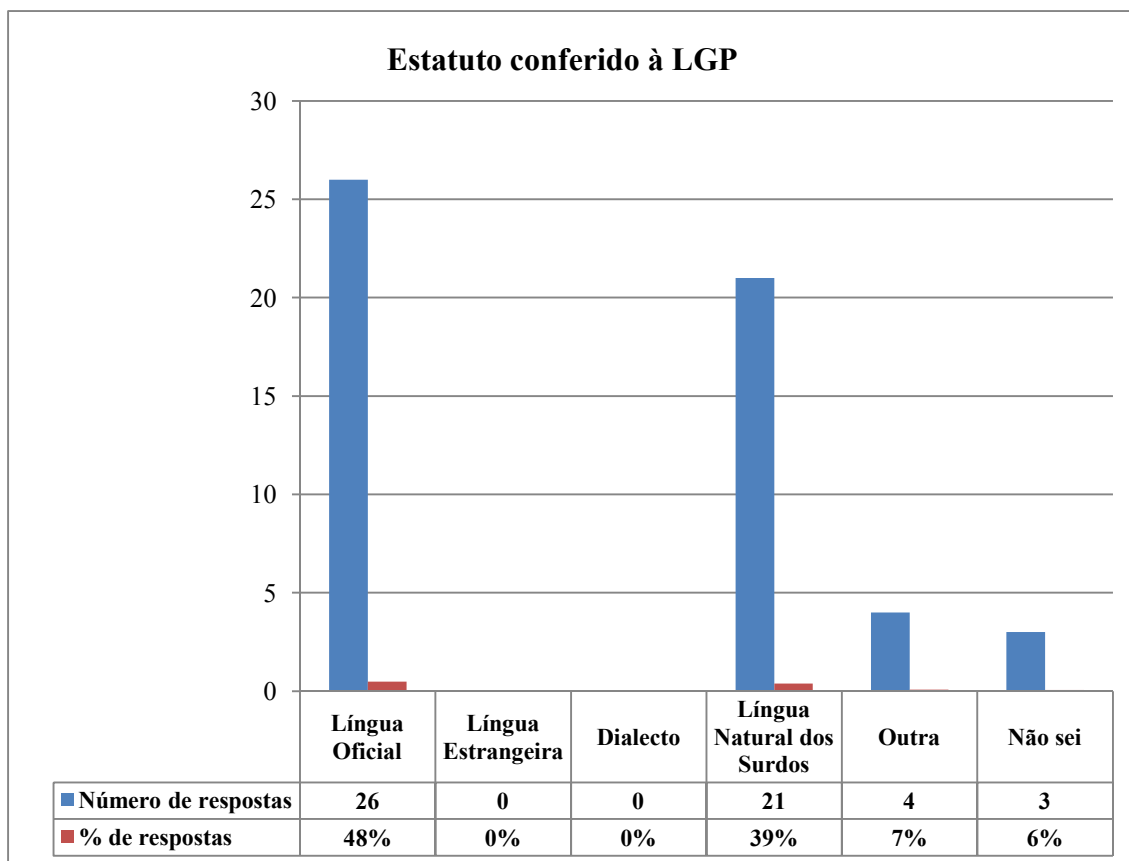
a.4.5. Estatuto conferido à LGP

Em 1997 foi o ano de reconhecimento da LGP como Língua Natural dos s/Surdos na *Constituição da República Portuguesa*. Este é o estatuto da LGP. Aplicámos esta questão no questionário com o intuito de determinar qual o estatuto desta língua para os Professores de língua.

Para tal, foram dadas opções a partir das quais descrevemos os resultados do **Gráfico 18**. Dos 54 docentes, 26 (48%) caracteriza a LGP como “Língua oficial” e 21 (39%) reconhecem como “Língua natural dos s/Surdos”; (3) 6% “Não sabem” e 4 (7%) responderam “Outra”. A caracterização como “Língua oficial”, parece indiciar uma legitimação que equipara a LGP a Língua Portuguesa, enquanto sistema de comunicação verbal da comunidade s/Surda. As opções por “Língua Estrangeira” e “Dialeto” não foram referidas. A consciência de que se trata de uma língua plasma-se nestes resultados.

A caracterização como “Língua oficial” parece indiciar uma legitimação que equipara a LGP a Língua Portuguesa, enquanto sistema de comunicação verbal da comunidade s/Surda.

Gráfico 18: Estatuto conferido à LGP
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XVIII)

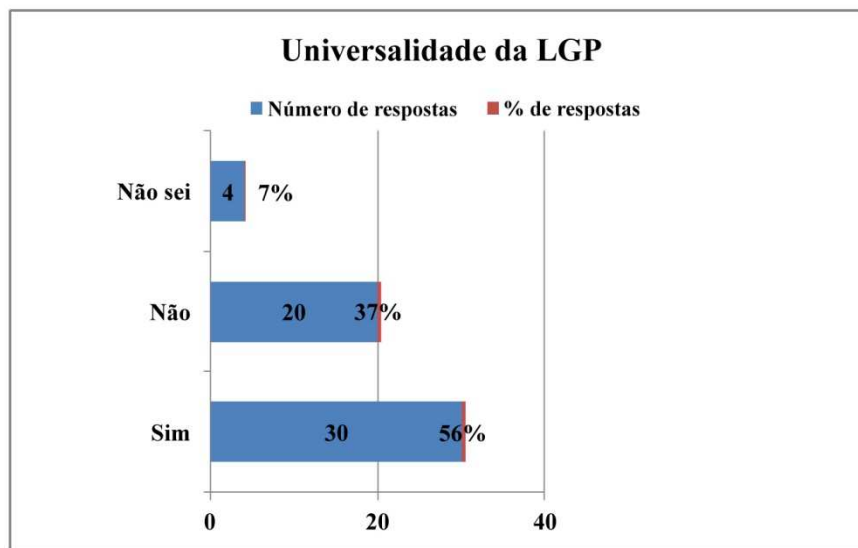


No seguimento da última questão acerca do estatuto que os Professores de língua atribuem à LGP, aplicámos uma pergunta relativa ao carácter universal¹³¹ deste idioma. O estatuto da LGP, para a maioria da população, é dada como sendo universal. Esta característica não é exclusiva dos nossos inquiridos, mas é apresentada pela literatura da especialidade como comum à maioria da população mundial ouvinte.

Ao longo do enquadramento teórico descrevemos este processo. Referimos que a crença de que as línguas gestuais se baseiam em expressões universais de emoção ou em linguagem corporal indicia o carácter universal erradamente atribuído a estas línguas (Wilcox & Wilcox, 2005:28).

¹³¹ 7. Considera a Língua Gestual universal? (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0).

Gráfico 19: Caráter de universalidade conferido à LGP
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XIX)



Para 56% dos Professores de língua, que responderam conhecer a LGP, atribuem a este idioma um caráter universal contra 37% que afirma não ser universal e 7% reclama não saber. Não existe, uma língua gestual universal, mas existem características universais de natureza gramatical que permitem aos s/Surdos intercompreenderem-se mais facilmente do que os falantes (Hickoc, Bellugi & Klima, 2001:60).

A resposta afirmativa ou negativa a esta questão determinou a qual das duas questões subsequentes deverá responder para justificar as suas opções. Assim, perguntámos quais os motivos que levam estes inquiridos a atribuir o caráter universal à LGP¹³² e quais os motivos que levam a atribuir o caráter não universal a esta língua gestual¹³³.

Podemos constatar pelos dados do **Gráfico 20** que estes inquiridos identificam uma conceção de língua (gestual) baseada numa minoria que, para se impor no panorama linguístico, seria assumida com um caráter universal, consubstanciada no motivo apontado pelos 30 respondentes, considerando que a *forma de comunicar de país para país é semelhante*, representando 56,7%. Esta realidade revela a concretização de outro objetivo: identificar que representação(ões) da língua e cultura s/Surdas emergem dos inquiridos.

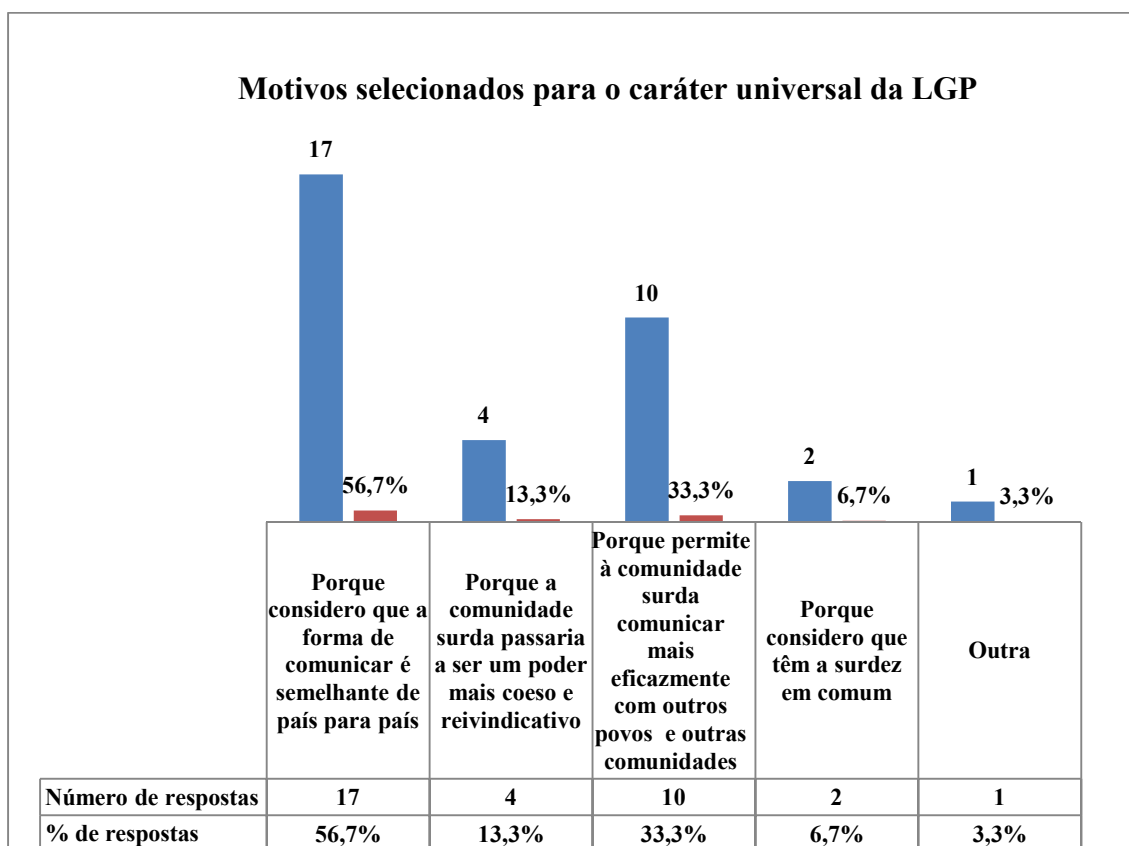
¹³² 7.1 Se respondeu SIM, porquê? (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0).

¹³³ 7.2. Se respondeu NÃO/NÃO SEI, porquê? (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0).

Parece que a representação desta comunidade e da LGP, para esta amostra, sendo minoritária, ganharia mais se houvesse união e *forças centrípetas* de uma língua padrão, como se de uma língua franca se tratasse, semelhante ao estatuto do inglês.

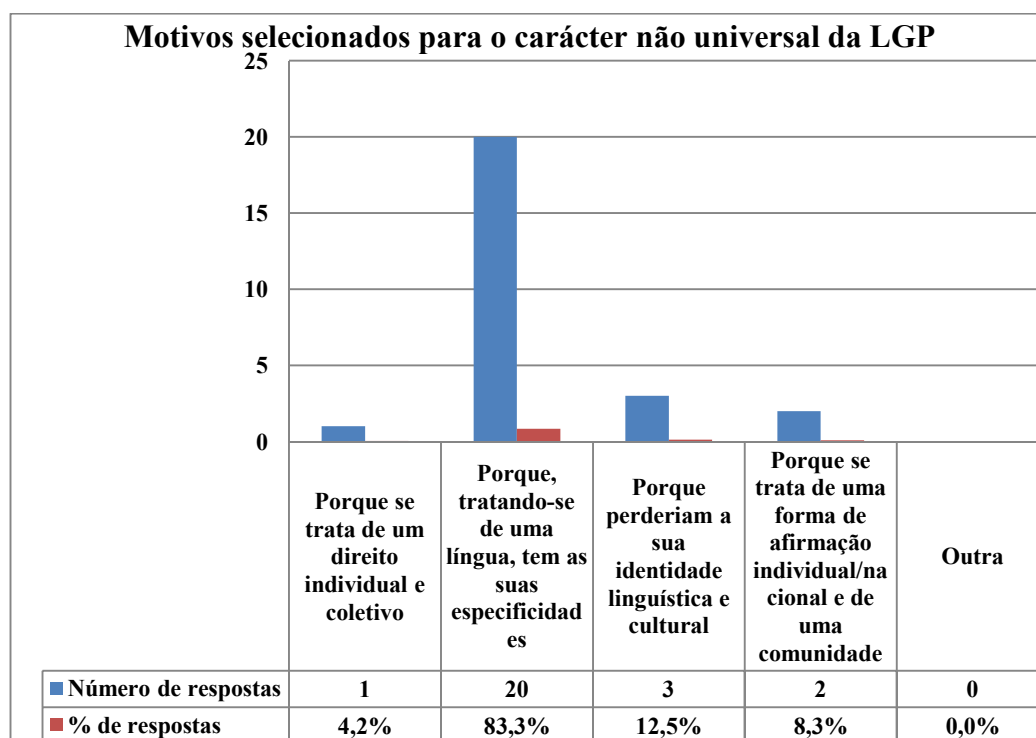
Nestes dados, parece ser unânime que os Professores de língua definem a língua gestual como um código linguístico demitido de questões culturais, ao representarem 33,3% (10 em 30) dos inquiridos que aponta como justificação para a universalidade da LGP o facto de permitir à comunidade s/Surda *comunicar mais eficazmente com outros povos e outras comunidades*.

Gráfico 20: Motivos seleccionados para o carácter universal da LGP
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XX)



Já no **Gráfico 21**, dos inquiridos que não consideram a LGP universal, 20 Professores de língua, assumem outra conceção. As várias opções podem ser referidas pelo mesmo inquirido.

Gráfico 21: Motivos selecionados para o caráter não universal da LGP
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XXI)



Os 20 Professores de língua(s) identificam a LGP como uma *língua e por isso, detentora de especificidades*, representando 83,3% dos inquiridos. As restantes justificações, como a *perda de identidade linguística e cultural* representam 12,5%; segue-se 8,3% de respondentes que escolhem *uma forma de afirmação individual e nacional de uma comunidade* e 4,2% considera ser *um direito individual e coletivo*. A opção por estas justificações parece definir uma conceção de língua enquanto código de comunicação cujas especificidades se prendem com aspetos gramaticais, por um lado; por outro, prende-se com a dimensão cultural e identitária deste código linguístico.

a.4.6. Motivação para aprender LGP

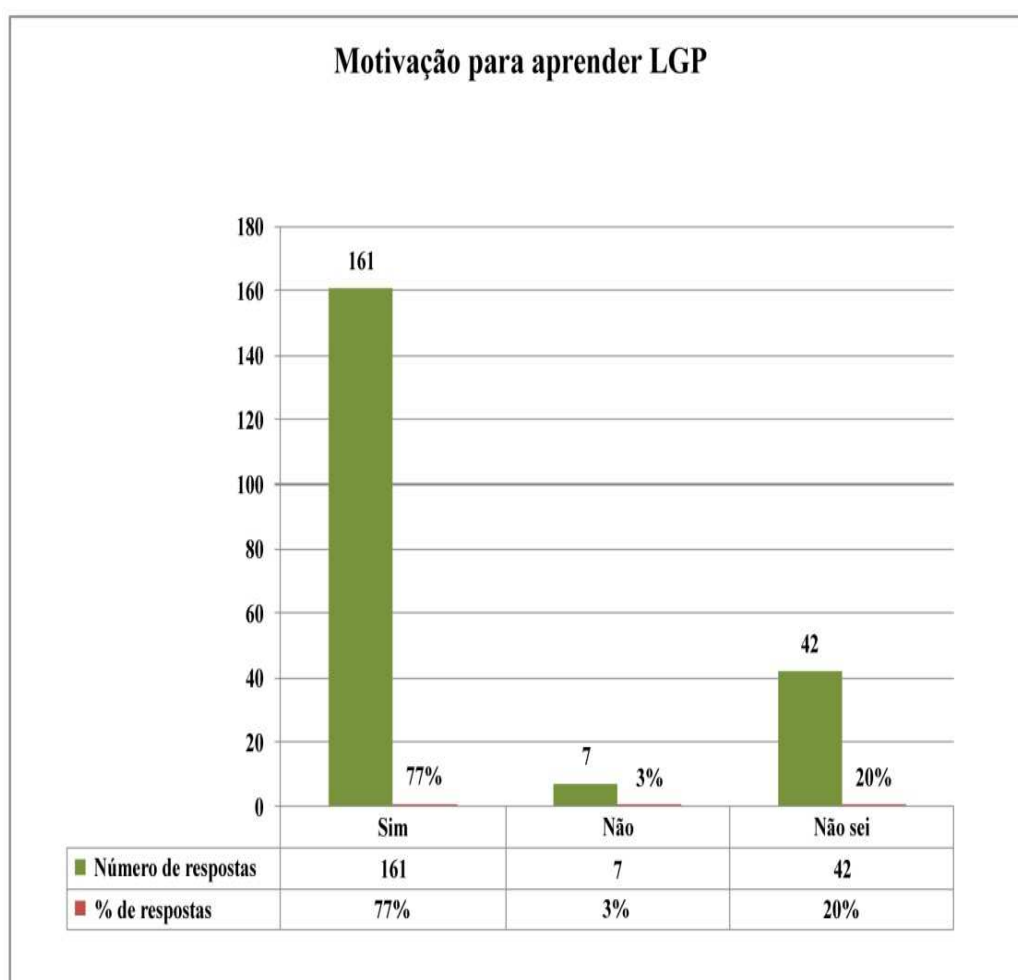
A questão oito¹³⁴, aplicou-se a todos os respondentes e pretende aferir acerca do interesse em a aprender LGP. Mais uma vez, a resposta afirmativa ou negativa condiciona o número da questão seguinte.

Aquando da conceção do questionário, considerámos esta questão como traço definidor das motivações afetivas da nossa amostra. As crenças e as representações

¹³⁴ 8. Gostaria de aprender a Língua Gestual? (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0).

sociais e individuais acerca das línguas determinam a sua predisposição para uma abertura ao cenário do plurilinguismo e do multilinguismo.

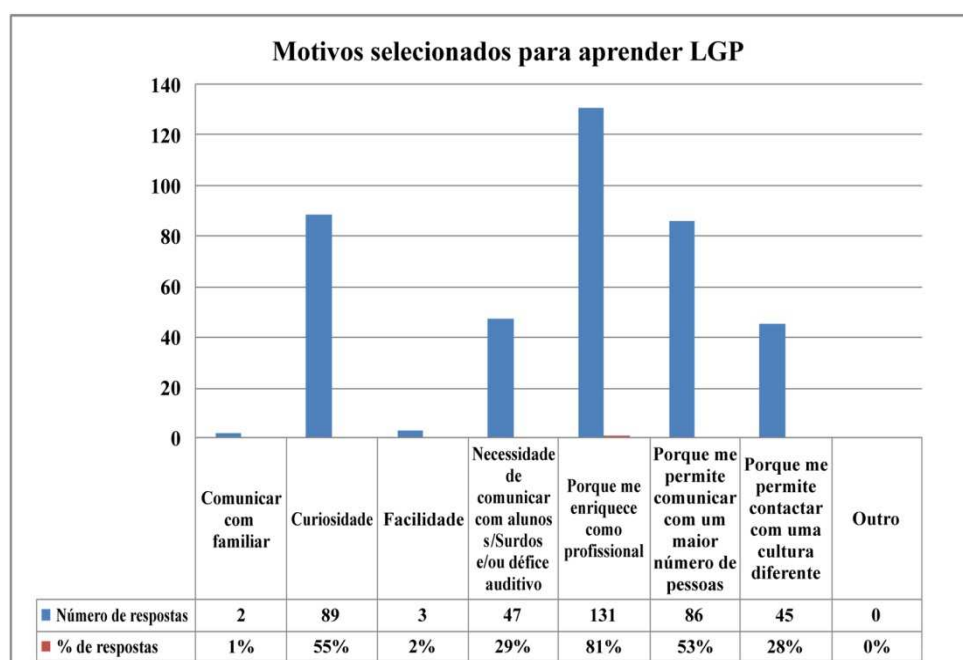
Gráfico 22: Motivação para aprender LGP
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XXII)



Esta questão permite-nos aferir acerca da disponibilidade para uma mudança nas representações da surdez e na sua redefinição, provando, por um lado, que o Professor de Língua(s), independentemente de reconhecer o seu estatuto, ocupa um lugar privilegiado na abertura ao cosmopolitismo.

Por outro lado, ao obtermos respostas afirmativas, quisemos aferir acerca dos motivos que orientam as motivações dos professores de língua, dividindo-as em duas categorias: as pessoais e as profissionais, mas cujos resultados foram apresentados em conjunto no **Gráfico 23**.

Gráfico 23: Motivação para aprender LGP
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XXIII)



Os motivos apresentados pelos Professores de língua(s) que os levaria a aprender a LGP são de natureza distinta. O “Enriquecimento profissional” é o motivo mais apontado (81%); seguido de “Curiosidade” com 55%; “Comunicação com maior número de pessoas” (53%); a “Necessidade de comunicar com alunos s/Surdos ou défice auditivo” (29%); o facto de “Permitir o contacto com uma cultura diferente” (28%); a “Facilidade” (2%) e em relação à “Comunicação com um familiar” coube apenas 1%. Na verdade, tal como referimos no enquadramento teórico, 95% das pessoas s/Surdas são filhas de pais ouvintes. A representação desta resposta evidencia este dado, não só porque as crianças s/Surdas representam uma minoria e, por isso, não evidenciada nas representações familiares da população ouvinte. A motivação desta população destaca a formação profissional como *leit motiv* para o conhecimento e aprendizagem deste idioma. No entanto, é praticamente desconhecido nesta mesma população.

O vínculo que se estabelece com esta língua parece denunciar-se, nestes dados, através de uma posição institucionalizada. A LGP vista com potenciador de valorização profissional confere-lhe, por um lado, um carácter instrumental, materializado num conteúdo a conhecer para o exercício da atividade profissional destes docentes; por

outro lado, sugere ausência de vínculo afetivo com a comunidade s/Surda pelo desconhecimento de todas as representações da LGP. Curiosamente, a percentagem atribuída à “Necessidade de comunicar com alunos s/Surdos e/ou com défice auditivo” representa menos de metade do carácter profissional, ou seja 29%. A comunicação com maior número de pessoas é mais representada com 53%, cerca do dobro do motivo anterior. Em que consiste a valorização profissional para os Professores de língua? Será apenas o atestar no currículo e no percurso o conhecimento da LGP? Parece, assim, evidenciar-se uma consciência muito neófitas entre a intenção de aprender e os respetivos motivos e a concretização dessa aprendizagem.

Parece que falta alguma reflexão neste ponto e conhecimento efetivo acerca do que uma língua, ainda que gestual, representa no domínio profissional. Neste incluem-se professores e alunos. Talvez por isso, a “Curiosidade” seja a segunda motivação mais evidenciada (55%). Este será o dado que caberá à comunidade s/Surda não desperdiçar para a disseminação de informação e de sensibilização deste grupo profissional a propósito da LGP.

a.4.7. Tempo de aprendizagem necessário para interagir em Língua Estrangeira

A resposta negativa à pergunta número oito dá um passo para a questão número nove¹³⁵. Nesta, é perguntado acerca do tempo de aprendizagem necessário para que se possa interagir fluentemente em língua estrangeira. Pensamos que o Professor de língua(s) está capacitado para responder com propriedade.

Esta pergunta tem por base a consideração da LGP como uma língua estrangeira (LE) para o Professor de língua(s) ouvinte. Na verdade, a literatura considera-a como tal, já que a LGP é a língua natural dos s/Surdos ou, eventualmente a sua língua materna:

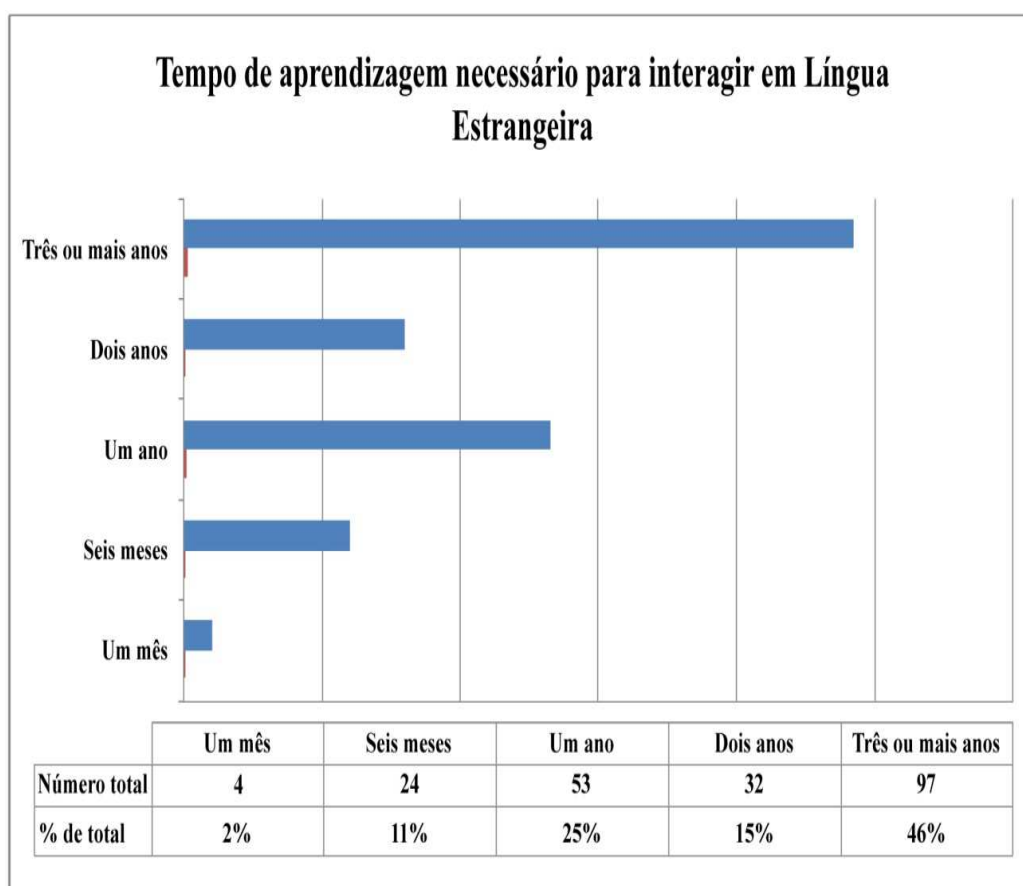
“The only activity really analogous to sign language interpreting is foreign language interpreting” (Rudser, 1998:109).

¹³⁵ **Pergunta n.º9.** Quanto tempo considera ser necessário para se conseguir interagir numa Língua Estrangeira de forma fluente? (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0).

Emmanuel Laborit (2005) corrobora esta realidade, ao designar sucessivas vezes em *Grito da Gaivota*, nomeadamente, quando relata o processo de aprendizagem da língua gestual francesa pelos seus pais: “Eles precisam de dois anos, eu de três meses” (p.73). Assim, nesta questão, as hipóteses de resposta são iguais à da anterior, apenas acrescentámos *Não sei*. Pretendemos, assim, comparar e apurar a noção de língua implícita nos nossos inquiridos partindo da coerência das suas respostas, pois a palavra Língua em LGP está sempre presente, mas as opções destes inquiridos revelaram uma outra consciência em relação à definição de língua. Se observarmos o **Gráfico 24**, os resultados confirmam a imprecisão dos conhecimentos e informações detidas pela nossa amostra: a maioria dos Professores inquiridos desconhece o tempo necessário para dominar LGP fluentemente. Porém, 46% (97) dos inquiridos assinalaram “3 ou mais anos” e 25% (53) elegeram “1 ano” como a escolha com mais frequência; 15% refere “Dois anos”; 11% “seis meses” e 2% “um mês”.

Gráfico 24: Tempo de aprendizagem necessário para interagir em Língua Estrangeira

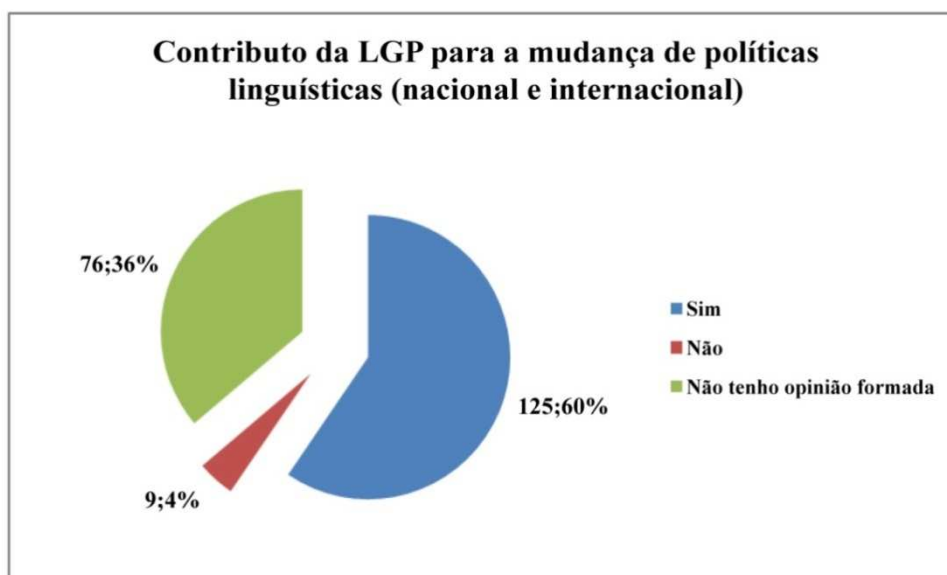
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XXIV)



a.4.8. Contributo da LGP para a mudança de políticas linguísticas

Com a pergunta número dez¹³⁶, pretendemos averiguar o conhecimento que estes professores detêm acerca da influência da aprendizagem da LGP na escola para a dinâmica da política linguística nacional e europeia, evidenciando mais um dado no reconhecimento do estatuto da LGP e da conceção de língua.

Gráfico 25: Contributo da LGP para a mudança de políticas linguísticas
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XXV)



Para 60% dos inquiridos, a LGP contribui para a mudança de políticas linguísticas ao nível nacional e internacional. Entende-se, aqui a LGP na qualidade de língua gestual e também representativa das línguas gestuais. 36% dos respondentes, porém, ainda “não tem opinião formada”, revelando o desconhecimento e reflexão acerca da conceção de língua atribuída à LGP. Apenas 4% pensam que a LGP não constitui qualquer contributo para a mudança de políticas linguísticas. Sabemos, pelo enquadramento teórico, que a Educação Especial contempla a educação de s/Surdos, atualmente obedecendo a uma abordagem pela Educação Inclusiva. Os documentos oficiais e a legislação determinam processos e paradigmas educacionais, para tal o reconhecimento da LGP com língua natural dos s/Surdos foi determinante para a recente

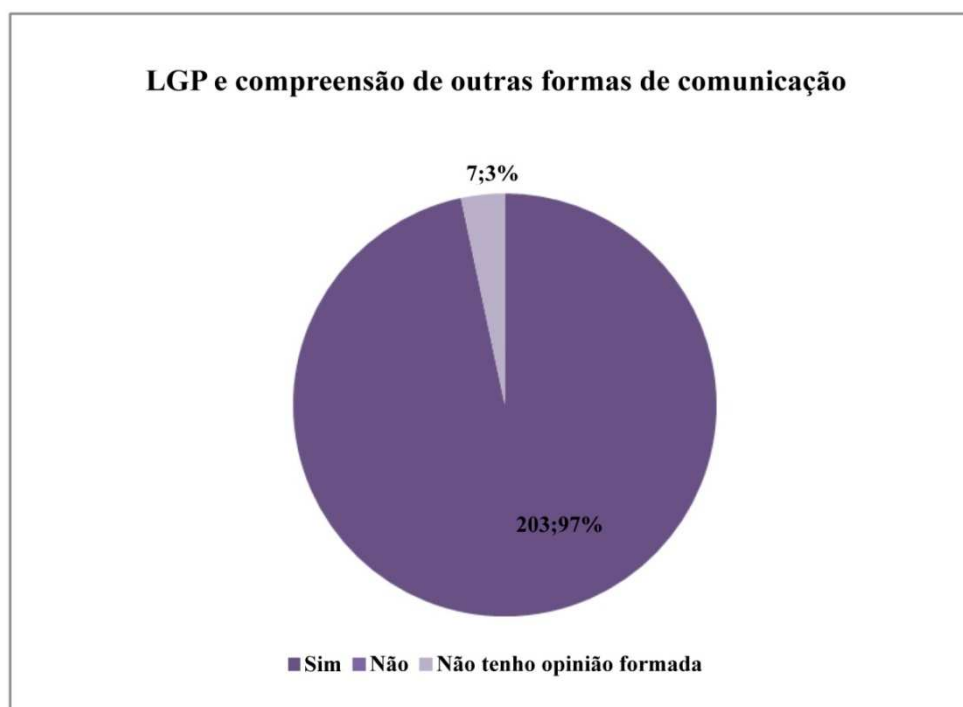
¹³⁶ 10. Considera que a aprendizagem da Língua Gestual na escola pode contribuir para a mudança de política linguística em Portugal e na Europa? (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0).

legislação e para os mais recentes: *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa. Ensino Secundário* (Martins *et al.*, s/d) e *Programa de Língua Portuguesa (L2) do Ensino Básico e Secundário para alunos Surdos* (Baptista *et al.*, 2011).

a.4.9. Contributo da LGP para a mudança de políticas linguísticas

A pergunta número onze¹³⁷ pressupõe avaliar o conhecimento da noção de intercompreensão latente nestes professores ao nível das línguas, estando latente, em uma língua gestual, a dimensão não verbal. Pretende-se, assim, verificar o reconhecimento da interface da LGP e de outras formas de comunicar.

Gráfico 26: LGP e compreensão de outras formas de comunicação
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XXVI)



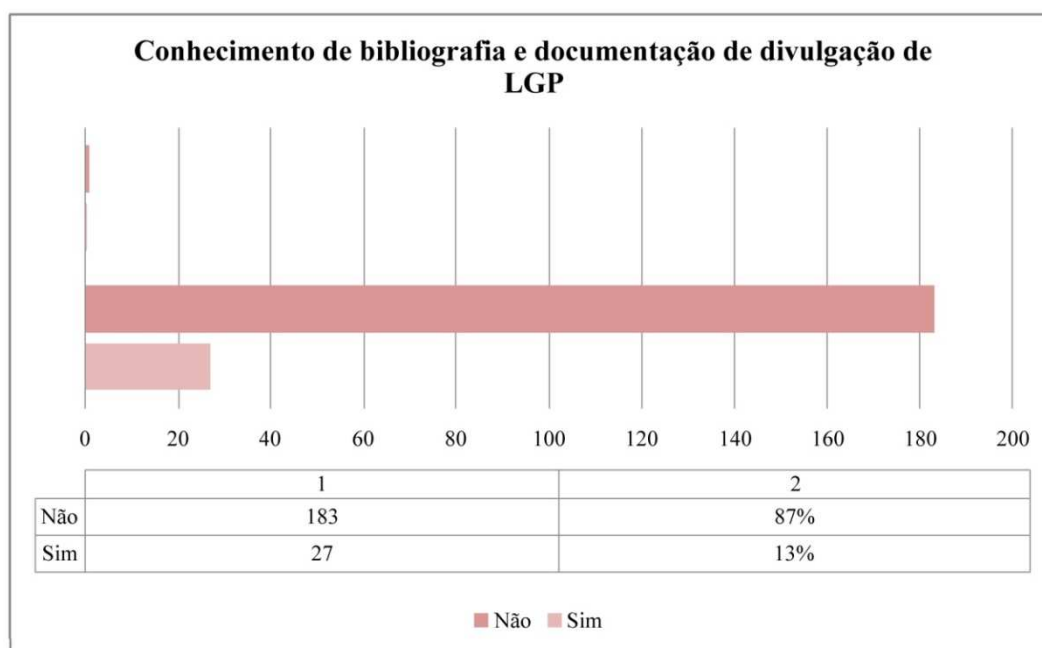
Para 97% dos inquiridos, o contacto com a LGP pode facilitar a compreensão de outras formas de comunicação. Pensamos estar aqui evidenciada a abertura para o diálogo de intercompreensão entre comunidade ouvinte e comunidade s/Surda.

¹³⁷ 11. O contacto com a Língua gestual pode favorecer ou facilitar a compreensão de outras formas de comunicar? (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0).

Sabemos, porém, que esta intercompreensão passará por diferentes estádios, já que a representação de língua destes inquiridos aponta para um carácter eminentemente oral e não gestual. A analogia com a noção de linguagem não verbal, é clara nesta questão. Carece de um estudo mais aprofundado nesta população ao redefinir-se a LGP como língua e não como linguagem.

Incluímos neste ponto a pergunta número doze¹³⁸. Incide sobre o conhecimento de bibliografia relativa à LGP e fontes de informação. Pretende-se, assim, aferir acerca da divulgação da LGP. Caso a resposta fosse afirmativa implicava a escolha de algumas opções disponíveis no mercado.

Gráfico 27: Conhecimento de bibliografia e documentação de divulgação de LGP
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XXVII)

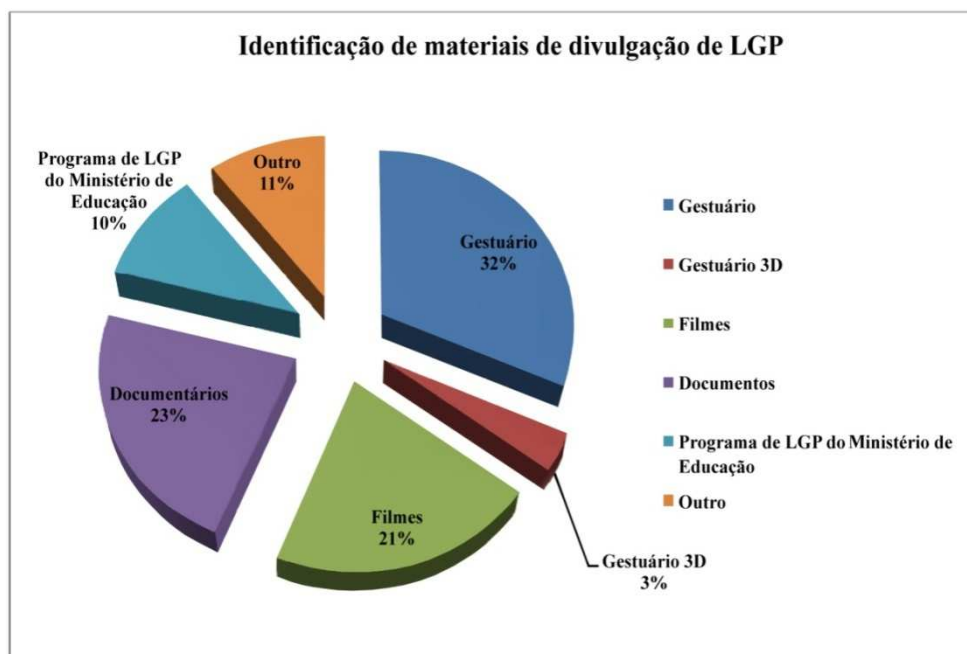


As representações de uma língua passam, também, pelo conhecimento materializado dos inquiridos acerca da língua e cultura s/Surdas. Observámos, no **Gráfico 28**, que 87% (183) dos 210 inquiridos não conhece qualquer bibliografia, por oposição a 13% (27). Dos que conhecem, e dadas as opções a escolher, os inquiridos deram especial destaque “Gestuário” (32%), “Documentários” (23%), “Filmes” (21%), “Programa de LGP” (10%), “Gestuário 3D” (3%) e adicionaram “Outras” categorias

¹³⁸ 12. Conhece bibliografia, informação ou documentação que divulguem a Língua Gestual? (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0).

(6%). Pensamos que estes aspetos são importantes para a legitimação da LGP e da identidade s/Surda, na medida em que se projetam nestes documentos.

Gráfico 28: Identificação de materiais de divulgação de LGP
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0. XXVIII)

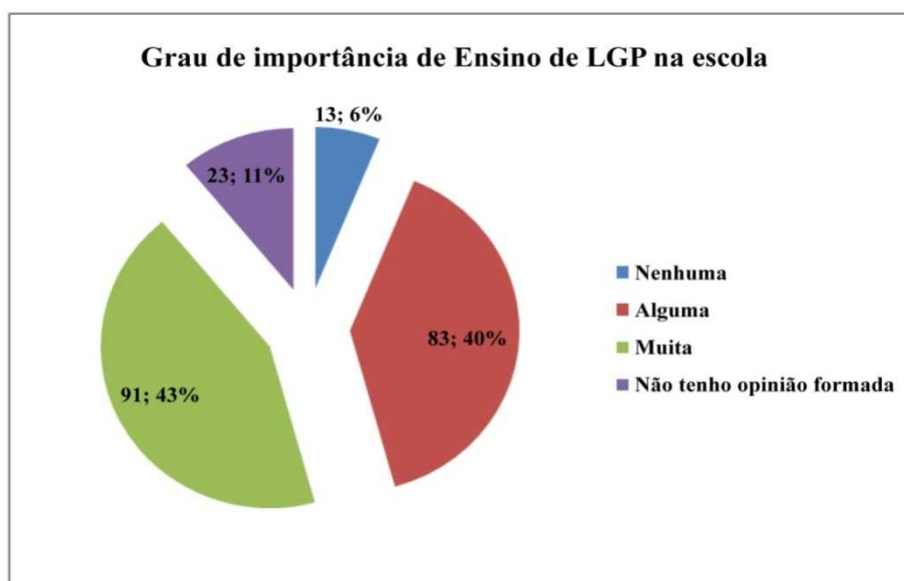


a.4.10. Grau de importância atribuído ao Ensino de LGP na escola

No caso de ser negativa, o inquirido responderia apenas à décima terceira¹³⁹ pergunta, remetendo para a importância que o ensino da LGP possa vir a ter na escola. Sendo a última questão, tivemos a intenção de avaliar a pertinência do ensino de uma outra língua na escola, tentando averiguar acerca das futuras posições. Neste caso, reconhecemos à partida que o ensino da LGP se destina, em primeira estância, aos alunos s/Surdos. Porém, está latente a avaliação que parte do pressuposto que estes alunos ao serem incluídos nas turmas regulares, necessitarão que os seus professores e os seus pares, para uma eficaz e justa aprendizagem, possam comunicar em igualdade de circunstâncias.

¹³⁹ 13. Que grau de importância considera ter o ensino da Língua Gestual na escola? (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0).

Gráfico 29: Grau de importância atribuído ao Ensino de LGP na escola
(VOLUME ANEXOS, ANEXO 0. XXIX)



Acrescentamos que as respostas obtidas alvitram alguma manifestação de sensibilidade perante a LGP e disponibilidade para o seu domínio e reconhecimento de estatuto. A diferença entre os Professores de língua que atribuem “Muita” importância ao ensino da LGP e os que atribuem “Alguma” é de 3%. Esta pequena diferença sugere a ausência de reflexão a propósito do lugar da LGP na escola. É, no entanto, uma porta aberta para a apresentação da LGP no panorama das línguas, materna e natural para alunos s/Surdos e estrangeira para alunos ouvintes e ou língua segunda para familiares de alunos s/Surdos.

a.5. Discussão de resultados do questionário

Pretendemos, neste questionário, centrar-nos no Professor de língua(s) e na sua predisposição intrínseca para a reconstrução do conhecimento de forma a torná-lo igualmente acessível ao aluno s/Surdo. Chegámos a várias conclusões acerca das premissas atrás referidas. Na apresentação dos dados fomos enunciando algumas dessas conclusões. Apresentamos, neste ponto, a súmula de todas as considerações que permitem consubstanciar dois dos objetivos a que nos propusemos:

- a. Aferir acerca do reconhecimento do estatuto da Língua Gestual Portuguesa (LGP) pelos Professores de língua em exercício

- b. Averiguar acerca do conceito de LGP e o grau de relação dos Professores de língua em relação a este idioma.

Ainda que a LGP suscite curiosidade para uma possível aprendizagem, ficam por conhecer os reais motivos desta curiosidade, pois a conceção de língua que a nossa amostra revelou prende-se com dois conceitos distintos, o de *linguagem* e o de *língua*.

Os dados obtidos por este estudo revelaram que os Professores de língua não conhecem a LGP: apenas 26% dos inquiridos dizem conhecer a LGP (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XII). Dos 54 professores, 26 (48%) caracteriza a LGP como “língua oficial” e 21 (39%) reconhecem como “língua natural dos s/Surdos”; (3) 6% “não sabem” e 4 (7%) responderam “outra”. A caracterização como *língua oficial*, parece indiciar uma legitimação que equipara a LGP a Língua Portuguesa, enquanto sistema de comunicação verbal da comunidade s/Surda. Destes mesmos Professores, conhecedores da LGP, 56% atribuem-lhe carácter “universal”; 37% referem que a LGP não é uma “língua universal” e 7% dos Professores dizem que “não sabem” (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XIX). Estes inquiridos revelam uma conceção de língua (gestual) associada a um grupo minoritário. A sua afirmação, no panorama linguístico, dependeria da atribuição do carácter universal e não tanto nacional e culturalmente marcado. A proposta seria de que as pessoas s/Surdas comunicariam em todo o mundo da mesma forma e de maneira hegemónica. Anulando o carácter de cultural nacional a que pertence cada indivíduo s/Surdo. Estes dados consubstanciam-se no motivo apontado pelos 30 respondentes: a “forma de comunicar de país para país é semelhante”, representando 56,7%. Esta realidade revela a concretização de outro objetivo: identificar que representação(ões) da língua e cultura s/Surdas emergem dos inquiridos. Parece que a representação desta comunidade e da LGP seria mais vantajosa se a LGP fosse universal, como se de uma língua franca se tratasse, semelhante ao estatuto da Língua Inglesa. Nestes dados, parece ser unânime que os Professores de língua definem a língua gestual como um código linguístico privado de cultura ao representarem. Os 4,8% de inquiridos aponta como justificação para a universalidade da LGP a presumível facilidade da comunidade s/Surda “comunicar mais eficazmente com outros povos e outras comunidades” (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XX).

Os restantes 20 Professores de língua que reconhecem a LGP como uma *língua* apontam como motivo o facto de ser “detentora de especificidades”, representando 83,3% dos inquiridos. As restantes justificações, como a “perda de identidade

linguística e cultural” representa 12,5%; segue-se 8,3% de respondentes que escolhem “uma forma de afirmação individual e nacional de uma comunidade” e 4,2% considera ser um “direito individual e coletivo” (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XXI). Estas justificações alvitram uma definição e uma conceção de língua associada a um código de comunicação cujas especificidades se prendem com aspetos gramaticais, por um lado; por outro, prende-se com a dimensão cultural e identitária deste código linguístico como forma de emancipação e direito de um grupo minoritário.

A conceção de língua gestual não assume a forma de linguagem universal dependendo, antes, de fatores extralinguísticos. Sacks (2011:129) refere que não há uma língua gestual universal, mas propriedades universais em todas as línguas gestuais ao nível gramatical. Trata-se de uma visão mais aproximada da que se difunde em relação às línguas orais, porém não contempla uma visão mundividente da língua, isto é, o ser considerada una e diversa em simultâneo. Neste ponto, podemos referir que a abertura da comunidade ouvinte, através dos Professores de língua, reconhece a importância do diálogo entre Língua Portuguesa e LGP para uma eficaz comunicação, ainda que os inquiridos manifestem incertezas.

“O diálogo intercultural, ao colocar a diferença como relação, dá prioridade ao reconhecimento sobre o conhecimento e traz para o seu seio a problemática da alteridade, exigindo, assim, um diálogo profundo com a filosofia” (Pereira, 2007:219).

Na verdade a surdez é um caso paradigmático e exige procedimentos de comunicação específicos, bem como modelos didáticos. Neste sentido, a linguagem não é exclusivamente um instrumento de acesso ao outro, mas antes constitutiva do outro (Coelho, Gomes & Cabral, 2007:380). Desde o início deste trabalho que partilhamos desta perspetiva, de que a língua tem um corpo.

Considerámos os Professores de língua(s) como vetores essenciais, capazes de promover o *multiculturalismo emancipatório* desta comunidade. Tal como os resultados do questionário apontam, estes docentes, ainda que desconhecedores da LGP e do seu estatuto, 77% dos inquiridos manifestam-se disponíveis e recetivos para a aprenderem contra 3% que não estão interessados. Cerca de 20% não têm opinião definida (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XXII). Parece haver uma aceitação da sua integração no cenário multilingue e plurilingue.

Dos Professores de língua que dizem conhecer a LGP destacaram o “Gestuário” (32%), “Documentários” (23%), “Filmes” (21%), “Programa de LGP” (10%), “Gestuário 3D” (3%) e adicionaram outras categorias (6%) (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XXVIII). Pensamos que estes aspetos são importantes para a legitimação da LGP e da identidade s/Surda, na medida em que se projetam nestes documentos e revelam algumas das características que a comunidade ouvinte tem sobre a comunidade s/Surda. Porém, os documentos com maior percentagem vinculam a LGP e respetiva comunidade ao terreno da regulação do sistema e não colocam as pessoas s/Surdas no próprio espaço de atuação dos sujeitos. Coelho, Gomes e Cabral (2007:378) apontam que a normalização é um dos processos de manifestação e poder de forma subtil, ao manifestar-se no campo da identidade e da diferença, pois viabiliza a hierarquia das identidades ao ser selecionada uma como modelo. A publicação de legislação que atualiza constantemente a educação de s/Surdos, porque ainda em construção, veicula uma tentativa de normalização e nesse sentido de aproximação à comunidade e cultura maioritária. Esta aproximação estabelece-se na diminuição da distância que vai do *espectro* ao *espelho*. A diferença resistirá quanto mais ao espelho nos colocarmos e não na homogeneização oriunda da imagem que o espelho repete (Pereira, 2007:219).

Os resultados apurados, como já referimos, confirmam a imprecisão dos conhecimentos e informações dos nossos inquiridos. O desconhecimento leva a um não reconhecimento, ou neste caso, a partir destes resultados leva a uma aproximação da LGP a uma língua estrangeira para a comunidade ouvinte. A conceção de língua, também se prende com o tempo de aprendizagem e domínio de competência, ou seja, a noção de código mais uma vez está latente, mas não aplicada à LGP. Do mesmo modo, a descrição teórica e a definição do conceito de língua gestual consubstanciada em evidências académicas e a respetiva disseminação influenciam as construções mentais acerca do que se constitui *língua* e *linguagem*, ancoradas nas línguas orais e de maior expansão e objeto de estudo. O Professor (ouvinte) de Língua, desde que conhecedor efetivo (Bizarro & Braga, 2006) da educação linguística do s/Surdo, pode participar da construção da representação cultural emancipatória da LGP. Para que a língua gestual possa ser considerada uma verdadeira língua materna para todos os s/Surdos, o investimento na educação bilingue deverá ser cada vez mais precoce (Rocha, 2007:269).

b. Entrevistas

Martins (2006:125) refere o antropólogo Geertz (1986) para sublinhar o facto de, sendo impossível viver a vida de outras pessoas, o que nos poderá aproximar será ouvir ou ver o que poderão dizer acerca das suas vidas. A opção pela entrevista permite dar a palavra às categorias profissionais que seleccionámos, na tentativa de evidenciar as representações que subjazem ao indivíduo s/Surdo. O domínio da linguagem, os pressupostos e implícitos do discurso da nossa amostra, permitiu-nos analisar e reconstruir representações acerca do *ser* s/Surdo. O discurso é aqui considerado como uma construção no momento enunciada e, como tal, implica um processo, uma elaboração com inúmeras incoerências. Neste processo, há lugar à reflexão e potencia-se a transformação.

As entrevistas classificam-se segundo o grau de diretividade ou não – diretividade, de acordo com a profundidade do material verbal recolhido. A nossa investigação confere as características da entrevista semidiretiva, pelo que foram construídas e estruturadas com um plano e conduzidas com um guião (Bardin, 2009:89).

A análise pautou-se por ser comparativa em alguns temas, tendo para o efeito os enunciados sido utilizados para cada uma das populações em estudo e dentro de cada população, ou seja aludindo a uma análise horizontal e vertical.

Cada uma das entrevistas, no seio de cada grupo teve duração variável, sendo que tanto a entrevista com menos como a que com mais duração pertencem ao grupo de Audiologistas, correspondendo a 15min e 31s (A1) e 57min e 37s (A4), respetivamente.

b.1. Caracterização da população

b.1.1. Formadores/Docentes de Língua Gestual Portuguesa

Os Censos de 2001 descrevem que 636 059 pessoas com deficiência representando 6,1%, ou seja 0,8% da população portuguesa. Em Portugal, nascem cerca de 3 crianças surdas profundas por dia e existem cerca de 10 a 15 mil s/Surdos profundos em território nacional, predominantemente rapazes. Em termos percentuais, as pessoas com deficiência auditiva correspondem a cerca de 13,2%, precedidas das pessoas deficientes visuais (25,7%) e seguido de deficiência mental (11,2%), paralisia cerebral (2,4%) e outras deficiências (23%) (Gonçalves (I.N.E.), 2003; I.N.E., 2002).

Estima-se que a população mundial congregue cerca de 500 milhões de deficientes. Destes, a World Federation of the Deaf estima que 70 milhões sejam s/Surdos (Cabral, 2005:45).

Os Formadores/Docentes de LGP (VOLUME ANEXOS: Anexo I.a.) participantes nesta investigação corroboram estes dados, foram entrevistadas 2 raparigas e 4 rapazes, consubstanciando o género masculino como predominante sobre o género feminino. A média de idades é de 30 anos. Trata-se de uma população jovem e, como tal, o exercício desta atividade profissional, é recente. Os entrevistados são oriundos da região norte, 9 distribuídos por Gondomar, Porto, Póvoa de Varzim, Vila Nova de Famalicão, e um de Seia. O grau de incapacidade da nossa amostra nem sempre foi revelado pelos entrevistados, porém identificaram o tipo de surdez congénita e de grau¹⁴⁰ severo, ou seja com perda média entre 70 a 100 dB, e profunda com perda superior a 100dB, respetivamente. Nenhum dos entrevistados foi submetido a intervenção cirúrgica para implante coclear, 2 entrevistados (F4;F6) optaram por não utilizar aparelhos de ampliação de som, ainda que um deles o tenha feito em idade mais precoce (F4). Os restantes utilizam estes dispositivos desde idades diferenciadas. Refere a bibliografia da especialidade (Afonso, 2008a:55;Baptista, 2008:30;Coelho, 2010:37; Silva, 2010:108) que a maioria dos s/Surdos são filhos de pais ouvintes, tal como acontece com a nossa amostra, apenas uma (F7) entrevistada é filha de pais s/Surdos, os restantes seis são descendentes de pais ouvintes. Seis referem que existem elementos s/Surdos na família. O percurso escolar dos Formadores/Docentes de LGP de LGP entrevistados pauta por se ter desenvolvido em estabelecimentos de ensino oficial, especialmente durante o 1.ºCEB e a partir do 2.ºCEB frequentaram as Unidade de Apoio à Educação de Alunos Surdos¹⁴¹, escolas de ensino regular, com acompanhamento de professor de Educação Especial e há a referência ao Instituto Jacob

¹⁴⁰ DGIDC. (2004). Domínio sensorial: Audição.

¹⁴¹ Criação de unidades de apoio à educação de alunos surdos em estabelecimentos do ensino básico e secundário regida pelo Despacho n.º 7520/98. Estas unidades enquadram-se nos apoios educativos previstos no Despacho conjunto número 105/97 de 1 de julho, e vão ao encontro dos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo e, em particular, dos seus artigos 17º e 18º, inserindo-se numa linha de intervenção que visa garantir a todas as pessoas – crianças, jovens e adultos – a possibilidade de beneficiarem de oportunidades educativas orientadas para responder as suas necessidades educativas. As unidades de apoio a educação de crianças e jovens têm como principal objetivo aplicar metodologias estratégias de intervenção interdisciplinares adequadas às crianças e jovens com diferentes graus de surdez com ou sem problemas associados, visando o seu desenvolvimento educativo e a sua integração social e escolar. Nestas unidades, integravam-se com formação especializada nas áreas da comunicação e linguagem e da deficiência auditiva e preferencialmente com formação em língua gestual Portuguesa, bem como outros técnicos especializados, designadamente Formadores/Docentes de LGP de língua gestual Portuguesa, intérpretes de língua gestual Portuguesa e terapeutas da fala. (Diário da República – 2.ª Série – n.º 104 – 06/05/1998).

Rodrigues Pereira (VOLUME ANEXOS, ANEXO I.a). Nas primeiras, o contacto com a LGP constituía uma prioridade, porém a média de idade em que estes entrevistados contactaram com a LGP é aos nove anos de idade. Média muito próxima das referidas na literatura da especialidade e idade avançada de aculturação dos s/Surdos, superior à dos ouvintes (Marchesi, 1995:206; Silva, 2010:108). Na verdade, os primeiros anos são em convivência com a comunidade ouvinte.

O mesmo despacho previa, preferencialmente, o ingresso de crianças s/Surdas pré-linguísticas nos Jardins de Infância numa turma de crianças ouvintes (dos 3 aos 6 anos) e, preferencialmente, no 1.ºCEB em turmas de alunos s/Surdos e no 2.CEB, sugere o mesmo que seja em turmas preferencialmente ouvintes, ainda que com a presença da Intérprete de LGP. A aquisição da linguagem, sabemos que deverá ser efetuada o mais precocemente possível. O caso da LGP não é uma exceção. Ao consultarmos o VOLUME ANEXOS, a tabela relativa ao ANEXO I.a. com a caracterização dos Formadores/Docentes de LGP entrevistados, constatamos que apenas dois (F4;F7) contactaram com a LGP desde muito cedo e com familiares. Os restantes, contactaram em idade de escolarização, nas escolas que frequentaram, desde o 1.ºCEB e ao longo do seu percurso académico, através de colegas e professores (F1;F2;F5;F6) e um (F3) foi por iniciativa própria e através da Associação de Surdos. O contacto com a LGP, que se pretendia ser precoce, não o foi para a maioria destes participantes, sendo que o mais precoce data de 0 anos (F4;F7) e o mais tardio 30 anos (F3). Este entrevistado refere, a propósito do contacto com a LP2 que nunca existiu, pois sempre aprendeu com Língua materna. O mesmo não acontece com a restante amostra, pois referem que este contacto corresponde ao início da aprendizagem do código linguístico, correspondente à idade de frequência do 1.ºCEB. Até lá, parece não haver uma definição de sistema comunicativo linguístico desta população.

A amostra selecionada apresenta diferentes habilitações académicas. Em sete entrevistados, 4 são detentores do 12.ºano (F1;F2;F4;F6), dos quais 3 frequentam a Licenciatura em LGP (F1;F2;F4); e 3 são detentores da Licenciatura (F3;F5;F7). Destes dois são licenciados em Ensino de LGP (F3;F7), sendo que um é detentor de outra Licenciatura (F3); o terceiro é detentor de Licenciatura em Direito (F5). Trata-se de uma população já com habilitações superiores, e dotada de grau de especialização. Os sete entrevistados apresentam diferentes experiências profissionais associadas ao ensino e formação da LGP, sendo que a média de tempo de serviço é de 6 anos. O exercício da sua atividade profissional está adstrito a diferentes localidades do território nacional,

maioritariamente em Escolas/Agrupamentos de escolas do Ensino Básico, em estabelecimentos do Ensino Superior e em organizações associativas.

b.1.2. Professores/Educadores da Educação Especial

Os Professores/Educadores da Educação Especial implicados e participantes nesta investigação perfaz o total de sete mulheres (VOLUME ANEXOS, ANEXOII.a). A nossa amostra apresenta como média de idades de 43 anos. Das três populações entrevistadas, esta é a que apresenta maior média de idades. A média de tempo de atividade profissional, é reveladora de experiência profissional madura, correspondendo a 23 anos. A média de tempo de serviço no exercício de funções na Educação Especial corresponde a 16 anos. As médias não são correspondentes na medida em que estas professoras nem sempre estiveram ao serviço da Educação Especial, mas sempre com atividade profissional. As entrevistadas são oriundas de diferentes localidades: 4 das quais de Portugal Continental como sendo Aveiro, Mesão Frio, Vila Viçosa e Viseu e as restantes 3 de naturalidade e nacionalidade ultramarina, 2 de Moçambique e uma de Angola. Os seus locais de trabalho estão circunscritos a Aveiro, Coimbra, Guarda, Porto e Viseu. A amostra selecionada é detentora de Licenciatura em diferentes níveis de ensino, bem como variada tipologia de formação: 1 professora licenciada em Educação de Infância (P1); 3 professoras com Licenciatura em 1.ºCEB (P3;P6;P7); 1 com habilitação para a docência no 2.ºCEB reunindo, em simultâneo, habilitação à docência para o 1.ºCEB (P4); 1 professora licenciada em Literaturas Comparadas com valência para o 3.ºCEB e Ensino Secundário (P2) e 1 docente licenciada em Educação Especial (P5). Das sete entrevistadas, duas concluíram Mestrado (P1;P5) e todas têm Pós-Graduação ou Cursos de Especialização em Educação Especial na área da deficiência auditiva.

b.1.3. Audiologistas

Os técnicos de saúde participantes nesta investigação num total de sete (VOLUME ANEXOS: ANEXO III.a.), distribuem-se por 1 Audiologista do sexo masculino e 6 do sexo feminino. A nossa amostra apresenta como média de idades corresponde a 29 anos. Trata-se, assim, de uma amostra jovem, e cujo exercício profissional é recente. Do mesmo modo, a média de tempo no exercício da atividade

profissional corresponde a 7 anos. Os entrevistados são oriundos de diferentes localidades, como sendo Coimbra, Figueira da Foz, Castelo Branco, Guarda, Mortágua, e Viseu e os seus locais de trabalho estão circunscritos aos locais de origem, acrescentando Coimbra (A7). Alguns destes, ainda que vinculados a uma empresa, deslocam-se para diferentes locais. Trata-se de uma amostra com formação especializada como se constata pelo acesso a graus académicos além da licenciatura: todos os participantes são Licenciados e frequentaram ações de formação da especialidade (A1); dois concluíram cursos de Pós-graduação (A4;A6); dois concluíram cursos de Mestrado (A4;A5); um encontrava-se a frequentar curso de mestrado (A7); uma (A5) frequenta um curso de Doutoramento; apenas duas das participantes não apontaram qualquer formação especializada além da Licenciatura (A2;A3).

b.2. Método de seleção da amostra

A técnica da entrevista exige o respeito de determinados procedimentos como sendo a definição do objetivo, a construção do guião, a escolha da população a entrevistar, a abordagem e preparação dos entrevistados e o agendamento das mesmas. À semelhança do que fizemos para os questionários, a técnica de amostragem por *snowball* também se aplicou nas entrevistas, já que através de alguns contactos pessoais acedemos a outros.

Assim, foram realizadas as entrevistas individuais e em contexto escolhido pelos participantes. Antes de cada entrevista houve sempre interação com cada um por canais distintos, por contacto telefónico, contacto presencial ou via correio eletrónico, dependendo da disponibilidade de cada um dos visados. Foi explicado o objeto de estudo da investigação, o contributo de cada participante e assegurado o anonimato. Do mesmo modo, no tempo que precede a entrevista, promoveram-se interações de acolhimento de forma a tornar o mais confortável possível a realização deste método de recolha de dados.

Em nenhum dos casos, foi dado a conhecer o guião da entrevista com antecedência, apenas referido que se tratava de um conjunto de questões que remetiam para as convicções pessoais de cada entrevistado, ancorando-as às suas experiências profissionais.

Durante a condução da entrevista, houve necessidade de repetir algumas questões, pois nem sempre foram percecionadas de forma clara. Nestas ocasiões, dependendo do grupo de profissionais em questão, as questões foram repetidas com a mesma formulação, sublinhando que não existem respostas corretas ou erradas, mas antes em função da opinião de cada um. Assegurou-se que não é objetivo da investigação fazer qualquer juízo de valor ou crítica. Nestes momentos, foi proporcionado mais tempo de resposta para reflexão.

Após a realização das entrevistas registámos observações sobre o comportamento do entrevistado, nomeadamente em relação à linguagem não verbal, bem como em relação ao ambiente em que decorreu a entrevista.

b.2.1. Formadores/Docentes de Língua Gestual Portuguesa

No caso do Formadores/Docentes de LGP procedemos a vários contactos formais com Associações de Surdos responsáveis pela formação destes profissionais. De todos os organismos consultados, a Associação de Surdos do Porto (ASP), a Associação de Formadores de LGP e Monitores de LGP (AFOMOS), ambas sediadas no Porto, foram as que atenderam os pedidos e disponibilizaram a sede das suas Associações para a realização de quatro das sete entrevistas; duas entrevistas foram realizadas em Viseu; uma na Biblioteca da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto. Aos Formadores/Docentes de LGP entrevistados, foi solicitado que disponibilizassem contactos de colegas que pudessem estar interessados em ser entrevistados. A amostra foi-se consolidando através do método *snowball*. Dado tratar-se de uma população minoritária e atendendo à dificuldade de inserção no mundo e na comunidade s/Surdas, utilizar as referências dos inquiridos permitiu-nos ter acesso a uma amostra que foi aumentando, dado que cada novo inquirido deu a conhecer o âmbito de estudo a outros colegas de profissão cujas características os unem enquanto população em estudo, permitindo, assim, alcançar o número pretendido para esta investigação.

Após os contactos, as entrevistas desenrolaram-se de acordo com uma agenda própria em função da disponibilidade dos entrevistados. Cada entrevista foi realizada com a presença de uma Intérprete de LGP proposta pela investigadora e aceite por todos os entrevistados. Do mesmo modo, foi aplicada uma ficha biográfica para identificar e caracterizar a intérprete (cf. VOLUME ANEXOS – ANEXO IV). Desenvolveram-se

diálogos muito ricos entre a entrevistadora e a intérprete para que cada uma soubesse como atuar em situação de entrevista e esclarecidos termos específicos que pudessem suscitar dúvidas pois, o intérprete terá de conhecer não só os conceitos que se passam para outra língua, mas também o contexto em que surgem e como se projetam na cultura e língua alvo.

Trata-se de uma profissional que fez a mediação através da atividade de interpretação da LGP e não de uma mera tradução ou transliteração. O papel da Intérprete foi o de permitir a comunicação assegurando a transmissão da mensagem, transmitindo o sentido dessa mensagem, bem como a intenção do locutor de forma mais fidedigna possível (Correia, 2010:187). A sua intervenção passou por conhecer o guião da entrevista e dirigir as perguntas aos entrevistados, logo após a locução da entrevistadora. O processo inverso ocorreu após a resposta do Formador de LGP, ficando gravada a sua resposta pela voz da intérprete. A mesma teve uma importância crucial na reformulação de algumas questões, cujo acesso à compreensão poderia ficar comprometido. O s/Surdo não raras vezes apresenta dificuldades acrescidas na compreensão das questões (Sacks, 2011:74). O mesmo autor descreve casos que evidenciam esta lacuna linguística e explica que pode confundir-se com um atraso mental, ainda que apenas refira uma *sabotagem*¹⁴² das capacidades intelectuais. Conclui que o problema, nestes casos, não se deve a ausência de capacidades linguísticas, mas nos impedimentos ao normal desenvolvimento dessas capacidades. Nesse acesso e desenvolvimento, a qualidade e intenção comunicativa dos diálogos entre mãe e filho durante a infância é essencial para o desenvolvimento cognitivo e determina padrões de comportamento e personalidade (Sacks, 2011:84).

A reformulação das questões pela entrevistadora e pela intérprete ocorreu em alguns casos, não comprometendo a estrutura profunda das questões. Houve, porém casos em que se deu a ler a questão ao entrevistado para que se eliminassem quaisquer não dúvidas e para que as relações de causalidade implicadas nas justificações solicitadas se tornassem o mais claras possíveis. As perguntas que abordam a noção de causa, indiciadas pelo pronome causal “porque” e as perguntas que solicitavam a opinião suscitaram algumas hesitações e requereram, em alguns entrevistados, reformulações, em tudo semelhante ao que Sacks (2011) e Afonso Baptista (2008) referem a propósito das dificuldades no acesso a compreensão da questão. O último

¹⁴² Expressão utilizada por Sacks, O. (2011). *Vejo Uma Voz. Uma Viagem ao Mundo dos Surdos*. Lisboa: Relógio de Água. (p.76).

autor, a partir do levantamento de testes de avaliação de alunos s/Surdos, revela que o tipo, a formulação e o grau de dificuldade das questões nos elementos de avaliação, bem como a expectativa dos professores em relação às capacidades destes alunos era nitidamente subestimada, ao não permitir aceder a níveis de conhecimento superiores e consequentemente não permitir aceder à *Zona de Desenvolvimento Próximo* de Vygotsky (2001:4).

A cada um dos Formadores/Docentes de LGP foi dada a preencher uma ficha biográfica (cf. VOLUME ANEXOS – ANEXO I), na qual concederam informações de natureza pessoal, académica, profissional e médica. As fichas foram preenchidas momentos antes da realização das entrevistas e, apenas em um caso, foi enviada por correio eletrónico. Cada dúvida colocada em relação ao preenchimento da ficha de identificação foi esclarecida através da intérprete contratada para o efeito ou por escrito.

Acrescenta-se que as entrevistas foram gravadas em registo áudio, ficando registada a voz da intérprete e a da entrevistadora. O guião da entrevista poderá ser consultado no VOLUME ANEXOS (ANEXO V) e as entrevistas transcritas no VOLUME ANEXOS (ANEXO VIII.I a VIII.VII).

b.2.2. Professores/Educadores da Educação Especial

No caso dos Professores/Educadores da Educação Especial, procedeu-se ao contacto com escolas de referência distribuídas a nível nacional, no sentido de propor a colaboração com este projeto. Nem todas as escolas de referência aceitaram colaborar, tendo sido, por isso, simultaneamente utilizado outro método de seleção. Aos Professores e Educadores entrevistados foram solicitados contactos de outros colegas com as mesmas características, trabalharem na Educação Especial com alunos s/Surdos ou não o estando a fazer no momento, que já tivessem trabalhado anteriormente. À semelhança do universo de Formadores/Docentes de LGP, a amostra foi-se consolidando através do método *snowball*.

Para esta população, convém referir que foi mais moroso o processo de contacto e aceitação de entrevista. Esta situação decorre, por um lado, devido ao facto do número de professores e/ou educadores a trabalhar na Educação Especial, especificamente nas *Escolas/Agrupamentos de Referência de Ensino Bilingue para s/Surdos*, ou que tenham trabalhado com alunos s/Surdos no domínio da Educação Especial antes da publicação

do *Decreto-Lei N.º 3/2008 de 7 de janeiro*, ser reduzido associado ao facto de se encontrarem dispersos pelo território nacional; por outro lado, os cursos de Pós-graduação na área da comunicação são igualmente raros, quando comparados com os dos outros domínios da Educação Especial. Todos estes aspetos dificultam a mobilidade e as referências de outros colegas. Houve também, professores que não aceitaram ser entrevistados. Este fator acabou por ser importante para o âmbito das conclusões finais, já que foi, apenas, neste universo que houve desistências e manifesto receio por partilhar informação. Este aspeto constituiu, para nós, um obstáculo à investigação.

As entrevistas foram sendo agendadas em função da disponibilidade dos entrevistados. Tendo, por isso sido respeitada a preferência pelo local de realização de entrevista, sem comprometer a qualidade da gravação em áudio. Na maioria dos casos, a entrevista realizou-se nas escolas onde os professores e educadores trabalhavam e outras em Bibliotecas Municipais.

Do mesmo modo, foi dada a preencher uma ficha biográfica para identificar e caracterizar cada um dos Professores/Educadores (cf. VOLUME ANEXOS – ANEXO II), na qual concederam informações de natureza pessoal, académica, profissional. As fichas foram preenchidas momentos antes da realização das entrevistas. Cada dúvida colocada em relação ao preenchimento da ficha de identificação foi esclarecida no ato de preenchimento.

Acrescenta-se que as entrevistas foram gravadas em registo áudio, ficando registadas a voz da entrevistadora e as respostas dos entrevistados. O guião da entrevista poderá ser consultado no VOLUME ANEXOS (ANEXO VI) e as entrevistas transcritas no VOLUME ANEXOS (ANEXO IX).

b.2.3. Audiologistas

Pensamos que seria redutor trabalhar neste projeto sem conhecer uma perspetiva diretamente associada à surdez, ancorada a um paradigma médico-terapêutico. Assim, constituímos uma trilogia que permitiu melhor analisar as representações da surdez no mundo ouvinte e no mundo s/Surdo. Pela sua formação, os Audiologistas deram um contributo igualmente importante para este triângulo, permitindo uma alternativa e a possibilidade de uma escolha. São técnicos de saúde que, não estando representados no sistema educativo, assumem um papel importante no diagnóstico, reabilitação auditiva e

acompanhamento, não só através da divulgação e manutenção de aparelhos auditivos, como também de implantes cocleares. Tratando-se de uma área que ainda é o *calcanhar de Aquiles* da comunidade e cultura s/Surdas, a sua presença como objeto de estudo parece-nos determinante para compreender de forma holística o ser s/Surdo.

Relativamente aos técnicos em Audiologia, o procedimento foi semelhante ao utilizado nas populações já descritas. Foram efetuados contactos oficiais com várias empresas especializadas na área de diagnóstico e reabilitação de indivíduos s/Surdos. Os entrevistados trabalham em clínicas privadas e no Serviço Nacional de Saúde em diferentes cidades do país. As entrevistas foram realizadas nos locais de trabalho de cada um deles após o horário de expediente e após autorização dos responsáveis pelo serviço que representam.

No momento que precede a entrevista foi dada a preencher uma ficha biográfica para identificar e caracterizar cada um dos Audiologistas no VOLUME ANEXOS (ANEXO III), concedendo informações de natureza pessoal, académica, profissional. As dúvidas colocadas em relação ao preenchimento deste documento foram esclarecidas no ato de preenchimento. Acrescenta-se que as entrevistas foram gravadas em registo áudio, ficando registadas a voz da entrevistadora e as respostas dos entrevistados. O guião da entrevista poderá ser consultado no VOLUME ANEXOS (ANEXO VII) e as entrevistas transcritas no VOLUME ANEXOS (ANEXO X.I a X.VII).

b.3. Dimensão da amostra

Não havendo qualquer referência de outros estudos nesta temática e área de conhecimento que tenha utilizado a entrevista como instrumento de recolha de dados aos três grupos profissionais selecionados, optámos por realizar 21 entrevistas, distribuídas 7 em cada grupo profissional. A determinação deste número prendeu-se com a dificuldade em obter a aceitação deste convite por Educadores/Professores da Educação Especial. Situação que não ocorreu com os dois grupos profissionais também em investigação: Audiologistas e Formadores/Docentes de LGP. Nestas categorias profissionais, obtivemos imediata autorização e aceitação de convite.

Convém, aqui referir, que se realizaram outras entrevistas a Professores da Educação Especial, porém, nunca tinham trabalhado com alunos s/Surdos e por isso, não foram para este trabalho considerados. Assim, a amostra selecionada constitui o

conjunto de 21 entrevistas, total apontado para uma análise intensiva e para a amostragem em causa (Bardin, 2009:219).

Em relação ao número de Formadores/Docentes de LGP (VOLUME ANEXOS, ANEXO I.a.), não há dados estatísticos publicados que indiquem um total estimado desta categoria profissional. Tendo sido contactadas as associações responsáveis pela creditação de cursos de Formadores de LGP, e não tendo sido dado qualquer informação a esta solicitação, calculámos, como representativo da população em evidência, o total de sete entrevistas: F1-F7 (VOLUME ANEXOS, ANEXO VIII). Esta é constituída por, predominantemente, Formadores/Docentes do género masculino.

O total de docentes em exercício de funções no ano letivo de 2009/2010 corresponde a 195095 professores, correspondendo os professores agregados à Educação Especial a 2,7%. Esta percentagem equivale ao 5268 de docentes em exercício de funções na Educação Especial, no ano de 2009/2010, em estabelecimentos de ensino público em território nacional. Destes, 4738 são do género feminino e 538 do género masculino (GEPE, 2010:44). Transformando em percentagens, 89,9% e 10,1%, respetivamente, relação evidenciada na nossa amostra (VOLUME ANEXOS, ANEXO II.a.). A amostra é constituída por sete entrevistadas (P1-P7) obtidas no género feminino (VOLUME ANEXOS, ANEXO IX). No que diz respeito aos Audiologistas (VOLUME ANEXOS, ANEXO III.a.), foi impossível determinar o número total destes profissionais em exercício, cabendo em análise o total de sete entrevistas: A1-A7 (VOLUME ANEXOS, ANEXO X). Não existem dados estatísticos oficiais divulgados por nenhuma das instituições formadoras nem da Associação Portuguesa de Audiologistas (APtA). Este órgão associativo apenas informa acerca do número de profissionais associados, num total de 173 profissionais¹⁴³, o que comprova a média de idades muito jovem da nossa amostra. O mesmo acontece em relação à informação relativa à distribuição desta categoria profissional por género. Na nossa amostra, em sete entrevistados, um é do sexo masculino (A7) e as restantes seis do sexo feminino.

b.4. Fundamentos da entrevista

Por definição, a entrevista estabelece uma relação assimétrica entre entrevistador e entrevistado cujo objetivo é o de obter dados que interessem à investigação. Neste

¹⁴³ Informação disponível em: <http://www.apta.org.pt/>, consultado em junho de 2011

projeto, optámos pela entrevista diretiva, tendo sido construído um guião no qual se encontram questões abertas e fechadas e cuja ambiguidade, sugerida pelo grau de subjetividade, reside nas respostas que o entrevistado concede e eventualmente na compreensão de algumas questões por parte dos entrevistados. O guião foi realizado após a leitura de bibliografia da especialidade, a participação em congressos promovidos por Associações de Surdos, a frequência de ações de formação, conversas e discussão de ideias com Audiologistas, Formadores/Docentes de LGP, Professores de língua e Professores e Educadores da Educação Especial, Intérpretes e Dirigentes Associativos.

b.4.1. Construção de conceitos de surdez e ser s/Surdo

Para a análise a que nos propoemos neste ponto, seleccionámos as quatro questões das entrevistas que consideramos ser as mais reveladoras da categorização de *e se eu fosse s/Surda*. Colocámos em tabela as respostas dos entrevistados. Analisámos e intersetámos as representações de cada grupo profissional acerca da surdez e do s/Surdo de cada. Na discussão de dados sistematizamos as conclusões que fomos intersetando com a apresentação, em tabela das frequências dos pares de palavras *deficiente-deficiência* e *diferente-diferença*.

QUESTÕES
Para si, o que é a surdez? ¹⁴⁴
Que representação assume uma pessoa s/Surda, para si? ¹⁴⁵
Para si, a surdez é uma deficiência ou uma diferença? ¹⁴⁶
A comunidade s/Surda tem-se construído a partir de muitas divergências que radicam, também, na construção do indivíduo s/Surdo como diferente e não deficiente. Partilha da mesma opinião? ¹⁴⁷

¹⁴⁴ Pergunta n.º4 (VOLUME ANEXOS, ANEXO V).

¹⁴⁵ Pergunta n.º14 (VOLUME ANEXOS, ANEXO V).

¹⁴⁶ Pergunta n.º 15 (VOLUME ANEXOS, ANEXO V).

¹⁴⁷ Pergunta n.º13 (VOLUME ANEXOS, ANEXO V).

b.4.1.1 Representações da surdez e do indivíduo s/Surdo pelos Formadores/Docentes de LGP

Respostas dos Entrevistados Formadores/Docentes de LGP			
F1-F7	Perguntas		
	Para si, o que é a surdez?	Que representação assume uma pessoa s/Surda, para si?	Para si, a surdez é uma deficiência ou uma diferença?
F1	O quê é que eu acho da surdez, para mim? Para mim, ouvintes e s/Surdos , é tudo igual . Só que o problema é que os s/Surdos, sei lá, eu/o corpo tudo parece igual, mas fico um bocadinho triste porque, às vezes os ouvintes gozam os s/Surdos, ou às vezes não apoiam, não têm sensibilidade para as coisas, e fico aborrecida com isso.	Mas é para fazer a frase, é isso? Mas quer dizer, eu tenho que fazer uma frase em Língua Gestual, é isso? Sei lá, eu já disse, Igualdade... Eu sou surda , sou s/Surda parcial, sinto-me igual aos ouvintes, não tenho problema com os s/Surdos, sei lá, não tenho outra resposta.	Eu prefiro só dizer s/Surdo , mais nada, deficiente não tem nada a ver, não...porquê? Há pessoas que são cegas, há pessoas que são s/Surdas, há pessoas que sei lá, que são deficientes motores, mas em geral, eu prefiro só dizer a palavra s/Surdo , só. Nos somos todos iguais , todos diferentes , a verdade é essa.
F2	Para mim a surdez, isso é muito importante, porquê? Eu olho para mim, olho desde que cresci, olho para os outros e acho muito importante os s/Surdos precisam de desenvolver, precisam. Eu tenho identidade s/Surda. Eu próprio sou e acho que isso é muito importante para a pessoa porque é s/Surdo, tem cultura s/Surda, precisa de conviver com os s/Surdos. É igual aos ouvintes, os ouvintes, eu vejo que também têm a cultura deles. Então os s/Surdos, onde estão? Tem que ser igual. Precisam de conviver, precisam de juntar, relacionar, conversar. Se não há comunicação, não há não desenvolvem, precisam. A sociedade s/Surda é igual à sociedade ouvinte, quer dizer, tem que haver isso, essa igualdade.	Ser s/Surdo é....O que é?.... Então sou s/Surdo e sou feliz. É isso. Eu sou s/Surdo e feliz, então. Eu vou explicar...isto é complicado... Eu sou s/Surdo e sou feliz, claro que sim, sim, mas é complicado. Eu percebo a sociedade ouvinte, é feliz normalmente nos seus relacionamentos. Agora se eu fosse ouvinte, tenho a certeza que seria uma pessoa diferente do que sou agora, sinto. Olho para mim, se fosse ouvinte não tem nada a ver com agora ser s/Surdo, sinto isso. Mas eu sou s/Surdo, nasci s/Surdo, cresci assim, é como eu sou, sou assim normalmente, foi Deus que me criou assim, eu sou feliz com isso, não tenho nada a apontar. Eu não fico zangado com Deus, eu sou assim.	A deficiência auditiva, é isso?... Por exemplo, eu tenho um problema nos ouvidos, é o mesmo que deficiência auditiva. Se eu tenho um problema de audição, tenho os aparelhos, é para isso. É verdade é uma deficiência auditiva. Agora não posso dizer que devia ser feliz por ouvir, não é, mas por outro lado, há alguns s/Surdos que fazem alguma confusão sobre isso. Os s/Surdos pensam que a deficiência é o geral, e não é. Isso é à parte, há muita confusão sobre isso. Eu tenho, pronto, na minha opinião, tenho uma deficiência auditiva por isso é que tenho aparelho, senão não tinha, claro.

F3	<p>Quando era pequenino, eu sentia, sabia o que era ser s/Surdo, eu sabia, tinha os ouvintes todos à minha volta, e eles percebiam que eu era s/Surdo, eu também sabia, via, se perceber que era diferente, que não havia a comunicação, eu não ouvia, via os ouvintes a comunicarem à vontade, entre eles, eu sentia que era s/Surdo, desde há muitos anos até agora, pronto. Agora, o que é ser s/Surdo, isso é, as pessoas olham para os surdos, e têm perspectivas diferentes. A maioria das pessoas, e eu sinto que é a maioria, olha e a perspectiva médica é a perspectiva que têm. No meu caso, não, eu tenho outra perspectiva, a perspectiva social e antropológica, sim. Eu vejo o s/Surdo como um ser igual aos ouvintes, que comunica com a língua gestual, tem uma cultura própria, agora não vejo, que seja numa perspectiva médica, que seja prejudicada a 100%, só por causa da surdez, não, não vejo isso, não vejo isso.</p>	<p>O s/Surdo, eu sinto o s/Surdo, bom como é que eu vou dizer...</p> <p>Há sempre muitas barreiras, há sempre qualquer coisa que não deixa, uma resistência. Há muita resistência por lutar com o objetivo, pelo objetivo geral, de modo a atingir a igualdade dos os ouvintes, com os ouvintes.</p>	<p>Como é que eu vejo? Na realidade...</p> <p>Pois é esse o problema, é confuso realmente, por causa da perspectiva de cada pessoa. Eu penso, eu sinto eu continuo a ver que o s/Surdo, o s/Surdo como uma pessoa inferior ao ouvinte e é assim, ponto final. Inferior... É isso que eu vejo.</p> <p>Dos ouvintes, isto é da perspectiva dos ouvintes...</p>
F4	<p>Sei lá. É a normalidade. Porquê? Por causa de ser s/Surdo ou ouvinte ou cego ou sei lá quem é a pessoa? O importante é que esteja tudo bem. Se ouve? É só esse pedaço, não tem importância.</p>	<p>Sim. Sei lá. É s/Surdo. Tem a identidade s/Surda. É uma pessoa que está na sociedade como é normal. Tem regras da comunidade s/Surda. Sei lá, um s/Surdo, o quê que se pode dizer? É s/Surdo (risos). É assim.</p>	<p>É assim. O s/Surdo deficiente, não, está fora de questão, não tem nada a ver, nem pensar. Agora há pessoas que podem escrever lá a palavra deficiente auditivo, mas eu próprio não faço isso, acho que é uma, é natural, pronto é só isso. Por exemplo, eu vou ao médico, não tenho problemas, não é? O quê que eu vou fazer? Vou ao cinema, não é? Sei lá, vou comer, vou jantar a um restaurante não faço nada de diferente nessas coisas, sou normal, sou igual aos outros. Menos a dificuldade auditiva, pronto que pode</p>

			bloquear a comunicação, pronto é só esse aspeto, só/é o único aspeto.
F5	<p>O que é um s/Surdo? Mas como? (...)</p> <p>O tema surdez? Sim. Não estou a perceber... não estou a perceber a pergunta...Já percebi! Já percebi!</p> <p>Ora bem, um s/Surdo...um s/Surdo... sei lá, fala de tudo, de política, de desporto, de sexo...de contacto com a Internet...ele próprio, as suas preocupações, o que faz, tudo! Não há diferenças para os ouvintes, é igual.</p>	Ser diferente.	Diferente! Diferente.
F6	É uma pessoa normal.	A pessoa s/Surda, tem uma cultura, tem uma identidade própria, alguns têm uma subcultura, essa subcultura é dos ouvintes, pronto.	Os s/Surdos? Na minha opinião está no meio. Bom, é o que eu já disse. Se estiver ligado à deficiência...é importante que se perceba que é na área da saúde, não é? Por exemplo, na parte do...da OMS, organização mundial de saúde, isso sim, pronto, aí, aí eu sou deficiente. Nessa situação. Há lá essas regras, que explicam, então essas... isso até há condições para me dar uma vida melhor. Pronto! Nesse sentido eu respeito, aceito, eu próprio sou deficiente então. Por outro lado, eu sou s/Surdo. Pronto, é só isso que tenho a dizer.
F7	<p>O que é a pessoa s/Surda?</p> <p>Sou eu (risos). A pessoa s/Surda. É pessoa pequena, mas grande. É uma pessoa que está dentro da sociedade, está incluída na sociedade, mas está 'invisível'...entre aspas, entre aspas, porquê? Porque a sociedade não a conhece, não conhece como pessoa. Ao contrário, a pessoa tem muita riqueza. Essa pessoa tem muita riqueza. Linguística, por</p>	Eu já disse, é uma pessoa s/Surda, é diferente de uma pessoa deficiente porque está incluída numa/basta ter uma língua diferente, pronto, basta isso. Basta escolher essa característica, podia dizer muito mais coisas, mas basta-me dizer isto. Tem uma língua e isso já lhe dá logo uma diferença total, digo eu, digo, eu.	Diferença.

	<p>exemplo. Riqueza em cultural. Quem é que imagina que um s/Surdo consegue contactar com outro s/Surdo que tem um LG diferente, por exemplo. Consegue! Consegue, nem que seja com mímica, um s/Surdo, é impressionante, consegue mesmo. Os ouvintes já têm essa dificuldade, não conseguem. Mandam a (...) para depois poderem comunicar. Os s/Surdos não precisam disso. Conseguem, conseguem fazer essa comunicação. Por exemplo, em História, são excelentes, espetaculares! Numa história um, há histórias que explicam tudo que o s/Surdo sente ou as angústias que sentem, a revolta, porquê? Porque a história, o oralismo, a LG ser proibida, a Educação está sempre os obstáculos, as barreiras à frente, a vida dos s/Surdos, sempre limitada, sempre com barreiras, os s/Surdos, eles próprios como s/Surdos, sabem, como tentar minimizar, como tentar fugir a essas barreiras, como tentar ultrapassar, porque isso é ser s/Surdo. É isso. Eu como s/Surda, eu sinto-me à vontade a andar por aí, andar na rua, fazer as minhas coisas, a gestualizar com as pessoas, não quero saber. Eu sei o que sou. Há muitos ouvintes que não sabem o que são, mas eu sei. Eu sei o que é que eu sou, eu sei o que é que eu sou. Ser s/Surdo é ser especial, para mim. É uma pessoa diferente, mas igual ao mesmo tempo.</p>		
--	--	--	--

Os Formadores/Docentes de LGP responderam às perguntas evidenciadas no quadro acima representado. Quando questionados acerca da surdez, do que consiste para este grupo de profissionais, apontaram várias situações. Assim, quando perguntamos a propósito da conceção de surdez, alguns entrevistados orientam a sua resposta para uma definição de s/Surdo. Aqui referem diferentes formas de identidade. Uma delas é estabelecer uma comparação com os ouvintes. Refere, assim, que s/Surdos e ouvintes apresentam o mesmo estatuto e estão em pé de igualdade (F1;F3;F5) ainda que refiram alguns exemplos de discriminação (F1). Apontam a surdez como um facto de individualidade e identidade, representando quem é (F2). Esta é construída a partir da visão do ouvinte e do s/Surdo. Nesse caso, a definição a apresentar dependerá das duas perspetivas e do reflexo que cada tem no outro (F3).

Outra conceção apresentada é a de que a surdez não representa qualquer anormalidade (F4), apenas a ausência de parte da audição e como tal o indivíduo mantém-se semelhante ao ouvinte (F4;F6). Nesta linha de pensamento F7 refere que é uma pessoa inserida e incluída na sociedade e em tudo igual ao ser ouvinte.

Para melhor aceder a estas representações, F1 refere que a surdez não constitui nem deficiência, nem diferença, mas uma o estado de ser s/Surdo (F1). A referência à deficiência auditiva surge no segundo entrevistado (F2;F6) aludindo às condições para melhorar o quotidiano. Mais uma vez a perspetiva do ouvinte e do s/surdo é recuperada para evidenciar que cada um tem uma visão diferente a propósito da surdez, se uma deficiência se uma diferença (F3). F4, F5 e F7 partilham da mesma opinião referindo a condição de diferença para a surdez.

A pessoa s/Surda representa para estes profissionais diferentes conceitos: igualdade perante a cultura ouvinte (F1); um estado de conhecimento individual e de introspeção sustentado no conceito de felicidade (F2); uma luta constante para suplantar obstáculos (F3) e por isso uma pessoa dotada de resistência; um ser humano com identidade própria e uma cultura própria (F4;F6) e ser diferente (F5). Nesta diferença cabe a distinção entre pessoa diferente da pessoa com deficiência, bastando para isso ter uma língua diferente (F7).

b.4.1.2 Representações da surdez e do indivíduo s/Surdo pelos Professores/Educadores da Educação Especial

Respostas dos Entrevistados			
Professores/Educadores da Educação Especial			
P1-P7	Perguntas		
	Para si, o que é a surdez? ¹⁴⁸	Que representação assume uma pessoa s/Surda, para si? ¹⁴⁹	Para si, a surdez é uma deficiência ou uma diferença? ¹⁵⁰
P1	Perda da audição. É sempre o caso de uma pessoa que tem perda de audição. Portanto, ou ouve mal, ou menos, ou não ouve, lá está depende do tipo e do grau da audição que tenha. Depois o trabalho insiste na comunicação da parte da comunicação gestual ou oral ou as duas dependendo da/do que a outra pessoa nos responde ou que é capaz de nos responder.	Já respondi se calhar. Eu partilho que eles são diferentes).	Socialmente é uma diferença. Patologicamente é uma deficiência. É assim eu sou um bocado s/Surda e não me considero deficiente... É uma diferença.
P2	Não é uma pergunta...a resposta não é simples... Eu percebo a pergunta, a resposta é complicada porque eu não vou definir o que é a surdez. A surdez, a meu ver é uma deficiência que impede a criança de ter a mesma percepção que o ouvinte tem da realidade. Porque o ouvinte tem, consegue perceber a realidade, através de uma linguagem que é comum a muitos, a	Um desafio enorme. Um desafio e uma satisfação imensa quando vejo que ele me percebe. Porque eu às vezes tenho a ideia que eu consigo perceber sempre, sempre...e não é verdade. Mas quando ele me dá o <i>feed-back</i> de que me percebeu eu fico muito satisfeita porque percebo que a partir de ali, as coisas são mais simples. É possível comunicar. Por curiosidade...porque dá-me vontade de conseguir estar dentro deles para	É uma deficiência.

¹⁴⁸ Pergunta n.º4 (VOLUME ANEXOS, ANEXO VI).

¹⁴⁹ Pergunta n.º15 (VOLUME ANEXOS, ANEXO VI).

¹⁵⁰ Pergunta n.º 16 (VOLUME ANEXOS, ANEXO VI).

	<p>todos os ouvintes, não é? E o s/Surdo não partilha dessa linguagem, portanto, tem uma outra linguagem, a sua, mas que com toda a certeza, vai condicionar, não é no sentido pejorativo, vai condicionar uma determinada percepção. Ele vai construir, com toda a certeza, um mundo que não é exatamente o mundo construído dos ouvintes. Mas não quero dizer que sejam melhor, pior, não é nesse sentido.</p>	<p>eles, para tentar perceber como é que eles me veem, nos veem porque com toda a certeza nos veem de maneira diferente.</p>	
P3	<p>A surdez...Uma criança s/Surda é uma criança que não ouve, naturalmente, não é? Portanto é alguém que para aceder ao som precisa de uma ajuda técnica. O facto de não ouvir vai trazer implicações muito grandes ao nível da linguagem, e a linguagem fundamental quer em termos de socialização, quer em termos de cognição. Uma vez que a criança não ouve, nós vamos ter que trabalhar de outra maneira para que ela aceda a tudo quanto a linguagem nos faz evoluir e aprender, não é? Isso passa pelas ajudas técnicas e passa-se pelas estratégias de trabalho.</p>	<p>É uma pessoa com quem eu tenho que ter muito cuidado para conseguir comunicar, com quem tenho que estar sempre, para quem tem que estar sempre atenta, e com quem tem que ter muito cuidado com aquilo que quer transmitir para não haver mal-entendidos para não haver mal-entendidos ou não entendimento, puro e simplesmente, não é? Às vezes parece-nos que vamos transmitir alguma coisa muito fácil e para o s/Surdo não é porque imagine que há uma palavra que eles não entendem, aquilo que eu disse fica completamente distorcido, não é? Eu tive muito contacto com a comunidade s/Surda e tive inclusive, alunos s/Surdos, filhos de pais s/Surdos. E estou-me a lembrar, por exemplo de uma miúda que os pais eram os dois s/Surdos e nós tínhamos uma série de reuniões e trabalhávamos todos em conjunto e a comunicação com o pai, que não tinha quase língua oral nenhuma, tinha que ser sempre muito levado pela mãe, que tinha mais</p>	<p>Eu acho que é as duas coisas. Eu penso que, de facto é, como disse há bocadinho, há uma perda, há uma limitação a nível do corpo, que é física, portanto isso é que eu posso considerar uma deficiência. Há uma diferença porque de facto eles criam uma dinâmica própria, uma forma de estar própria. Portanto, são as duas coisas.</p>

		<p>oralidade porque acontecia frequentemente eu dar informações ao pai, que não eram completamente entendidas e é muito complicado nós...consequência alguém falar conosco e nós não entendemos, isto é muito difícil, não é? Ninguém é capaz de estar em permanência a dizer que “não percebi, repete”, isto é muito doloroso para eles, não é? Portanto, eu que estou de lado de cá como ouvinte tenho que ter imenso cuidado em confirmar que aquilo que eu digo é entendido. Isto para mim é a dificuldade maior. Depois tem uma riqueza enorme porque eles são pessoas com um humor muito próprio, com uma gestualidade e uma expressividade que é especial, portanto tem, um reverso da medalha, tem a parte positiva e a parte negativa. A dificuldade e muita atenção do confirmar sempre que as coisas são entendidas e depois tem a maravilha em descobrir as coisas que eles também sabem que são diferentes de nós.</p>	
P4	<p>É, para mim, uma diminuição da audição e uma limitação se não for diagnosticada precocemente... e se não tiver acesso à educação de s/Surdos.</p>	<p>Quando penso numa pessoa s/Surda, não sei... penso com carinho, penso com carinho porque tenho muito carinho por todas as pessoas da comunidade s/Surda que eu conheço, são fantásticas e penso nelas sempre com muito carinho, são pessoas realmente especiais... especiais no sentido de que realmente elas são especiais, são fantásticas e penso nelas com muito carinho.</p>	<p>Pois... acaba por ser as duas... é uma deficiência sem sentido pejorativo, foram conceitos adquiridos, a deficiência auditiva... é uma diferença e é uma deficiência sem qualquer sentido pejorativo.</p>

P5	É assim, eu acho que não se pode olhar... eu acho que é importante perguntarmos ao s/Surdo o que é que eles pensam de ser s/Surdo e eles não pensam o mesmo que nós. Para eles ser s/Surdo é serem elementos de uma minoria linguística, é essa a base. Para nós, ouvintes, é um pouco pessoas que têm uma deficiência auditiva, eles não se aceitam como deficientes e eu acho que eles têm razão, porque de facto eles são indivíduos que, se não tiverem problemas associados, sem aquele <i>handicap</i> e sem limitações ao nível das comunicações da linguagem, se não lhes foi dada a oportunidade de aprenderem a língua gestual, como primeira língua, aí o problema não é deles, o problema é nosso, que não lhe demos esta possibilidade. Portanto, eu acho que eles têm razão, quando os classificam desta forma.	É isso que eu disse há bocado, um indivíduo pertencente a uma minoria linguística.	É uma diferença.
P6	Na minha opinião, é uma perda total, ou parcial, de audição, exatamente.	É fantástico, é bom trabalhar com eles, é trabalhador, é empenhado, um pouco desconfiado, que é normal, não ouve e tem a tendência de desconfiar daquilo que os outros dizem, mas vejo-o como uma pessoa que está completamente integrada na comunidade escolar e mesmo na comunidade em geral. É um aluno que joga futebol, que está integrado no desporto...	É uma deficiência
P7	A surdez. Para mim é um corte na comunicação, que não permite que a pessoa que tem essa falha, consiga estar atento ao mundo, integrar-se no mundo como nós ouvimos. E portanto, ultrapassada essa falha,	Um aluno que precisa de mais um bocadinho de atenção. Um bocadinho mais de carinho na sua parte emotiva e que consegue. Para mim, um aluno s/Surdo é um aluno que consegue quando ele, também,	É uma diferença. Aquelas diferenças que se notam mais, chamam-lhe deficiências. Para mim é só uma questão disso mais nada.

	o resto é tudo do normal, dentro da normalidade como outra pessoa qualquer.	tem um bocadinho de força porque às vezes perguntavam-me: ‘Como é que ele é?’ ‘Como é que me vou relacionar com ele?’ Aí eu dizia: ‘Faça como faz aos outros.’ ‘Lide com ele como lida com os outros, é muito bom.’. E depois para além disso, a criança com défice auditiva, ou era agressiva ou era apática. Eu gostava mais dos agressivos porque queriam saber e queriam estar dentro das coisas. Quando eles ficam apáticos e não querem saber, é muito mau para eles e também é mau para nós.	
--	---	---	--

No caso dos Professores/Educadores da Educação Especial, as duas perguntas relativas ao conceito de surdez e a classificação da mesma parecem entrar em convergência, porém, há posições distintas.

A surdez é definida como uma *perda de audição* (P1), mantendo uma conceptualização de subtração do sentido de audição com interferência no processo de comunicação. P2 recorre à mesma imagem, mas acrescenta que sendo uma deficiência limita a percepção da realidade e do mundo à criança s/Surda. Para solucionar este problema Audiologistas, por um lado, apresentam a rentabilização da capacidade auditiva remanescente; por outro os Professores têm estratégias comunicativas de adaptação para estimular ora a comunicação gestual ou oral em função do grau e tipo de surdez (P1).

As restantes entrevistadas referiram na primeira pergunta que se trata de uma ausência de audição (P3), uma diminuição da audição e por isso limitação (P4), pessoa com deficiência auditiva (P5) ou perda total de audição (P6) e ainda o corte na comunicação (P7). Destas, quando perguntamos se é uma *deficiência* ou *diferença*, as respostas variam entre a perspetiva social e a perspetiva “patológica”, a saber uma diferença e deficiência respetivamente (P1).

Semelhante posição apresentam as Professoras/Educadoras da Educação Especial (P3;P4). A conceção de *diferença* é atribuída por duas entrevistadas (P5;P7) e *deficiência* é referida por duas outras entrevistadas (P2;P6). Este grupo profissional parece ser a plataforma entre duas perspetivas e paradigmas, fazendo a ponte entre ambos.

As diferenças entre as representações acerca do aluno s/Surdo são mais evidentes. Desde serem indivíduos diferentes dos demais (P1), são também considerados como um desafio ao exercício da profissão (P2;P7). Podem assumir personalidades distintas, mais agressivos ou apáticos (P7), mas todos requerem atenção (P7) na forma como se estabelecem vínculos afetivos (P4) ou na forma de comunicar (P3). Ainda representam parte de um grupo minoritário (P5).

b.4.1.3 Representações da surdez e do indivíduo s/Surdo pelos Audiologistas

Respostas dos Entrevistados Audiologistas			
A1-A7	Perguntas		
	Para si, o que é a surdez? ¹⁵¹	Que representação assume uma pessoa s/Surda, para si? ¹⁵²	Para si, a surdez é uma deficiência ou uma diferença? ¹⁵³
A1	Uma diminuição da capacidade auditiva, de compreender, de comunicar, de alguma forma, dificuldade na comunicação.	É uma pessoa diferente. É uma pessoa especial.	É uma diminuição. É uma alteração, não sei se considerar diferente... É uma diminuição.
A2	Isso sempre foi um tema, assim, um bocadinho complicado, mesmo na nossa área, porque entra a parte da ética, o que é que é s/Surdo e o que é que é um deficiente auditivo... é assim, para mim, a surdez tem a ver com uma deficiência auditiva.	Lá está... isto... nós... pecamos pelo português... para nós numa pessoa s/Surda dizemos que tem um défice de audição, basicamente vamos dar ao mesmo, é um deficiente auditivo, mas só que deficiente nós associamos a algo motor e não a sensorial, digamos... da própria audição, visão... quem não vê bem... sempre foi um ponto de divergência... só os cegos é que são deficientes auditivos, basicamente... quem tem, por exemplo, miopia, não se vai dizer que é deficiente auditivo, tem miopia... e é isso que eles também chocam. É nesse aspeto e eu compreendo, mas o nosso português é traiçoeiro... eu própria sou míope e também não iria gostar que me dissessem: és deficiente visual... nós não	É uma diferença.

¹⁵¹ Pergunta n.º 4 (VOLUME ANEXOS, ANEXO VII).

¹⁵² Pergunta n.º 17 (VOLUME ANEXOS, ANEXO VII).

¹⁵³ Pergunta n.º 18 (VOLUME ANEXOS, ANEXO VII).

		somos deficientes... apenas tenho... realmente tenho uma deficiência visual, mas não me sinto deficiente.	
A3	A surdez há quem considere como uma deficiência, nós não consideramos. Consideramos que como deficiência... eu, pelo menos, não considero. A surdez pode ser adquirida, pode ser congênita, pode ter várias causas, pode ter vários graus... quando é criança pode ser tratada mais facilmente, reabilitada mais facilmente, desde quando são muito, muito pequeninos, porque a partir dos três anos já é difícil, por causa do desenvolvimento que aquela etapa da plasticidade cerebral já passou.	Na sociedade, eu acho que assume uma posição como qualquer outra, desde que seja aceite pela sociedade que a envolve, por mim é uma pessoa como outra qualquer, desempenha o seu papel...	Eu acho que é uma diferença, não uma deficiência.
A4	A surdez é um dos campos em que nós atuamos, não é? Raramente nós pensamos em ser a surdez permanente. Eu considero uma surdez, uma surdez severa ou profunda que tenha grande impacto ao nível da comunicação e da autonomia da pessoa em termos de comunicação. É óbvio que nós trabalhamos muito, crianças ditas normais, não é? Ou com problemas que nós chamamos de hipoacusia, porque é a tal... não deixa de ser surdez, mas em grau mais ligeiro ou moderado, não tão acentuado como na surdez profunda. No fundo, o que nós pretendemos é ... para mim a surdez implica uma avaliação, quantificar essa surdez, seja ao nível do grau, seja ao nível do tipo, porque isso vai ser decisivo, depois em termos do tratamento. Se	Olhe, uma pessoa que eu não consigo ver de forma diferente... é uma pessoa igual a mim, igual a outra pessoa, com algumas necessidades, mas eu também posso ter outro tipo de necessidades, percebe? O que é importante é que... nós todos temos as nossas lacunas. O que é importante é que as consigamos, em tempo útil, de certa forma, minorizar, não é?... Não a vejo... eu nunca olhei para uma pessoa com deficiência de uma forma diferente. Sempre fiz o meu trabalho, sempre tentei ajudar, sempre tentei, mas nunca a olhei com aquela perspetiva de ser... diferente, sim... eu vejo-a como eu própria... como é que hei de explicar? É diferente porque tem a deficiência, certo. Na prática, a diferença está no não ouvir, o que	Depende da perspetiva. A perspetiva clínica, nós tratamos sempre como deficiência, classificamos como deficiência e, portanto, pedagogicamente, academicamente, é assim que deve ser classificada, certo? Clinicamente. Do ponto de vista psicossocial e tendo em vista a identidade, e respeitando os valores desta minoria, porque também não se pode fechar os olhos, porque ela existe, eu compreendo que eles se designem como diferentes. Porque eles não são iguais ao resto das pessoas, são diferentes, mas eles não se conseguem classificar como deficientes, porque eles assumem que esta é a forma normal e natural deles e já não são deficientes. Até porque isso ia levantar outra questão. Porque se eles se assumissem como

	<p>é uma surdez de transmissão terá tratamento médico-cirúrgico, são raros os casos que não terão, se já falamos então de uma surdez, que é isto que eu defino como surdez sensorial, que não tem qualquer tipo de tratamento e que implica uma reabilitação e implica não é só uma reabilitação no sentido de colocar uma ajuda técnica, mas de um plano de reabilitação com uma equipa multidisciplinar, onde os professores estão envolvidos, onde os terapeutas da fala estão envolvidos e, portanto todo um conjunto de profissionais que ajudem aquela criança ou aquela pessoa a se integrar melhor na sociedade, que é maioritariamente ouvinte, com certeza... portanto, a surdez acaba por ser também o meu instrumento de trabalho, mas não só esses casos que eu considero realmente como os de surdez, os outros... nós temos meninos e adultos que têm sintomas que depois não se comprovam, não se confirmam que têm alterações de audição e não deixam de ser nossos clientes por isso. Mas surdez mesmo, refiro-me a estes casos que... e nesse sentido, nós somos meramente um profissional à semelhança de tantos outros que trabalham numa equipa multidisciplinar e pronto, da integração da pessoa</p>	<p>não deixa de ser uma deficiência, não é? Parece que não estou a conseguir dizer, mas não é isso que eu quero dizer. Eles preferem, na comunidade s/Surda, não falar de deficientes, porque eles são assim e, portanto, para eles não é nenhuma deficiência. Esta é a identidade deles. Agora, porque é que são uma minoria? Porque são diferentes dos demais pelo facto de não ouvirem. E daí a questão da deficiência versus diferença. Portanto, em termos clínicos, nós utilizamos muito, enquanto audiologistas, a palavra deficiência. Em termos sociais, usa-se muito a questão da diferença, por causa da minoria. Eu nunca consigo olhar para uma pessoa com uma deficiência... claro que digo que tem uma deficiência auditiva, mas não trato a pessoa por rótulo, ou por ser diferente, ou por ser deficiente... faço o meu trabalho, meramente. Nunca consegui descriminar, mas nunca consegui descriminar ninguém... eu lembro-me, às vezes, as pessoas, quando se faz consultório privado, vem lá o senhor fulano assim, assim... vê lá como é que o trata e para mim, não pode ser, porque eu nunca tratei ninguém de forma diferente. Sempre dei o meu melhor para todas as pessoas, a não ser que mal me tratassem e teria que me defender, mas nunca fiz distinção pelo facto de ser rico, ou pobre, alto ou baixo, vestir bem ou mal, porque eu no meio das crianças que tinha, tinha</p>	<p>deficientes, teriam que assumir obrigatoriamente o plano de reabilitação. E eu acho que o facto de ele se assumirem como diferentes é já para virar as costas, descartar essa possibilidade, porque assim eles passariam a ouvir e portanto, não eram diferentes, mas sim deficientes, percebeu?</p>
--	--	--	---

		crianças com audição e crianças sem audição e sempre tratei de forma igual... portanto, nunca houve esta diferença vincada. Claro está, que requer mais trabalho, requer... não tem comparação possível... mas também era muito mais gratificante.	
A5	<p>A surdez? A surdez... a surdez congênita... essa... essa é uma que pode trazer grandes... grandes <i>handicaps</i> se não houver acompanhamento de outra forma de comunicação, se não houver outro meio de transmitir... se houver uma forma de... outra linguagem e essa... essa perda auditiva é... realmente, pode ter muita influência, depois, na vida do indivíduo. Pode dificultar... vai, também possibilitar o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento das outras capacidades, fazem com que todo o indivíduo, no seu dia a dia, possa ter mais dificuldades. É sempre necessário uma outra... outra forma de comunicação. Essa, acho que tem um grande impacto no indivíduo. Contudo, as outras, também, podem ter... e têm, têm outras... outras... Está a ver? Outras desvantagens para... para as pessoas, mais a nível... também a nível social, no dia a dia. Não... tão...se calhar, não é necessária uma intervenção tão precoce, tão importante, logo na primeira fase, para que a linguagem daquele link, para que se desenvolva uma língua como nos outros, numa perda auditiva ligeira, mas também é muito importante porque, se não houver a estimulação, se</p>	<p>Uma pessoa s/Surda... eu não consigo imaginar. Não é? Nós... nós falamos muito, diariamente, sobre esse assunto, mas, realmente, ficar sem um dos sentidos principais da nossa comunicação, do nosso, da nossa comunicação com o mundo, eu acho que é algo que eu não consigo explicar. Acho que só mesmo as pessoas que passam por isso e, mesmo assim, como é lógico, eu acho que há diferenças entre as pessoas que já nasceram, se calhar, com uma perspetiva diferente, porque cresceram nessa condição e as pessoas que viram a... essa capacidade... perder essa..., que viram essa sua capacidade ser perdida. Não, eu não consigo... não consigo imaginar-me... Não deve ser fácil, não deve ser mesmo nada... nada fácil.</p>	<p>É uma diferença, porque, hoje em dia, já existem formas de tentar ajudar, de ultrapassar essa dificuldade. É certo que existem meios que não vão restabelecer mas que ajudam. É uma diferença.</p>

	houver ausência de estimulação sensorial, vai haver sempre... o input não chegou e essas capacidades que essa pessoa poderia desenvolver não... não são.		
A6	Em que é que consiste? Estamos a falar a níveis talvez físicos, não é? É a dificuldade do ouvido, não é? Alguma perda de audição, que pode ser de vários tipos, por várias causas, mas para nós, a nível de profissão é uma perda de audição, seja ela de qual grau for.	Olhe, é uma pessoa que precisa da minha ajuda, não é? Pronto, praticamente é isso... depois, é assim, a gente às vezes quer ajudar e não pode, a nível burocrático e financeiro e muitos dos familiares... há sempre problemas associados e não depende do que a gente vê, dificuldades de audição, muitas, e não se faz nada.	É assim, não é considerado deficiência, se bem que é considerado um défice auditivo, não é? Claro que é uma diferença, é assim, as pessoas são diferentes, porque têm um bocadinho de dificuldade naquela parte, mas não considero diferente como uma pessoa diferente a nível de estereótipo. É uma pessoa diferente, porque, se calhar, em vez de estar a falar com ela muito rápido, falamos com ela mais devagar ou pronunciamos melhor as palavras... ou seja, temos que dar um bocadinho mais de atenção, mas isso pode-se dar com determinado tipo de pessoas que tenham problemas de outras ordens.
A7	Boa, primeiro em termos técnicos, não é? Uma surdez... nós consideramos uma surdez, quando o limiar da audição, ou aquilo que a pessoa ouve, está abaixo daquilo que é a normativa, daquilo que é a normalidade, não é? Depois existem vários graus de perda auditiva, vários tipos de perda de audição, consoante o sítio do ouvido que é usado. E isto é, no fundo, o retrato técnico, mas vai para além disto, como é lógico, não é? E para um audiologista importa, fundamentalmente, o, sim senhora, a parte de diagnóstico que tem de ser feita, que tem que ser usada, porque é isto que nos vai dar, depois, elementos para afinar a prótese e por aí adiante, mas importa	Representação?! De uma pessoa como todas as outras. Uma pessoa que tem um passado, uma história, que tem alguma coisa, de certeza para me ensinar, portanto, uma pessoa igual a todas as outras.	É uma diferença.

	<p>também a parte social. Este é o fundamento, digamos assim, portanto, todo o impacto que a perda de audição acarreta a nível da relação interpessoal é que tem de ser resolvido, no fundo. É o “major goal”, não é? O objetivo principal. Por acréscimo, claro, há uma correção da perda de audição, lógico.</p>		
--	--	--	--

Na análise das três perguntas, constatamos que o conceito da representação da pessoa s/Surda para os Audiologistas assume contornos diferenciados. No que diz respeito às questões sobre a definição de concepção de *surdez* e a sua classificação como *deficiência* ou *diferença*, aferimos diferentes respostas. A surdez reveste-se para esta população como uma diminuição (A1). As consequências desta diminuição poderão ser solucionadas, na rentabilização da capacidade auditiva remanescente. Para A2, a surdez constitui uma matéria não consensual no mundo académico, mas diretamente relacionada com a *deficiência auditiva*. A definição de surdez, apresentada na terceira coluna já é identificada, como *diferente* (A2), revelando alguma incoerência com a primeira pergunta. O caso seguinte revela que a surdez é uma *diferença* e não uma *deficiência*, ainda que seja descrita como uma patologia, etiologia associada e em alguns casos como um *handicap* na comunicação (A3;A5). Na mesma linha de pensamento, A4 responde à primeira questão com uma descrição extensa, denunciando ser base da sua atividade profissional e que tem consequências e impactos consideráveis na comunicação. Nesse sentido, a surdez é vista como uma entidade mensurável e avaliável objeto de reabilitação (A4;A5;A6;A7). Todas estas entrevistas remetem para uma descrição médica da surdez, referindo o tipo e grau de surdez e meios de reabilitação e diagnóstico. A perspetiva médico-terapêutica é vinculada nesta entrevista. Na terceira pergunta, é consubstanciada esta visão e explicitamente referida a concepção de deficiência, dada a natureza da profissão (A4). A entrevistada (A5) introduz um tópico na concepção de *diferença* que atribui à surdez: revela a ideia de que é já uma diferença pois há formas sofisticadas de ultrapassar e anular a deficiência. Esta perspetiva reverte a lógica de *deficiência* e por isso tem de ser reabilitado, para uma nova lógica, a de haver tecnologia e meios capazes de conceder a normalidade e por isso a concepção de diferença (A5;A6;A7). Vimos que a surdez é definida e apresentada obedecendo ao paradigma clínico, definindo-a em termos técnicos e quando colocada a questão entre deficiência ou diferença os Audiologistas dividem-se nas opiniões de forma cautelosa. Quando se questiona pelo que representa a pessoa s/Surda para estes profissionais de saúde, as respostas são variadas: desde a ser uma pessoa especial e diferente (A1), pessoa normal com responsabilidades e papéis a desempenhar na sociedade (A3;A7); as restantes respostas apontam para alguém numa posição de inferioridade e em necessidade de cuidados (A5;A6); uma pessoa que pertence a uma minoria linguística (A4) em virtude da sua deficiência auditiva (A2;A4). Sintetizamos, a partir das perguntas dos guiões de entrevistas a Formadores/Docentes de LGP, Professores/Educadores da Educação Especial e Audiologistas, a distribuição de

frequências dos pares de palavras *deficiente - deficiência* e *diferente - diferença*. Obtivemos os seguintes resultados que abaixo se explicitam.

Tabela n.º5: Distribuição das frequências de pares de palavras *deficiente - deficiência* e *diferente - diferença* por três¹⁵⁴ questões aos três grupos profissionais entrevistados

Entrevistados	Palavras				
	Deficiente	Deficiência	Diferente	Diferença	TOTAL
F1-F7	7	6	12	3	28
P1-P7	2	10	2	7	21
A1-A7	14	16	19	11	60
TOTAL	23	32	33	21	

Nestas questões, o total de frequências foi contabilizado por ocorrência. Observamos pelos dados da tabela que os pares de palavras: *deficiente - deficiência* e *diferente - diferença* percorrem todas as entrevistas de todos os grupos profissionais entrevistados. Se observarmos os totais, constatamos que as palavras mais repetidas são o nome *deficiência* (32) e com mais um valor de frequência o adjetivo *diferente* (33).

As entrevistas dos Audiologistas foram as que mais vezes repetiram as palavras selecionadas (60). Seguem-se os Formadores/Docentes de LGP (28) e Professores/Educadores da Educação Especial (21). Em todas as categorias, são os Audiologistas que mais repetem cada uma destas palavras.

b.4.2. Construção da pessoa s/Surda como diferente ou deficiente

Para aferir a propósito da construção do indivíduo s/Surdo para estes três grupos profissionais diretamente relacionados com a comunidade s/Surda, centrámo-nos na questão com o enunciado: *A comunidade s/Surda tem-se construído a partir de muitas divergências que radicam, também, na construção do indivíduo s/Surdo como diferente e não deficiente. Partilha da mesma opinião?*¹⁵⁵ Esta questão permite ver o reflexo do ser s/Surdo pelos representantes da comunidade ouvinte e pela comunidade s/Surda, reunindo visões e (di)visões no que se constitui a categoria *deficiente e diferente*. Para tal, selecionámos as repostas dos entrevistados e evidenciámo-las nas tabelas que se apresentam.

¹⁵⁴ Para si, o que é a surdez?; Que representação assume uma pessoa s/Surda, para si?; Para si, a surdez é uma deficiência ou uma diferença? (VOLUME ANEXOS, ANEXO V-VII).

¹⁵⁵ Pergunta n.º16 para os Audiologistas (VOLUME ANEXOS, ANEXO VII); Pergunta n.º14 (VOLUME ANEXOS, ANEXO VI) e Pergunta n.º13 (VOLUME ANEXOS, ANEXO V).

Tabela n.º6: Respostas dos Formadores/Docentes de LGP

Respostas dos Entrevistados Formadores/Docentes de LGP	
F1-F7	Questão
	A comunidade s/Surda tem-se construído a partir de muitas divergências que radicam, também, na construção do indivíduo s/Surdo como diferente e não deficiente. Partilha da mesma opinião?¹⁵⁶
F1	Eu não gosto da palavra deficiente. Não gosto, eu já disse porquê...deficiente? O quê, nós somos deficientes, cortamos as mãos? Porquê, o gesto de deficiente...mas a palavra, eu compreendo que essa palavra dê para tudo, deficiente auditivo, deficiente motor, deficiente mental, eu compreendo isso, mas a palavra deficiente, eu não sinto que não faz parte, não se enquadra. Mas, pronto, eu estou a pensar, eu já ouvi em grupos de ouvintes que dizem, quando estão a falar em deficientes, e normalmente, o surdo-mudo, mudo, porquê? Antigamente, usavam isso, surdo-mudo, mas as pessoas devem compreender que não é mudo, mudo não interessa, só s/Surdo, mudo não está associado porque há s/Surdos que ficam aborrecidos com isso, nós falamos, nós temos expressão, nós utilizamos os gestos, não somos mudos. Eu compreendo que há s/Surdos que não falam, mas geralmente, não são mudos, não essa a situação.
F2	A minha opinião é um bocadinho diferente. É assim...antigamente eu, deficiência havia a deficiência auditiva, a surdez, a deficiência motora, pronto há uma lista, pronto, tem, há uma lista. Agora não. Agora a união europeia, a união europeia ou estão todos associados, não é os países desde 1993, a definição de deficiência auditiva saiu fora. Já sabem disso, já ouviram falar disso? Está, saiu fora. Todos ficaram estupefactos, é verdade, quando souberam a informação. Mas porquê? O que é isso? Porque é para apoiar os s/Surdos, mesmo a segurança social, etc. está tudo envolvido com esse projeto. Há o apoio para os deficientes motores, há um apoio para os cegos. Agora, deficiente auditivo, não. Isso prejudica. É uma falha desde de 1993 que está fora. A associação de s/Surdos em Lisboa pediu para que isso estivesse fora. Eu penso que devia de estar na mesma, devia de estar nessa lista de deficiências porque, pronto, na minha opinião, pronto deficiente auditivo, não é que eu goste muito, mas pronto, eu tenho uma deficiência auditiva, é só isto. Não é um deficiente daquilo, olha é s/Surdo. Não é outras coisas, não se pode associar a outras coisas, a outro tipo de deficiência, é só auditiva, isso é complicado. Os s/Surdos pensam, deficiente, deficiente...é diferente, por exemplo, se há um cego é mesmo, é igual, eu sou s/Surdo, pronto. Tenho uma deficiência, sim, eu aceito isso, é uma deficiência, é complicado explicar isto. Eu aceito a palavra deficiente, deficiente auditivo, ok. Agora, mudo é que não. Não há agora, eu não sou mudo, não fico aqui de boca calada como se fosse uma estátua, não nem pensar. Há pessoas que têm falta de informação, há s/Surdos que gritam, não ficam calados, isso não está associado, os s/Surdos gritam, é verdade, falam, berram, é diferente. Eu aceito a palavra de deficiência auditiva.

¹⁵⁶ Pergunta n.º13 (VOLUME ANEXOS, ANEXO V).

F3	Estamos a pôr a surdez na deficiência, não. A surdez...Para mim eu vejo o s/Surdo como uma pessoa diferente, ligada à cultura dele, a cultura s/Surda, mas se falarmos da sociedade, claro que a maior parte vê o s/Surdo numa perspetiva médica, mas com o tempo, penso que cada vez mais começam a aceitar o surdo como uma pessoa diferente.
F4	Sei lá. s/Surdo deficiente, nada a ver, pronto. Agora s/Surdo diferente, não sei. s/Surdo é natural. É natural. Nem uma nem outra. Sei lá. Claro se eu tenho uma identificação a dizer que sou deficiente ou diferente, sei lá, não encaixa em nenhum dos dois.
F5	A comunidade dos s/Surdos, a comunidade s/Surda, que haja... Eu vou falar por mim. Ser uma pessoa... s/Surda, não é, ou rodeada de outras pessoas, é sempre diferente. Quer dizer, nunca olham para as pessoas s/Surdas como deficientes, na comunidade s/Surda. Nunca veem os s/Surdos como deficientes. Se há uma pessoa s/Surda...por exemplo... Idosa, já foi ouvinte há muitos anos atrás e depois ficou s/Surdo por algum motivo... Os s/Surdos não olham para ele como nós, como os outros s/Surdos. E esse sim, será um deficiente. Porquê? Terá um problema de saúde. É isso! É como tudo, é como os ouvintes em geral, não é? Eu vejo, vejo os ouvintes. É diferente. Há.... Não se tratam por deficientes, não é? Porque a palavra deficiente, é muito complicada. Eu não sei se conhecem, na Lei, já foi aprovado...a lei internacional dos direitos das pessoas deficientes. Conhecem? A palavra deficiente, não é, não se pode falar, não... não é definitivo, porque a palavra deficiente é... é uma barreira, uma barreira. Tem a ver com o ambiente, com a sociedade. A lei, não pode olhar para uma pessoa como... tem que ter todas as condições. É uma questão de condições. O que é que faz a pessoa deficiente? O que é que faz os obstáculos? É isso.
F6	Na minha opinião, a palavra s/Surdo, é uma pessoa normal. Se está ligado à palavra diferente...então parece que está ligado a deficiente. Está ligado à saúde. E eu respeito isso, eu respeito. Eu própria sou deficiente, se estiver ligado à saúde. Agora se estivermos a falar da pessoa diferente, que é uma pessoa...que é porque...por causa da...é diferente dos ouvintes? É só da audição? Eu não tenho audição e o outro tem? É isso que é diferente? Pronto, é a única diferença. Porque a palavra deficiente...deficiente ou deficiência. Qual é? Deficiente ou deficiência? Se for ligado a essa palavra deficiência... deficiente... Todas as pessoas têm! Todas as pessoas têm deficiência.
F7	Não, pessoa s/Surda associada à diferença. Isso para mim não tem nada a ver com a deficiência, eu vou explicar porquê. Se for um cego, um deficiente motor, um deficiente mental, pronto, há vários, não é? O maior problema deles é a acessibilidade. Um s/Surdo também tem, também tem problemas de acessibilidade junto à informação, não é? Por causa, porque não ouve, por causa da deficiência auditiva. Agora, o cego também tem a mesma/tipo de história/cultura etc. que é a cultura portuguesa, não é? Agora, os s/Surdos não têm, é diferente, a cultura é muito diferente, a língua é diferente, a identidade é diferente, a história é diferente, conseguem perceber isso. Há um distanciamento que está ligado à acessibilidade, ligado à questão da acessibilidade, é isso. Nesse aspeto eles são iguais, à acessibilidade, mas se formos falar na parte cultural, social, os cegos são pessoas deficientes, os s/Surdos, são s/Surdos, têm uma comunidade, sim, sim, sim

Nesta questão, os Formadores/Docentes de LGP não se reveem no conceito que encerra o adjetivo *deficiente*, mas também não aprovam com veemência o adjetivo *diferente* (F4;F5). Desenham-se aqui identidades híbridas e que não se reconhecem na deficiência. A representação mais evidenciada passa pela noção não de *diferente*, mas de antes de *não deficiente* (F1 a F7). Este adjetivo não cabe nas descrições concedidas por esta população. Há, porém, contextos em que alguns Formadores/Docentes de LGP assumem a existência de deficiência, referem-se ao contexto de saúde (F1;F2;F3;F6). Ainda no contexto da saúde, uma das concepções de surdez é associada à diferença entre nascer s/Surdo e adquirir a surdez por via de alguma circunstância específica. Há, assim, descrita uma concepção de deficiência associada a uma subtração, a uma diminuição (F5):

“Idosa, já foi ouvinte há muitos anos atrás e depois ficou s/Surdo por algum motivo... Os s/Surdos não olham para ele como nós, como os outros s/Surdos. E esse sim, será um deficiente. Porquê? Terá um problema de saúde. É isso! É como tudo, é como os ouvintes em geral, não é? Eu vejo, vejo os ouvintes. É diferente. Há.... Não se tratam por deficientes, não é? Porque a palavra deficiente, é muito complicada” (F5: VOLUME ANEXOS, ANEXO VIII.V).

A deficiência existe, é reconhecida na surdez, mas o ser deficiente não cabe na construção e no reflexo do s/Surdo. Semelhante situação é descrita pelas outras duas populações em questão. Os vários Formadores/Docentes de LGP referem a conotação negativa da etiqueta de *deficiente* e *deficiência*. Esta representação advém da atribuição da etiqueta de mudo aos s/Surdos (F1;F2):

“Antigamente, usavam isso, surdo-mudo, mas as pessoas devem compreender que não é mudo, mudo não interessa, só su/Surdo, mudo não está associado porque há s/Surdos que ficam aborrecidos com isso, nós falamos, nós temos expressão, nós utilizamos os gestos, não somos mudos. Eu compreendo que há s/Surdos que não falam, mas geralmente, não são mudos, não essa a situação” (F1: VOLUME ANEXOS, ANEXO VIII.I).

Para tal, reunimos também, em tabela as respostas dadas pelos Professores/Educadores da Educação Especial.

Tabela n.º7: Respostas dos Professores/Educadores da Educação Especial

Respostas dos Entrevistados	
Professores/Educadores da Educação Especial	
P1-P7	Questão
	A comunidade s/Surda tem-se construído a partir de muitas divergências que radicam, também, na construção do indivíduo s/Surdo como diferente e não deficiente. Partilha da mesma opinião? ¹⁵⁷
P1	<p>Partilho, mas partilho de outras coisas também. Eu partilho que eles são diferentes. Diferentes na tal cultura, nos tais valores, nos tais...</p> <p>Mas também não partilho de outra coisa que já aconteceu e eu aí, mas isso, eu digo quando estou com eles porque tenho o à vontade suficiente, gostem ou não. Porque já aconteceu, por exemplo eu não acho bem que eles não sendo deficientes, não paguem impostos. Se não são deficientes, eles quando trabalham deviam de pagar impostos como pagam as outras pessoas. E acho que devem, mas também acho que devem, por exemplo na assistência médica terem os aparelhos de grátis, que não têm. Pagam balúrdios e depois cada vez que é preciso arranjar e que é preciso moldes, não sei o quê, portanto, no ponto de vista eles não são deficientes, portanto não ouvem, mas fazem uma vida normal, tudo bem. Então paguem conforme aquilo que ganhem como as outras pessoas o fazem, mas que sejam ajudados nas próteses e nessas coisas que as outras pessoas não precisem. Tal e qual como nos estacionamento, que já aconteceu, ver um s/Surdo a estacionar no lugar de estacionamento de deficientes e a ser multado e a refilar porque estava a ser multado. Eu disse mas tu não és deficiente. Tu és só s/Surdo não és deficiente, aí ficou baralhado e claro não gostou, mas se é para um é para todos.</p>
P2	<p>Não. Se nós consideramos que um indivíduo invisual é um indivíduo diferente, então passo a dizer que sim, realmente um s/Surdo é um indivíduo diferente.</p> <p>Mas não, não podemos fugir, não se pode...um s/Surdo é um indivíduo que nasce com uma deficiência auditiva, mas isso não significa que seja um incapacitado. Portanto, o que nós temos que perceber, é o que é que significa a palavra ‘deficiente’, não é? Eu sou deficiente em muitas coisas.</p>
P3	<p>É assim, o termo deficiente tem uma conotação negativa, não é? E eu penso que a reação da comunidade s/Surda ao ser, à palavra deficiente, passa por aí, não é? E de facto as palavras têm uma carga, quer queiramos quer não. Nós podemos pensar assim, de facto há ali uma limitação, há uma perda auditiva, e nós podemos entender, sobretudo quando é uma perda do corpo, das funções do corpo, é uma deficiência. Eu penso que isto tem algum fundo de verdade. Por outro lado, entendo muito bem a comunidade s/Surda porque a carga é tão negativa e eles foram durante tantos anos vistos tanto de uma forma tão negativa, que não querem mais ter essa carga, não é? E o ser diferente é alguma coisa que não tem uma conotação negativa, não é? Como eles entendem que, o que eles têm é um modo de aquisição de conhecimento</p>

¹⁵⁷ Pergunta n.º14 (VOLUME ANEXOS, ANEXO VI).

	diferente, uma linguagem diferente, então entendem que aí não há uma deficiência, é um modo diferente. Eu não sei se isso é totalmente verdade. De facto, há uma limitação, há uma perda auditiva, não há dúvida. Entendo, (risos) entendo, ninguém quer ser considerado deficiente, sobretudo quando a carga é tão negativa como é, e ainda é, não é?
P4	Nunca tinha pensado sobre isso, mas realmente são diferentes, mas acaba por ser uma deficiência, é deficiência auditiva até porque os próprios concursos são feitos de acordo com essa nomenclatura, deficiência auditiva, deficiência visual...
P5	Partilho.
P6	Alguém diferente e não deficiente... sim, partilho. De facto o deficiente auditivo é visto mais como uma pessoa diferente, porque apesar de usarem prótese auditiva, como não há uma deficiência física visível, de facto, acaba por não ser considerado aquele deficiente que... aos olhos da comunidade, não é? Porque eles são... sem sombra de dúvida, há uma deficiência.
P7	Partilho. Partilho, acho que todos nós temos deficiências (risos). Nenhum de nós é perfeito, sempre tive essa visão. Todos somos diferentes e como costume dizer, um é dos olhos, tem óculos. Eu dizia isso muitas vezes na escola e o outro não sabe português, tanto português mas sabe mais matemática e há que partilhar. E promovi sempre muito a partilha entre os alunos. E nesse aspeto com os deficientes auditivos, uns usam aparelho, outros usam óculos, outros usam uma prótese, outros não usam nada, mas têm as suas dificuldades de integração também, não é, a parte emocional, e portanto acho que somos todos diferentes e o s/Surdo, também, para mim, é indiferente.

Observando a tabela com as respostas dos Professores/Educadores da Educação Especial constatamos que três das entrevistadas concebem o indivíduo s/Surdo como *deficiente* (P2;P3;P4). As restantes entrevistadas conceptualizam o s/Surdo como *diferente* (P1;P5;P6;P7). A atribuição do adjetivo *deficiente* traduz também uma representação transferida e propagada pela legislação que remete para os concursos adstritos à Educação Especial, transferindo uma associação direta entre *deficiência* e *deficiente* (P4). Ao assumir esta designação, esta entrevistada transfere o conceito de deficiência para o de deficiente:

“Nunca tinha pensado sobre isso, mas realmente são diferentes, mas acaba por ser uma deficiência, é deficiência auditiva até porque os próprios concursos são feitos de acordo com essa nomenclatura, deficiência auditiva, deficiência visual...” (P4: VOLUME ANEXOS, ANEXO IX.IV).

Considerar o s/Surdo como *deficiente* também passa pela reflexão do valor depreciativo inerente ao adjetivo *deficiente*. Esta conotação é reconhecida pela entrevistada (P3):

“Nós podemos pensar assim, de facto há ali uma limitação, há uma perda auditiva, e nós podemos entender, sobretudo quando é uma perda do corpo, das funções do corpo, é uma deficiência. Eu penso que isto tem algum fundo de verdade. Por outro lado, entendo muito bem a comunidade s/Surda porque a carga é tão negativa e eles foram durante tantos anos vistos tanto de uma forma tão negativa, que não querem mais ter essa carga, não é?” (F3: VOLUME ANEXOS, ANEXO IX. II).

É, também, referida a noção de *deficiência* e *deficiente* de forma clara por uma das Professoras/Educadoras da Educação Especial (P2), apontando que se trata de uma realidade à qual ninguém se escapa:

“Mas não, não podemos fugir, não se pode...um s/Surdo é um indivíduo que nasce com uma deficiência auditiva, mas isso não significa que seja um incapacitado. Portanto, o que nós temos que perceber, é o que é que significa a palavra ‘deficiente’, não é? Eu sou deficiente em muitas coisas” (P2: VOLUME ANEXOS, ANEXO IX.II).

Tabela n.º8: Respostas dos Audiologistas

Respostas dos Entrevistados	
Audiologistas	
A1-A7	Questão
	A comunidade s/Surda tem-se construído a partir de muitas divergências que radicam, também, na construção do indivíduo s/Surdo como diferente e não deficiente. Partilha da mesma opinião? ¹⁵⁸
A1	Sim, partilho.
A2	Sim. Sim. Embora se considere a surdez é uma deficiência auditiva, mas eles não se consideram deficientes.
A3	Eu não os considero como deficientes. Eles têm a vida deles, normal, mas há situações que eu não concordo de todo... eles não acham que são deficientes, mas se o governo prevê um desconto para eles não sei quê, eles já vão aceitar, então, se eles não são deficientes, eles não devem aceitar. Acho que, por aí...
A4	Sim.
A5	Realmente... alguma coisa é diferente. A forma de comunicar é diferente, mas isso não quer dizer que a pessoa seja... não seja... não tenha as mesmas capacidades tal como qualquer outra pessoa, como sabemos. Acho que é... existe um... uma alteração a nível fisiológico que faz com que aquele mecanismo não esteja a funcionar. Agora, não sei qual será a melhor designação. Por vezes, entre nós, também não conseguimos chegar a um consenso. Qual será... porque uns dizem... se calhar, é uma perda auditiva, outros dizem que poderão ser... são diferentes, mas eu acho que isso depende de cada... de cada pessoa.
A6	Sim. Até pode nem ser diferente, atenção! É igual, tal como outra criança, como outra pessoa, tem é uma certa dificuldade, mas todos nós temos dificuldades em alguma parte ou do nosso corpo, ou do nosso intelecto, portanto, não é diferente. É simplesmente, uma pessoa, individual, como indivíduo, portanto...
A7	Sem dúvida nenhuma de que sim. É como disse há pouco. Não quer dizer que não sejam capazes. Lá está, dei o exemplo de uma criança s/Surda e uma criança ouvinte... Não quer dizer que a criança s/Surda não seja capaz. Tem que se definir objetivos mediante as capacidades de cada um, ponto final.

¹⁵⁸ Pergunta n.º16 (VOLUME ANEXOS, ANEXO VII).

Evidenciamos nesta tabela as respostas dos Audiologistas. Estas revelam partilhar a conceção reivindicada pela comunidade s/Surda a propósito da construção do indivíduo s/Surdo. Encontrámos mais convergência nestas respostas do que nos dois outros grupos de entrevistados. O paradigma médico-terapêutico parece aplicar-se apenas à surdez e não ao indivíduo s/Surdo. O indivíduo s/Surdo, porém é-o por causa da existência da surdez. A mesma preocupação com o uso da terminologia é evidenciada nestas respostas (A5):

“Acho que é... existe um... uma alteração a nível fisiológico que faz com que aquele mecanismo não esteja a funcionar. Agora, não sei qual será a melhor designação. Por vezes, entre nós, também não conseguimos chegar a um consenso. Qual será... porque uns dizem... se calhar, é uma perda auditiva, outros dizem que poderão ser... são diferentes, mas eu acho que isso depende de cada... de cada pessoa” (F5: VOLUME ANEXOS, ANEXO X.V).

Outra conceção de *deficiência* assume um valor de incapacidade (A7), que o indivíduo s/Surdo pode ultrapassar caso sejam feitas adaptações:

“Não quer dizer que não sejam capazes. Lá está, dei o exemplo de uma criança s/Surda e uma criança ouvinte... Não quer dizer que a criança s/Surda não seja capaz. Tem que se definir objetivos mediante as capacidades de cada um, ponto final” (A7: VOLUME ANEXOS, ANEXO X.VII).

Em outra dimensão, a surdez é assim referida como uma deficiência, mas o adjetivo deficiente não cabe à pessoa s/Surda (A2):

“Sim. Sim. Embora se considere a surdez é uma deficiência auditiva, mas eles não se consideram deficientes” (A2: VOLUME ANEXOS, ANEXO X.II).

A perspetiva já notada de que todo o ser humano, ouvinte ou s/Surdo, tem incapacidade foi referida por todos os entrevistados. Na população dos Audiologistas ocorre semelhante situação, abrindo espaço à hipótese de uma identidade construída independentemente da condição de s/Surdo (A6):

“Sim. Até pode nem ser diferente, atenção! É igual, tal como outra criança, como outra pessoa, tem é uma certa dificuldade, mas todos nós temos dificuldades em alguma parte ou do nosso corpo, ou do nosso intelecto, portanto, não é diferente. É simplesmente, uma pessoa, individual, como indivíduo, portanto...” (A6: VOLUME ANEXOS, ANEXO X.VI).

Materializamos na **Tabela 9** a síntese das respostas das três populações entrevistadas. Conferimos que Audiologistas, Formadores/Docentes de LGP e Professores/Educadores da Educação Especial partilham algumas perspetivas a propósito da conceção do ser s/Surdo, nomeadamente na preocupação com a utilização da linguagem, configuradora de protótipos e estereótipos.

Contabilizámos o número de entrevistas dentro de cada população para definir a conceção de s/Surdo, partindo da reivindicação da comunidade s/Surda. Verificámos que, além das conceções de “Deficiente” e “Diferente” considerámos outras duas categorias “Não deficiente” e “Não se aplica”. A dicotomia estabelecida *deficiente – diferente* não se aplicou a todas as respostas. Os Formadores/Docentes de LGP reclamaram, maioritariamente, a sua construção individual como pessoas *não deficientes*, subtraindo o adjetivo *diferente*, cuja referência foi evidenciada por Audiologistas. Curiosamente, é no grupo dos Professores/Educadores da Educação Especial que a conceção de deficiente foi, nesta questão, mais evidenciada (P2;P3;P4).

Será utilizado este adjetivo *diferente* como um eufemismo?

Tabela n.º9: Categorização da pessoa s/Surda como *deficiente* ou *diferente* pelos três grupos profissionais entrevistados¹⁵⁹

Entrevistas	s/Surdo			
	Deficiente	Diferente	Não deficiente	Não se aplica
F1-F7	0	1	5	1
P1-P7	3	4	0	0
A1-A7	0	7	0	0
TOTAL	3	12	5	1

¹⁵⁹ A Partir da pergunta: A comunidade s/Surda tem-se construído a partir de muitas divergências que radicam, também, na construção do indivíduo s/Surdo como diferente e não deficiente. Partilha da mesma opinião? (VOLUME ANEXOS, ANEXO V a VII).

Os Audiologistas (A1-A7) são unânimes em considerar o indivíduo s/Surdo como diferente, partilhando da reivindicação da comunidade s/Surda. A unanimidade não se aplica, porém, em relação à surdez, pois esta é considerada como uma deficiência (A2):

“Sim. Sim. Embora se considere a surdez é uma deficiência auditiva, mas eles não se consideram deficientes”(A2: VOLUME ANEXOS, ANEXO X.II).

Parece que o problema da terminologia *diferente* e *deficiente* é recorrente nas três categorias profissionais. Tanto Audiologistas (VOLUME ANEXOS, ANEXO X.I a X.VII), Professores/Educadores da Educação Especial (VOLUME ANEXOS, ANEXO IX.I a IX.VII) e Formadores/Docentes de LGP (F1 a F7) (VOLUME ANEXOS, ANEXO VIII.I a VIII.VII) explicam o problema da linguagem e especificamente a conotação negativa do adjetivo *deficiente*.

No caso dos Formadores/Docentes de LGP, alguns questionam o facto de se colocar a escolha entre os dois adjetivos e optam por uma representação não ligada à deficiência como construção da sua identidade, mas também questionam o adjetivo diferente, pois não se reveem nesta dicotomia (F1;F4;F3). Um dos entrevistados refere que não se aplica esta dicotomia à construção da sua identidade (F4):

“Sei lá. s/Surdo deficiente, nada a ver, pronto. Agora s/Surdo diferente, não sei. s/Surdo é natural. É natural. Nem uma nem outra. Sei lá. Claro se eu tenho uma identificação a dizer que sou deficiente ou diferente, sei lá, não encaixa em nenhum dos dois” (F4:VOLUME ANEXOS, ANEXO: VIII.IV).

Outros admitem a palavra deficiente em contextos específicos, nomeadamente o contexto de saúde (F2;F3;F5;F6). A título de exemplo (F6):

“Na minha opinião, a palavra s/Surdo, é uma pessoa normal. Se está ligado à palavra diferente...então parece que está ligado a deficiente. Está ligado à saúde. E eu respeito isso, eu respeito. Eu própria sou deficiente, se estiver ligado à saúde. Agora se estivermos a falar da pessoa diferente, que é uma pessoa...que é porque...por causa da...é diferente dos ouvintes? É só da

audição? Eu não tenho audição e o outro tem? É isso que é diferente?

Pronto, é a única diferença” (F6: VOLUME ANEXOS, ANEXO VIII.VI).

Neste ponto, cabe a interseção com uma posição de um dos Professores/Educadores da Educação Especial uma situação de semelhante ambivalência quando se referem ao conceito de deficiência no contexto de saúde e em contextos declarados na lei (P1):

“Partilho, mas partilho de outras coisas também. Eu partilho que eles são diferentes. Diferentes na tal cultura, nos tais valores, nos tais...mas também não partilho de outra coisa que já aconteceu e eu aí, mas isso, eu digo quando estou com eles porque tenho o à vontade suficiente, gostem ou não. Porque já aconteceu, por exemplo eu não acho bem que eles não sendo deficientes, não paguem impostos. Se não são deficientes, eles quando trabalham deviam de pagar impostos como pagam as outras pessoas. E acho que devem, mas também acho que devem, por exemplo na assistência médica terem os aparelhos de grátis, que não têm. Pagam balúrdios e depois cada vez que é preciso arranjar e que é preciso moldes, não sei o quê, portanto, no ponto de vista eles não são deficientes, portanto não ouvem, mas fazem uma vida normal, tudo bem. Então paguem conforme aquilo que ganhem como as outras pessoas o fazem, mas que sejam ajudados nas próteses e nessas coisas que as outras pessoas não precisem. Tal e qual como nos estacionamento, que já aconteceu, ver um s/Surdo a estacionar no lugar de estacionamento de deficientes e a ser multado e a refilar porque estava a ser multado. Eu disse mas tu não és deficiente. Tu és só s/Surdo não és deficiente, aí ficou baralhado e claro não gostou, mas se é para um é para todos” (P1:VOLUME ANEXOS, ANEXO IX.I).

Semelhante posição é referida por uma das Audiologistas (A3) ao referir a vantagem associada à surdez e às necessidades da pessoa s/Surda:

“Eu não os considero como deficientes. Eles têm a vida deles, normal, mas há situações que eu não concordo de todo... eles não acham que são deficientes, mas se o governo prevê um desconto para eles não sei quê, eles já vão aceitar, então, se eles não são deficientes, eles não devem aceitar. Acho que, por aí...” (A3:VOLUME ANEXOS, ANEXO X.III).

Não obstante todas estas representações, reflexos e espectros que se constituem como definidoras da construção do indivíduo s/Surdo, Emmanuelle Laborit (2005) no *Grito da Gaivota* refere a primeira vez o adjetivo “deficiente” quando o livro vai já a metade e cuja referência é dada pelo parágrafo:

“A surdez é a única «deficiência» que não se vê. Vêem-se pessoas em cadeiras de rodas, percebe-se logo se uma pessoa é cega ou mutilada, mas a surdez não se vê e por conseguinte os outros querem apagá-la uma vez que não é visível”(p.96)

Esta conceção é também veiculada pela entrevistada P6, ao sublinhar a invisibilidade da surdez, e atribuindo a deficiência sensorial (P6). A atriz, mais tarde (2005):

“«A Emmanuelle recusa ser considerada uma deficiente.» É exacto. Para mim, a língua gestual corresponde à voz, os meus olhos são os meus ouvidos. Sinceramente, não me falta nada. É a sociedade que me torna deficiente, que me torna dependente daqueles que ouvem: a necessidade de pedir alguém que traduza uma conversa, a necessidade de pedir a alguém que telefone, a impossibilidade de contactar directamente com o médico, precisar de legendas na televisão, tão raras em França. (...) Não haveria mais deficiências, mais bloqueios, mais fronteiras entre nós” (p.127).

A visão da atriz recupera as visões dadas a conhecer pelos nossos entrevistados. O conceito de deficiência é atribuído a uma formação e construção da sociedade que não é s/Surda. Sendo minoritária, esta comunidade, admite a deficiência enquanto houver obstáculos à comunicação e à realização pessoal e social.

3. Discussão de resultados

A nova face do multiculturalismo prevê a construção de um mosaico multiforme que abrange uma plataforma multilingue e, no caso da surdez, bilingue. Esta identidade

ainda que edificada pela comunidade s/Surda, não tem representatividade na realidade multilíngue portuguesa.

As várias sombras do multiculturalismo parecem ainda não admitir a integração de uma cultura auto - designada de cultura s/Surda, pois a imagem da sua língua (LGP) parece ainda não estar edificada na comunidade ouvinte. Pensamos que esta edificação é coconstruída com ambas as comunidades, não numa lógica de assimilação, mas num compromisso emancipatório (Almeida, 2001; 2007) a partir da partilha de ambas as fronteiras (Zarate, 2003).

Para promovermos esta relação, precisamos de conhecer o percurso da Comunidade s/Surda, as suas mundividades e as suas lutas por uma igualdade legislativa que acontece em duas direções: a de inclusão da pessoa s/Surda na sociedade etiquetada como *deficiente* ou como *diferente*. Para tal, centramos a nossa análise do conteúdo das entrevistas ao longo de toda a investigação, intersetando com o enquadramento teórico. O último capítulo do enquadramento teórico remete diretamente para o ponto que agora escrevemos. Abordar a conceção do que é ser *deficiente* e *diferente* para Formadores/Docentes de LGP, Professores e Educadores da Educação Especial e Audiologistas. O mesmo capítulo termina com uma questão: *Se eu fosse s/Surda, aceitaria como válida que categorização sobre a minha condição de s/Surda?* Para respondermos teremos de recuperar os três objetivos desta investigação indiciados no início deste trabalho, a saber:

- Identificar as representações culturais e cognitivas de Professores e Educadores da Educação Especial, Audiologistas e Formadores/Docentes de LGP.
- Identificar diferentes conceitos associados ao indivíduo s/Surdo e à surdez.
- Conhecer práticas discursivas como organizadoras da cognição.

As representações culturais e cognitivas dos três grupos profissionais entrevistados pela análise do outro lado do espelho e dos espectros que se formam na distância entre a pessoa e o espelho. Essas mesmas representações estão diretamente associadas à conceção de surdez que são validadas nas práticas discursivas. Neste

intervalo encontramos protótipos e estereótipos resultantes da construção de imagens de cada um destes grupos.

Urge aqui recuperar o que Carreira (2007) determina para a construção do protótipo:

“na rede de interrelações e de imagens interindividuais e grupais se constroem discursos que, por sua vez, moldam imagens, sublinhando ou estabelecendo fronteiras entre indivíduos ou entre grupos. O sublinhar de fronteiras contribuirá para a fixação de identidades e de ethos prototípicos-, o esbater de fronteiras levará à complexificação de imagens e de pontos de vista, à desconstrução de estereótipos” (p.210).

Entende-se aqui que a validade da escolha de um protótipo corresponderá ao melhor exemplar para representar uma classe ou um grupo. São os modos de designação de si e do outro, a utilização de expressões e modalizações que nos permitem captar as construções discursivas de identidades e perspectivas.

As características que reúnem o protótipo de s/Surdo e de ouvinte estão na base da distinção de *deficiência* e *diferença*. Essa distinção é abordada com base nos paradigmas clínico-terapêutico e sócio-antropológico respetivamente. Neste ponto, constatamos que os diferentes grupos de profissionais constituem um triângulo no qual dois dos vértices ocupam posições antagónicas e perspectivas materializadas com os paradigmas atrás referidos.

Assim, os Formadores/Docentes de LGP assumem claramente os pressupostos e princípios do paradigma sócio-antropológico, veiculando a surdez como uma diferença e reivindicando a igualdade pelo acesso a todos os domínios do quotidiano, sem obstáculos.

Os Audiologistas assumem, no âmbito da sua profissão, a perspectiva clínico-terapêutica, advogando a surdez como uma deficiência ou como um défice. A modalização da linguagem através de eufemismos: ocorreu em frequentes entrevistas como identificámos ao longo de toda a investigação, sendo usados os termos “perda”, “défice”, “diminuição”, “dificuldade” “alteração” e “diferença” para definir a surdez.

Por último os Professores/Educadores da Educação Especial afirmam-se como mediadores deste diálogo, na medida em que, por um lado, reúnem o conhecimento pragmático da interação com os alunos s/Surdos, sustentado pela legislação e pela

mudança de paradigmas educacionais do oralismo para o bilinguismo; por outro lado, conhecem a importância e a ação da ciência e da tecnologia como suportes destes paradigmas e como fomentadores da qualidade de vida dos s/Surdos. Há vozes no seio dos Professores/Educadores da Educação Especial que claramente respondem que a surdez é uma deficiência, mas não referem a pessoa s/Surda como *deficiente*.

Formadores/Docentes de LGP, Professores/Educadores da Educação Especial e Audiologistas não conceptualizam nem categorizam o Outro como *deficiente*. A consciência do que significa categorizar e a consciência das considerações ideológicas, transportadas pelas palavras, traduzem-se na responsabilidade que é utilizar a linguagem e as palavras para delimitar, conceptualizar o mundo e etiquetá-lo. Evidenciámos este aspeto pela análise da representação da palavra *deficiente* e *diferente* na LGP e para a comunidade s/Surda, aqui representada pelos Formadores/Docentes de LGP.

“conjunto de características comportamentais definidas pelo estereótipo – que é quase sempre um Outro – têm um espelho na compleição física, isto é, são sempre encorporadas” (Santos, 2007:114).

Os comportamentos têm corpo, tal como se desenvolveu a criminologia na década de 80, onde tudo é mensurável. O estereótipo é também um utensílio incontornável de apropriação do mundo, como se o nosso cérebro tivesse desenvolvido um método que revelasse os limites do mundo.

Os estereótipos permitem-nos economizar os nossos recursos mentais, como um mecanismo de poupança de energia (Chaves & Moreira, 2007:225). Trata-se, assim, de uma resposta mental e automática de simplificação do mundo.

Ao fazermos estereótipos, recorremos a operações de classificação, atribuição e categorização. A pertença a uma categoria conduz a atribuir todas as características dessa categoria a um elemento.

“La schématisation permet donc une appréhension, une ordination et une systématisation de l’environnement social. Par ailleurs, la catégorisation va provoquer un processus de généralisation voire d’hypergénéralisation dans le sens communément admis que «lorsqu’on en a vu un, on les a tous vus»” (Chaves & Moreira, 2007:226).

Corpo é um produto cultural, mais do que um espaço biológico e como produto cultural tem implicado um valor simbólico. A identidade social é apresentada como sendo constituída por:

“uma ligação filogenética (sangue), pertence a lugar geográfico (território) e partilha um mesmo código linguístico (língua)” (Santos, 2007:115).

São mutáveis, processuais e relacionais e constroem-se socialmente, mas também participam da complexidade social (Chaves & Moreira, 2007:227). Os estereótipos cristalizam os significados da linguagem e cimentam, consolidam uma comunidade. Neste caso a comunidade s/Surda fomenta a sua luta e reivindicação no estereótipo do ouvinte.

Assim, o estereótipo da cultura ouvinte é o reflexo daqueles que a enunciam e designam e o estereótipo da cultura s/Surda é o reflexo daqueles que a enunciam e designam. O estereótipo apoia-se mais sobre o seu emissor do que sobre o seu objeto, sobre a cultura fonte mais do que sobre a cultura alvo (Chaves & Moreira, 2007:228). O grupo categorizante, aquele que opera um mecanismo de categorização sobre o outro, é mais revelador do que o que é categorizado. O mesmo acontece com as palavras, e com os adjetivos, mudam. Evidenciamos aqui a primeira hipótese colocada nesta investigação: *a surdez e o ser s/Surdo são determinados por construções cognitivas da comunidade ouvinte e da comunidade s/Surda* ancorados (surdez e ser s/Surdo) nas práticas discursivas e em identidades construídas.

A atualidade e o seu caráter mutante também interferem nesta edificação identitária e como Vigotsky legitima: sendo o signo linguístico mutável e geracional, também a identidade e autoimagem vai sendo sedimentada e reconstruída. A época em que o s/Surdo vive determina a sua capacidade de adaptação. As crianças implantadas têm acesso a condições educativas que promovem a sua educação.

A diferença entre significado e sentido remonta à discussão entre linguistas Vigotsky e Bakhtin, por um lado e Saussure por outro (Goldfeld, 2002:65; Silva, 2001:24-25). O psicólogo russo remete para a evolução do significado e para a mutabilidade do signo, já que o *significado* altera ao longo do desenvolvimento do

indivíduo. Nesta linha, o mesmo acrescenta a noção de *sentido* como parte do signo linguístico e cuja formação se baseia nas relações interpessoais e nas mundividências.

O sentido retoma a história do indivíduo e respetiva cultura. Bakhtin (in Goldfeld, 2002:64) confere semelhante visão ao referir-se à multiplicidade de significados que a palavra comporta. Estas possibilidades de sentido são vinculadas aos contextos e às especificidades dos indivíduos e as suas circunstâncias. O *significado* é, assim, socialmente compartilhado e o *sentido* é particular para cada indivíduo e surge no momento do diálogo. Tal aplica-se ao significado de *deficiente* e *diferente*. Acrescentamos que o grau de arbitrariedade é sinónimo de distanciamento entre a origem da palavra/gesto e a sua atual utilização como uma subtração feita ao corpo. Esta marca no corpo distingue-se da palavra *diferente* das marcas sensoriais que é, como a surdez, invisível. Esta conceção foi transposta para a LGP como gesto para *deficiente*:

“ambas as mãos em configuração «7» realizam movimento cruzado uma sobre a outra, de forma alternada” (Baltazar, 2010:237).

A descrição tridimensional passa por fazer o movimento que se assemelha ao de amputar uma das mãos, cuja representação mental é dada pela comunidade s/Surda:

“Eu não gosto da palavra deficiente. Não gosto, eu já disse porquê...deficiente? O quê, nós somos deficientes, cortamos as mãos?”(F1: VOLUME ANEXOS, ANEXO VIII.I).

A conceção de *deficiente* está, assim, marcada, para os s/Surdos pela ausência de uma parcela corporal ou pela visibilidade dessa deficiência. A surdez é, em primeira instância, invisível. A sua representação é implícita ao ser *s/Surda* e ao caráter de diferença e igualdade plasmada por todos *iguais*, *todos diferentes*, variante do *slogan todos diferentes, todos iguais* da década de 90 (F1). O gesto para *deficiente* em LGP poderá, então, ser um dia diferente do atual, tal como se atualizam os conceitos nas línguas orais. Tanto em línguas orais como em línguas gestuais, os estereótipos formam-se e constroem-se pela linguagem e na linguagem e como esta é adquirida e desenvolvida reproduz modelos.

Ao lado do *estereótipo* surge o *preconceito*. Fazemos aqui uma distinção entre estes termos que são facilmente confundíveis. Assim, no *estereótipo* predomina a dimensão da classificação e por isso também limitada e redutora. Veicula um valor depreciativo. No caso de *preconceito*, está implicada afetividade de forma intensa e cumpre uma avaliação negativa (Babo, 2007:288). De estereótipos a preconceitos marca-se o espaço para a possibilidade de discriminação. Os estereótipos não são mais do que metáforas.

A língua é um dos marcadores de identidade e de pertença mais fortes pois condiciona a capacidade de comunicação entre indivíduos e, no caso das línguas maternas, implica um processo de socialização partilhado associado diretamente à visão do mundo e ao sistema de pensamento que se constitui (Santos, 2007:114). Os processos de categorização não são inatos, mas resultado de um processo de aquisição e aprendizagem.

Começam na linguagem e no seio da família, organizam o mundo a partir do contexto. São assim produtos da linguagem e do contexto (Bernárdez, 2004:22). A aprendizagem das línguas estrangeiras permite ao seu humano identificar-se e localizar-se na sua cultura, mas permite também reconhecer o Outro e torna-se mais recetivo à cultura do Outro. O processo de construção de estereótipo é feito a partir do grupo. Este processo de categorização é feito desde muito cedo. Montheith refere que se trata de uma aquisição muito precoce. Desde os cinco anos de idade as crianças americanas interiorizam estereótipos sobre grupos sociais minoritários (in Babo, 2007:289). A representação da realidade passa pela conceção do mundo, da forma como vimos o *outro* e como o *outro* nos vê, evidenciando a comprovação da segunda hipótese colocada nesta investigação: *Ser s/Surdo influencia a forma como se categoriza o mundo através linguagem e da sua língua*.

Urge uma educação de s/Surdos bilingue, rica em modelos que configurem o mundo de forma equilibrada e justa:

“The study of oral language often requires a lot of effort. For this reason, probably the best solution is the use of a bilingual approach, that is, sign language guarantees the activation of the core grammar which is necessary to gain linguistic competence in oral language”(Bertone & Volpato, 2009:61).

III. Conclusões

1. Considerações finais

Sabendo à partida de a humanidade sobrevive, há milénios, através de um processo dual e antagónico, por um lado, em constante demanda pelo poder através da unificação de culturas e sociedades; por outro, em constante estado de alerta para manter ou recuperar a diversidade, o dever sagrado da humanidade de:

“conservar os dois extremos igualmente presentes no espírito, nunca perder de vista um em exclusivo proveito do outro; não cair num particularismo cego que tenderia a reservar o privilégio da humanidade a uma raça, a uma cultura ou a uma sociedade; mas também nunca esquecer que nenhuma fracção da humanidade dispõe de fórmulas aplicáveis ao conjunto e que uma humanidade confundida num género de vida único é inconcebível, porque seria uma humanidade petrificada.” (Lévi-Strauss, 1996:66).

Cabe aqui realçar a importância das instituições nacionais e internacionais com a responsabilidade de observar e intervir não só no plano da legislação como no plano da manutenção de uma estado vigilante e implicado na humanidade. O que se proclama em todas Constituições é a manutenção e respeito pela humanidade, é nesse pressuposto que esta investigação também assenta. O que se pretende é manter a diversidade numa atitude não epícure, mas implicada na responsabilidade de cada um, agente modificador de culturas, práticas, valores e de identidades. Como diria uma das formadoras de LGP, com toda a naturalidade e assertividade “sou s/Surda, apenas s/Surda” (F1) (VOLUME ANEXOS, ANEXO VIII.I) com tudo o que isso implica.

A evolução tecnológica aplicada à medicina traz consigo um dilema para a comunidade s/Surda: o de decidir entre ter acesso ou não ao sentido da audição. O desenvolvimento de técnicas de implante coclear é interpretado como o portal que reduziria a população s/Surda, oferecendo o sentido a que Aristóteles (in Martins, 2006:48) considerou como o mais importante para o desenvolvimento intelectual. Proporcionar a escolha não significa, para a comunidade s/Surda, uma decisão simples, não constitui apenas uma intervenção cirúrgica, mas representa a possibilidade de mudar de identidade. Processo semelhante ao do conceito de “morte subjetiva”

(Giddens, 1997:46), a passagem do ser para o não – ser, com todos os medos e receios nele implicados. O s/Surdo tem o direito à escolha pela sua identidade que está inelutavelmente associada ao tipo de educação que se pretende proporcionar. Para tal, um período de reflexão, sustentada em informação detalhada e profunda e inserida de uma equipa multidisciplinar, é recomendada. Esta reflexão pressupõe ter acesso a diferentes casos de sucesso de todas as possibilidades de educação e acesso à comunicação, seja pela via da intervenção cirúrgica seja pela via da LGP (Valente, Correia & Dias, 2005:87).

Como averiguámos nas sete entrevistas, as respostas à última pergunta¹⁶⁰, a propósito da possibilidade de escolha, entre nascer s/Surdo ou ouvinte, são diversas e por motivos diferentes já referidos no primeiro capítulo. As respostas tão divergentes parecem alvitrar uma nova forma de compreender e conferir significado ao conceito *deficiência*, cujo significado não faz parte desta identidade cultural do que será ser s/Surdo. *Se eu fosse s/Surda*, partindo destas respostas, estava em construção a minha identidade e dividida na definição da mesma. Acima de tudo, as respostas revelam possibilidades de escolha, de curiosidade e abertura ao que se não é, já não se trata de uma lógica exclusivamente binária, característica da modernidade e do pensamento cartesiano (Baudrillard, 1996:149). Emerton (1996 in Silva, 2010:108) e Jorge (2005 in Baptista, 2008:68) ilustram este processo de heterogeneidade pelo qual a comunidade s/Surda está a passar, explicando que estão desatualizadas as ideias de que os s/Surdos são escravizados pelos ouvintes, como fora legitimado no *Tratado de Milão* (1890), bem como a classificação dicotómica de pessoas ouvintes e s/Surdas, orais ou manuais. Na verdade, todo o ator é um híbrido de identidades e identificações em diferentes arenas do quotidiano (Almeida, 2004a:47).

Estes Formadores/Docentes de LGP, enquanto agentes reflexivos (Afonso, 2005:70) e não homogéneos, acerca da sua identidade e da sua existência no mundo maioritariamente ouvinte, concebem a possibilidade do que Correia (2010:149) considerou, a propósito do aluno s/Surdo de filosofia, como convivência de múltiplas identidades, já que esta é uma consequência e descritor do mundo atual. Estas respostas, não negam, assim, a unidade cultural que se reclama pela comunidade s/Surda, enquanto minoria linguística e cultural e à qual todos os entrevistados dizem pertencer,

¹⁶⁰ **Pergunta 24** para Formadores/Docentes de LGP e Audiologistas e **Pergunta 23** para Professores/Educadores da Educação Especial. **Pergunta 23/24**: Se pudesse escolher, nasceria s/Surdo ou ouvinte? Porquê? (VOLUME ANEXOS, ANEXO V a VII).

mas antes referem que a identidade s/Surda, com a qual nasceram, os moldou e constrói o mundo, reclamando um bilinguismo e biculturalismo. Nesta identidade cabe o reflexo dos outros grupos entrevistados: Professores e Educadores da Educação (P1-P7) Especial e audiologistas (A1-A7), cuja preferência, caso houvesse escolha é a de nascer ouvinte. Para o ouvinte, há a possibilidade de mimetizar a ausência de audição, daí decorre o facto de não haver a indicação de curiosidade por eventualmente nascer s/Surdo, como aconteceu com os entrevistados F2 e F3 (VOLUME ANEXOS, ANEXO VIII.II e ANEXO VIII.III).

Colocar a questão exige revelar a intimidade de cada um, e suscita outras perguntas e dilemas. Por um lado, obriga a um ato de afirmação perante a “outra” cultura e mais do que isso perante a sua cultura e a sua comunidade; por outro suscita a curiosidade e, ao fazê-lo, a dúvida sobre um arrependimento ao manter de uma posição defensiva perante uma possibilidade de novas mundividências. Estas ambivalências e dúvidas são naturais e legítimas. O s/Surdo implantado ou utilizador de aparelho auditivo não ouvirá nunca como o ouvinte. Reflexões e narrativas do s/Surdo são projetadas em séries, filmes e documentários que alimentam a cultura s/Surda e a definem perante a comunidade ouvinte. É o caso do documentário *Dois Mundos*¹⁶¹ (2009) de Thereza Jessouroun.

O reconhecimento da diferença resultante das múltiplas identidades é uma característica da modernidade, promovendo um diálogo com os s/Surdos. Parece não haver uma única identidade da pessoa s/Surda tal como na comunidade ouvinte que pauta pela diversidade e variedade de identidades. Neste sentido, não podemos referir, à luz do que se vem dizendo que há exclusividade de uma única forma de identidade com o grupo. A categorização entre língua gestual e cultura visual e língua oral e cultura oral não é unívoca. Privilegiam-se formas de comunicar na plataforma que se constitui o multilinguismo. As entrevistas confirmam este matizado, reconhecendo, neste caso, a *diferença* como uma característica comum e não tanto a *deficiência* (Silva & Oliveira, 2011b; 2011c).

A constante referência aos médicos e Audiologistas através, nomeadamente das evoluções tecnológicas, surge como bandeira de estandarte para posições mais acérrimas acerca do mundo ouvinte. Porém, podemos constatar que há já posições

¹⁶¹ Documentário realizado com o Prémio de Incentivo ao Curta-Metragem da *RioFilme* de 2008. Evidencia-se a *dupla* identidade dos s/Surdos que, sendo implantados, existem em dois mundos. Do mundo do silêncio para o mundo do som, os surdos transitam entre um e outro como *Anúbis*.

híbridas nesta dialética e dúvidas que exigem ponderação e reflexão, como sustentam as entrevistas dos Formadores/Docentes de LGP. Estas posições alvitram, para nós, uma mudança de conduta e valor de tolerância e até aceitação face a ambas as comunidades. Do mesmo modo será importante referir a opacidade da terminologia que comumente se utiliza para referir os procedimentos clínicos para com os s/Surdos. Este procedimento de intervenção no corpo sugere o conceito de “reabilitação” ou antes de “habilitação”, já que sendo o indivíduo desprovido de capacidade auditiva e de comunicação oral, não estaríamos a reabilitar mas a capacitar, logo a habilitar (Nunes & Rodrigues, 1998:34; Lima, Boechat & Tega, 2003:41).

Relativamente ao questionário aplicado, a população inquirida, Professores de língua, parece revelar predisposição e curiosidade perante a LGP, mas revela, simultaneamente, desconhecer o seu estatuto. Na qualidade de Professores de língua, tal como foi exposto, parece ser consensual, dada a sua formação, que desenvolvem conhecimentos interculturais e atitudes de sensibilização e respeito pelo “outro”. Estamos a descrever áreas de formação humanística e que pautam pela partilha de conhecimentos puramente linguísticos e assumidamente culturais. Na verdade, os cursos de educação, na vertente de ensino de línguas, promovem acesso a modos de pensar e estruturar o pensamento que não existem em outras áreas. O conhecimento semântico, sintático, morfológico, pragmático de línguas estrangeiras ou materna, dotam os docentes de capacidades que são valor acrescentado na educação para o cosmopolitismo que se almeja. O mundo global exige assim uma redefinição do ser Professor de língua(s) estrangeira. O monoculturalismo não é uma característica da nação portuguesa. Basta olhar para os mapas apresentados por Cintra (1971:97) a propósito da diversidade linguística portuguesa. Não só apresenta variedade como variação, no mundo carregado pelo deus Atlas e no território nacional. A questão coloca-se apenas na natureza do Professor de língua(s), este sobreviverá apenas se se metamorfosear num Professor *inter* e *multicultural*. Partilhamos a perspetiva de Carlos Afonso (2005:69) neste ponto, especificando que cabe a qualquer Professor de língua(s) s/Surdo ou ouvinte esta transformação.

A LGP constitui-se como uma língua dotada de tanto conhecimento do mundo como outra língua estrangeira para a comunidade ouvinte, com a vantagem de ser gestualizada por pessoas portuguesas s/Surdas. Foi assumindo esta perspetiva com base

na qual a questão n.º 9¹⁶² foi colocada. Do mesmo modo, a questão n.º 6¹⁶³ pretendeu refletir a representação de língua e o estatuto de língua atribuído à LGP. Assim, dos 26% da população total inquirida, representando 54 Professores de língua que conhecem a LGP (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XII), a maioria atribui o estatuto de “Língua Oficial” (48%); 39% (21 inquiridos) identifica como “Língua Natural dos s/Surdos”; 7% refere “Outra” e 6% não sabe (VOLUME ANEXOS, ANEXO XIV). A restante população de Professores de língua, num total percentual de 74% não conhece a LGP, não tendo por isso sido questionada a propósito desta questão. Já a população que respondeu conhecê-la atribui-lhe o estatuto de “Língua Oficial”. Pensamos tratar-se de tomar a perspetiva da relação entre estes profissionais e uma língua que não conhecem, por um lado; por outro, demonstra a consciência acerca da LGP como pertencente a uma comunidade que não é a sua, mas vai além do reconhecimento desta realidade. Ou seja, ao evidenciarmos maior percentagem nas opções “Língua Oficial” e “Língua Natural dos s/Surdos”, estes Professores tendem a legitimá-la. Equiparar a LGP a *Língua Oficial*, quando ainda não tem esse estatuto na *Constituição da República Portuguesa*, alvitra a ratificação de um desejo da comunidade s/Surda, mesmo que se verifique apenas em 12% dos nossos inquiridos. Parece-nos clara a ideia de que os Professores de língua(s). Assim, desde que conhecedor efetivo da educação linguística do s/Surdo, pode participar da construção da representação cultural emancipatória da LGP (Silva & Oliveira, 2011d).

Um outro aspeto sobre o qual pensamos refletir nestas conclusões diz respeito à formação académica dos Professores e Educadores em exercício na Educação Especial. A passagem para um modelo inclusivo implica uma reformulação de formações académicas de toda a comunidade educativa, com destaque dos Professores que diretamente trabalharam com este público (Correia, 2001:129; Ruela, 2000:41). Os dados caracterizadores dos Professores entrevistados mostram as suas formações iniciais e as respetivas pós-graduações. Constatámos que se distribuem de forma dispersa pelo Pré-escolar (P1) e pelo 1º CEB (P3;P6) são Professores do 2º CEB (P4), 3º CEB e Ensino Secundário (P2) e Licenciatura em Educação Especial (P5) (VOLUME ANEXOS, ANEXO II.a). Todos na área das Humanidades e Ciências da Educação e nenhum na área das Ciências Exatas.

¹⁶²**Pergunta n.º9:** Quanto tempo considera ser necessário para se conseguir interagir numa Língua Estrangeira de forma fluente? (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0).

¹⁶³**Pergunta n.º6:** Para si, a LGP é? (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0).

Estes Professores, no ano de 2008/2009, constituem um total de 91325 (GEPE - ME, 2010:13). Dos alunos s/Surdos que tenham concluído o 3.º CEB, poderiam ou não frequentar o Ensino Secundário, no entanto, são muito poucos os Professores deste ciclo de ensino que têm Pós-graduação em Educação Especial e especificamente em problemas de comunicação. Do mesmo modo, o número total de *Agrupamentos de Escolas/Escolas Secundárias de Referência de Ensino Bilingue para Alunos s/Surdos* estipuladas pelo Decreto-Lei N.º 3/2008 de 7 de janeiro perfazem, em 2009, um total de 20 estabelecimentos de ensino. Estes estão distribuídos por 10 *Agrupamentos de Escolas e 10 Escolas Secundárias de Referência para a Educação Bilingue de Alunos s/Surdos* (DGIDC, 2009:28).

O recente *Despacho n.º 7158 de 11 de maio de 2011* relativo à homologação do *Programa de Português Língua Segunda (PL2)* de 15 de fevereiro de 2011 destina-se a alunos s/Surdos gestuantes que frequentam as Escolas de Referência de Ensino Bilingue, contrariamente ao que se verifica com a representação da Língua Portuguesa. Esta tem funcionado como uma língua “funcionalmente estrangeira” (Rocha, 2007:270). A organização por níveis e ciclos de ensino, do 1.º CEB até ao fim do Ensino Secundário, foi elaborado partindo de pressupostos essenciais, como sendo o:

“reconhecimento da língua gestual portuguesa (LGP) como a primeira língua do surdo, e da língua portuguesa escrita, e eventualmente falada, como segunda língua; reconhecimento de que o PL2 não se constitui como uma língua estrangeira, mas como uma língua específica para alunos surdos; reconhecimento de que, sendo o português a língua veicular do currículo escolar, o seu domínio se constitui como um instrumento fundamental para o pleno acesso à educação e para a integração do aluno surdo na sociedade em que vive”¹⁶⁴ (Baptista *et al.*, 2011).

Sabemos que, até agora, os alunos s/Surdos dificilmente chegavam ao Ensino Secundário, acresce a esta realidade o facto dos Professores, neste ciclo de ensino, não terem formação para os acompanhar. Estarão as estruturas desenvolvidas para esta mudança tal esperada e tão inovadora no plano da conceção e idealização a implementar já em 2011/2012? Que formação se exigirá aos Formadores/Docentes de LGP? Estará a

¹⁶⁴*Despacho n.º 7158* de 11 de maio de 2011 que estabelece a implementação, no ano letivo de 2011/2012, do Programa de Português Língua Segunda (LP2) em início de ciclo, ou seja: no 1.º; 5.º; 7.º; 10.º ano de escolaridade.

própria LGP capacitada para a transmissão de conhecimentos técnicos e científicos de forma justa e igualitária para estes alunos? E os intérpretes, nos seus planos curriculares, estarão cientes dos formatos de aprendizagem e processos mentais para o processamento da informação?

O objetivo passa, também, por fazer estes alunos concluir a escolaridade obrigatória. A estrutura legislativa parece estar articulada, mas a estrutura sistemática do ensino bilingue estará capacitada para esta educação bilingue? Especificamente no Ensino Secundário, que desafios se colocam a estes agentes educativos? Não caberá a cada um deles conhecer a LGP também? Ainda no âmbito da formação, qual será o papel dos estabelecimentos de ensino superior nesta matéria? As licenciaturas em LGP já estão implementadas na Escola Superior de Educação de Coimbra, na Universidade Católica Portuguesa em Lisboa. Ainda que proliferem os cursos de LGP, por níveis, lecionados por Formadores/Docentes de LGP, e ainda que suscitem a curiosidade de muitos ouvintes, serão estes suficientes ou serão espaço para promover uma área de conhecimento cujo nível de divulgação e domínio é ainda muito baixo na comunidade ouvinte (Deusdado, 2002:1). Hauser e Marschark (2008) descrevem que a maior parte dos Professores são ouvintes e cujas formações são lacunares no que diz respeito às diferenças entre conhecimento, fluência da língua, estilos de aprendizagem que em tudo diferem dos que esta população necessita (p.447).

Outras questões associadas a estes pontos surgem no âmbito desta investigação, nomeadamente no que se refere aos modelos que o s/Surdo tem para se construir, consolidar e emancipar. Rudser (1998:103) descreve que os modelos dos pais, por exemplo, no que diz respeito à aprendizagem da LGP, apresentam motivações diferentes das dos demais. Uma família que aprenda LGP aprende-a para comunicar com o seu filho, uma criança, logo, uma identidade em formação e em relação à qual seriam modelos para a língua oral. Não adquirirão a LGP para comunicar com adultos, do mesmo modo que o filho s/Surdo aprenderia a LP com dificuldade acrescida, pois não tem acesso ao padrão oral. Estas diferenças têm implicações, nomeadamente na forma como os pais a aprendem a LGP, como se de uma língua estrangeira e não como a língua materna do seu filho s/Surdo.

No momento em que a criança inicia a sua escolaridade no pré-escolar e subsequentes níveis, tem contacto com modelos institucionalizados e curriculares que lhe permitirão aceder a uma abordagem da LGP metalinguística e como objeto de reflexão, com uma estrutura. Os mesmos pais sabem que o futuro linguístico dos seus

filhos depende do grau e nível de proficiência que aqueles atinjam. A estimulação da precocidade linguística e a urgência de aprender de forma sofisticada e capacitante a LGP na família é, neste momento, um dogma igual para qualquer criança s/Surda ou ouvinte. Sabemos que, tanto a motivação dos pais para aprender a LGP, como o seu empenho na precocidade, está diretamente relacionada com o estatuto socioeconómico das famílias, com a atitude perante a diversidade linguística, disponibilidade e fatores afetivos para com a expectativa desenvolvida em relação à perfeição dos filhos. Urge uma educação para a surdez a cumprir para com a família, desenvolvendo a sensibilidade perante a riqueza da diferença linguística concedida pela LGP à cultura portuguesa (Fernandes, 2009:207).

A balança que regula o que é melhor para o desenvolvimento da criança e o que os pais sentem perante a novidade de uma criança s/Surda exige um compromisso sério em prol do superior interesse e desenvolvimento educativo, psicológico e cognitivo do s/Surdo. Em 1981, o Parlamento Sueco adotou uma lei na qual se estipulou que as pessoas s/Surdas deveriam ser bilingues devendo poder comunicar entre si e com a sociedade de forma eficaz, dominando a língua gestual sueca (TSP) e a língua sueca escrita. Às famílias é assegurado um conjunto de serviços gratuitos nos quais se incluem o diagnóstico precoce e o ensino da língua gestual sueca como encorajamento de disseminação da mesma. Para tal, é concedida uma licença de seis meses para a aprendizagem intensiva da TSP¹⁶⁵ (Carvalho, 2007:131).

As crianças s/Surdas reclamam efetivar bilinguismo com o direito a uma educação com modelos competentes em LGP, exigindo uma fluência neste idioma. Esta situação representa a natureza ainda impúbere da pedagogia em LGP e transporta as representações negativas associadas à surdez. A este respeito, Cabral (2005:49) e Afonso (2005:68) sugerem que a escola é potenciadora de transformação e constitui-se como um espaço privilegiado de reivindicação para que a política educativa respeite a política emancipadora do projeto s/Surdo. Neste contexto, a emancipação atribui à LGP, à comunidade s/Surda e a todas as crianças s/Surdas a capacidade de exercer os seus direitos para que se rejam livremente.

Os resultados do questionário aplicado evidenciam-no, ao obtermos 56% dos Professores de língua a considerar como uma linguagem universal e 7% assumir o desconhecimento em relação a esta designação. Estes resultados são acompanhados pelo

¹⁶⁵ Língua Gestual Sueca.

desconhecimento de bibliografia e documentação publicada associada à LGP, referida por 87% dos inquiridos. Mesmo os inquiridos que conhecem a LGP, num total de 54, apenas 16 (30%) teve conhecimento da homologação do programa de LGP. Os restantes 38 (70%) não tiveram conhecimento. Não obstante a consignação na *Constituição da República Portuguesa* em 1997¹⁶⁶, aspeto apenas partilhado com a Finlândia, estes números evidenciam que ainda há efetivamente desconhecimento do estatuto da LGP como língua primeira de cerca de 15 mil s/Surdos (Deusdado, 2002:4).

Tal descrição também compromete o acesso desta população minoritária a todos os níveis de ensino, pois não encontram Professores e Técnicos que os possam acompanhar em todos ciclos, tal como Baptista (2008:46) e Sim-Sim (2005: 9) o referem, incorrendo no risco de infantilizar a transmissão de conhecimento. Ainda, foi muito difícil encontrar profissionais da educação detentores de formação especializada no domínio da *Surdez, Comunicação e Linguagem*.

A grande maioria dos Professores com Pós-graduações na área da Educação Especial opta pela especialidade do *Domínio Cognitivo e Motor*. Por um lado, porque a incidência de alunos com necessidades educativas especiais se inclui neste domínio, portanto, o número de vagas a concurso é maior; por outro porque as instituições académicas não oferecem o mesmo número de cursos do domínio da *Surdez, Comunicação e Linguagem*. Pensamos que este facto poderá, também, contribuir para que os alunos s/Surdos possam não ter tido acesso a outras condições de ensino. Nos *Resultados do Plano de Acção 2005 – 2009*, estudo coordenado por Filomena Pereira (2009:19), são referidas as *recomendações - chave* do parecer publicado pelo CNE em 1999 sobre a aplicação do Decreto-Lei 319/91.

O *Decreto-Lei N.º 3/2008 de 7 de janeiro* consubstancia uma prioridade para a Educação de s/Surdos em Portugal baseada na inclusão. No entanto, quando perguntamos aos Educadores de Infância e Professores da Educação Especial se conhecem a LGP e a utilizam no seu contexto escolar, quatro descrevem que dominam a LGP (P1;P3;P5;P7); duas entrevistadas, indicam o grau conhecimento deste idioma como Nível 1 (P4;P6) e uma (F2) refere o não domínio (VOLUME ANEXOS, ANEXO II.a). Parece ficar comprometida a ideia de Educação e escola inclusiva, o Bilinguismo e com ele a literacia emergente sobretudo para s/Surdos filhos de pais ouvintes, cujos modelos de LGP são escassos. Como poderá ser feita a transposição das competências

¹⁶⁶ [(Artigo 74, h) – Educação, 1997].

literácitas de L1 (LGP) para L2 (LP) e com ela a capacitação que as investigações têm vindo a anunciar? (Mayer & Akamatsu, 2005:144). Estes dados parecem perpetuar a ideia tradicional da escola associada à função de avaliação da escrita ou seja, a finalidade de ensinar a escrever tem sido reduzida à sua avaliação, tanto para ouvintes como para s/Surdos. Porém, no caso dos s/Surdos, à avaliação é acrescida a função de ensinar a gramática e o funcionamento da língua oral (Albertini & Schley, 2005:125).

Se compararmos com os resultados do questionário¹⁶⁷ aplicado aos Professores de língua, apenas 26% revelam ser conhecedores da LGP, percentagem substancialmente inferior à que revela desconhece-la (74%) (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XII). Os alunos s/Surdos, quando incluídos nas turmas de Ensino Regular, passam a ter uma plataforma de agentes que com eles trabalham, nos quais se incluem Intérpretes, Professor ou Educador de Infância e os Professores das outras áreas disciplinares. Coloca-se, porém, a questão se, neste caso, estes agentes serão suficientes para a inclusão do aluno s/Surdo e para o real acesso à igualdade. Não haverá lugar à comunidade educativa para aprender a LGP, permitindo a comunicação com maior número de agentes educativos e promover a real inclusão?

No caso dos Professores das diferentes áreas curriculares, e sabendo das limitações ao nível do vocabulário terminológico e científico da LGP, pensamos ser oportuno que, além da presença do Intérprete, o Professor responsável pela disciplina conheça e utilize de forma fluente a LGP. Assim, a literacia seria efetivada com mais eficácia e mais igualdade (Coelho, Gomes & Cabral, 2007:381).

Na verdade, por um lado, o facto de haver lacunas nas áreas científicas, como a matemática, física, química e biologia, compromete, também o acesso ao conhecimento e ao pensamento abstrato. Deduzimos que este facto ocorre, também, porque pensamos existir um desfasamento temporal entre a evolução da LGP utilizada para fins académicos e escolarizados e a LGP utilizada para comunicação quotidiana. Por outro lado, deveremos, aqui, acrescentar que, sendo as línguas gestuais uma criação histórica, para a sua génese, necessitam, no mínimo de duas gerações (Sacks, 2011:62). A LGP já existe há mais de duas gerações, porém, por motivos de natureza histórica, pedagógica e didática, ainda não se desenvolveu em todos os domínios.

A implementação do oralismo poderá ter atrasado este processo. O mesmo autor dá o exemplo de um possível Adão e Eva s/Surdos: estes teriam improvisado gestos que

¹⁶⁷ **Pergunta 1:** Conhece a LGP? (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0).

viriam a tornar-se uma verdadeira língua gestual, gramaticalmente constituída, apenas com os seus descendentes, Abel e Caim. O potencial criativo e gramatical está marcado no cérebro, tal como acontecera com o caso de *Martha's Vineyard, Jean Massieu*¹⁶⁸ e, de forma diferente, com *Kasper Hauser*¹⁶⁹. O século XIX e XX testemunham situações e histórias semelhantes, como no caso de *Hellen Keller*.¹⁷⁰

São registos diferentes e que se encontram, mas pensamos que estão, de alguma forma, dessincronizados em virtude da história da educação de s/Surdos em Portugal, comprovadamente circunscrita. A recente publicação, contemplando mais de 5000 entradas, o *Dicionário de LGP* (Baltazar: 2010) contempla alguma terminologia específica de áreas de conhecimento essencialmente ligadas às disciplinas de escolarização¹⁷¹. Esta obra é caracterizada como sendo a mais abrangente em LGP e como representante dos “gestos mais emblemáticos sustentados pela comunidade surda” (Baltazar, 2010:1). Presumimos que as entradas seleccionadas coincidam com os gestos mais frequentemente utilizados em diferentes contextos, já que, à semelhança de outros dicionários, apresenta as variantes semânticas. Levanta-se, porém a questão: serão suficientes estes gestos para apreender e compreender conceitos abstratos, filosóficos e

¹⁶⁸ Encontrado, no século XVIII, sem linguagem aos 14 anos tornou-se pupilo do Abade Sicard, tendo-se tornado eloquente em língua gestual francesa e língua escrita. Escreveu uma curta autobiografia descrevendo como comunicara durante a infância e idade posterior. Sicard optou por utilizar imagens e conduziu-o às “imagens-conceito” (Sacks, 2011:65).

¹⁶⁹ Em 1828 um jovem de 16 anos foi encontrado na Alemanha com uma carta que relatava a sua história: fora dado a um trabalhador com 10 filhos. Desconhece-se o motivo pelo qual este pai o manteve até aos 12 anos sem linguagem, sem contacto com outras pessoas, e escondido numa adega, acorrentado e sentado. Foi Anselm von Feuerbach, em 1932, que relatou o caso, tendo dado origem a muita discussão académica. (Sacks, 2011:69). Existe uma adaptação ao cinema pelo realizador Werner Herzog (1974).

¹⁷⁰ Nasceu em Alabama (EUA) em 1880 e aos 19 meses cegou e ensurdeceu que se pensa ter sido meningite ou escarlatina. Aos 7 anos criara 60 gestos diferentes para comunicar com a sua família. Em 1886, a sua mãe, inspirada por um caso de sucesso de Laura Bridgan, criança surdocega encetou diligências para contactar o Instituto Perkins para cegos onde Laura fora educada. Anne Sullivan, Professora e delegada desta escola, também com diminuição visual, foi a Professora de Hellen. Esta foi isolada de casa dos pais, por sugestão de Sullivan para que pudesse disciplinar e inculcar regras a Hellen, super protegida pelos pais. Autorizado este pedido, iniciou-se a comunicação ao executar na palma da mão os movimentos correspondentes aos conceitos e às respetivas palavras. Mais tarde, combinava a datilologia na palma da mão com o método Tadona (tocar os lábios e a garganta de quem está a falar) e assim, Anne Sullivan ensinou Hellen Keller a falar. O caso foi muito bem sucedido e, através do Braille, aprendeu a ler inglês, francês, alemão grego e latim. Entre inúmeras outras conquistas, Hellen Keller fundou, em 1915 uma organização sem fins lucrativos para a prevenção da cegueira (Hellen Keller International). Graduada, autora de livros e artigos, politicamente ativa, morreu em 1968 (Carvalho, 2007:60-61). A sua história ficou consagrada pelo filme de Arthur Penn em 1962: *The Miracle Worker*. Filme nomeado para 5 categorias de Óscar (1963), tendo ganho o de melhor atriz (Anne Bancroft, representando Anne Sullivan) e melhor atriz secundária (Patty Duke, representando Hellen Keller). Outros prémios cinematográficos consagraram no grande ecrã esta história.

¹⁷¹ Percorremos o Dicionário de Língua Gestual Portuguesa e constatámos que a maior parte de entradas de lexemas são, à semelhança de qualquer outro dicionário, associadas ao quotidiano, e poucas entradas relativas a domínios específicos do conhecimento escolarizado. A título de exemplo, encontramos: “gráfico” (p.404); “herbívoros” (p.428); “hexágono” (p.430); “hipoacusia” (p.433); “icterícia” (p.442); “ontológico” (p.734), entre outras entradas.

até retóricos exigidos nas várias áreas curriculares? Neste âmbito, no final da década de 90, Guerreiro (1999:10) sugeria que se investisse no desenvolvimento de gestuários específicos, designadamente para a Filosofia, para as Matemáticas, para a Física. À semelhança do que aconteceu com a língua mirandesa, Amadeu Ferreira¹⁷² explicou na conferência de abertura do *Congresso Internacional Línguas 2011: Comunicação sem fronteiras* realizado em outubro de 2011, que teve de fazer um trabalho depurado de comparação linguística entre o mirandês, o português e o galego e recorrendo também ao latim, para conseguir transferir o mesmo conteúdo semântico para a primeira língua. Em Trás-os-Montes não acesso ao mar, o vocabulário relativo a este domínio de vida não existia com referentes. Como traduzir *Os Lusíadas*, onde o campo lexical é maioritariamente de natureza marítima? Teve de criar essas palavras através de processos de criação lexical permitido pela língua mirandesa ou pela LIBRAS (Felipe, 2006: 200). A LGP necessita de recorrer a processos semelhantes, só assim a mobilidade social ocorrerá decorrente da frequência de níveis de escolaridade além da escolaridade obrigatória. De outra forma, o nível de literacia não recrudescerá, e comprometerá o princípio fundador da escola e educação inclusiva, ou seja, poderemos incorrer na exclusão funcional de alunos, como outrora (Coelho, Gomes & Cabral, 2007: 380; Correia, 2001:140).

O sistema educativo parece ter sido conivente e cúmplice com os s/Surdos. Na verdade, o direito português legitima um conjunto de decretos e despachos nos quais a pessoa s/Surda cabe, obedecendo ao paradigma clínico-terapêutico. A representação do peso do conhecimento médico na educação é uma evidência e esta perpetua-se no tempo. Ser tratado como deficiente auditivo pressupõe ser tratado com base em Decretos-lei que naturalizam a não só a deficiência, mas acima de tudo o subestimar as capacidades do aluno - cidadão s/Surdo. O usufruto, seja pelo “uso capião” de regalias ou ajudas neste campo da deficiência autoriza e materializa a surdez como deficiência.

Correia (2010:167) abre campo à reflexão em “Para uma Filosofia Gestual” ao referir que a iconicidade da LGP poderá responder a esta questão, apontando-a como uma propriedade das línguas humanas e desejável em qualquer tipo de línguas e não como um problema. Ou será esta publicação concebida para divulgar a LGP? Neste

¹⁷² Amadeu Ferreira apresentou no dia 29 de outubro de 2011 a conferência intitulada “Línguas minoritárias na Península Ibérica” no Congresso Internacional Línguas 2011: comunicação sem fronteiras, realizado no IPB sob a organização da Arolingu@s e RECLES. Professor Convidado da Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa. Tradutor de *Os Lusíadas* e *Asterix, o Gaulês* para mirandês.

caso, coincidirá com a utilização desta língua como um instrumento de comunicação entre comunidades e um auxiliar para as famílias e escolas. A este propósito, se recuperarmos os resultados do questionário aplicado, especificamente a pergunta n.º 12¹⁷³, constatamos que 87% (183) dos inquiridos não (re)conhece bibliografia, informação ou documentação de divulgação da LGP. Apenas 13% (27) afirma ter esse conhecimento. Destes, distribuem-se por diferentes tipos de documentos¹⁷⁴, salientando o *Gestuário* (32%), *Documentários* (23%), *Filmes* (21%), *Programa de LGP do Ministério de Educação* (10%), 3% refere o *Gestuário 3D* e cerca de 11% refere *Outras* opções. Estes resultados parecem apontar para um conhecimento de informação ancorado em obras dicionarísticas de natureza técnica e de fácil disseminação, ainda que redutora, atendendo às relações intrínsecas entre língua e cultura pelas quais se debate a comunidade s/Surda ao pugnar pela sua emancipação. Nesta, residem a reconstrução de identidades e a emergência de um *discurso capacitante* (Martins, 2006:156), destituindo as representações paternalistas acerca do indivíduo s/Surdo.

Ainda que com registos desde o século XV (Almeida, 2007:212) e apenas reconhecida e legitimada há mais de uma década, parece não ter havido o tempo necessário, oportunidade, investigação nem formação para conceber e aferir acerca de gestos para conceitos expressos por terminologia científica (Mineiro, Pereira, Duarte & Morais, 2009:83). Neste domínio, a Língua Portuguesa *escrita* (LP2), de cariz secundário potencia estas aprendizagens (Sim-Sim, 2005:39). Porém, também, sabemos que, caso não haja uma correspondência entre gestos, movimentos e configurações com a terminologia, será mais difícil o aluno s/Surdo assegurar a eficaz compreensão da mensagem.

Urge um trabalho no desenvolvimento e incremento da LGP, não só na sua gramática já validada, constituída e referida como independente da Língua Portuguesa (Amaral, Coutinho & Martins, 1994:15), mas na formação de gestos que abarquem todos os domínios da vida quotidiana, todos os domínios de conhecimento incluindo terminologia científica. Em contexto de aula, a terminologia específica das ciências da natureza, por exemplo, é objeto de dactilologia para descrever conceitos como “ozono, atmosfera (...)”, como aferiu Mineiro *et al.* (2009:90), tornando a comunicação assíncrona e pouco eficaz. A mesma equipa descreve que o processo de formação de gestos mais utilizado, neste domínio, é precisamente a dactilologia com 67% dos gestos

¹⁷³ **Pergunta 12:** Conhece bibliografia, informação ou documentação que divulguem a Língua Gestual?

¹⁷⁴ **Pergunta 12.1:** Quais? (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0).

produzidos, 25% de natureza icónica e 8% resultantes de empréstimo interno na LGP (Mineiro *et al.*, 2009:91).

A LGP e mesmo a ASL ainda não se desenvolveu como língua académica de direito próprio e como tal não detém poder, não se afirmando neste domínio. Esta não afirmação tem implicações (Armstrong, 2009:189). Parece-nos ser um trabalho que pertence a ambas as comunidades, com ponderações e papéis distintos. Fazê-lo parece ser urgente, consubstanciando a sua cultura com uma língua que gera significados, promovendo a literacia da comunidade s/Surda, por um lado e, por outro, enriquece, como todas as línguas, as mundividências de qualquer aprendente de LGP.

Cabe, também, à família um papel eminente na aquisição precoce da LGP, usando estratégias capacitantes do desenvolvimento global da criança s/Surda. Tal como a família de crianças ouvintes são responsáveis pelo no desenvolvimento da literacia, também as das crianças s/Surdas deverão ser responsáveis pela criação de um ambiente linguístico favorável à aprendizagem (Amaral, 2002b:318; Nunes, 2009:325). Para tal, necessário será dotar estas famílias de informação e essencial para a aquisição da LGP (L1) e para a Língua Portuguesa (LP2), na vertente escrita. Estes movimentos são feitos pelo contacto com diferentes contextos de aprendizagem, nos quais possam compreender a polissemia das palavras, capacidade essencial ao desenvolvimento de competências literácitas (Almeida, 2009:149-150). As mesmas famílias têm direito a ter informação total a todas as formas de educação do futuro das suas crianças, responsabilizando-as pelas decisões informadas e críticas, sustentadas na documentação de divulgação. Neste campo, nenhuma informação pode ser sugerida ou pressuposta, mas antes objetiva, seja perspectivada pelo paradigma socioantropológico, seja pelo paradigma médico-terapêutico. Ambos têm contributos valiosos neste campo e podem conviver no âmbito da habilitação e capacitação para a comunicação total. A intervenção cirúrgica ou qualquer transformação tecnológica aditiva ao corpo da pessoa s/Surda é seguramente complementada com o acesso à LGP, à dactilologia e leitura labial (Nunes & Rodrigues, 1998:42).

O reconhecimento político da educação bilingue para s/Surdos foi um passo de suma importância e ultrapassa as fronteiras linguísticas de domínio de dois idiomas e duas culturas, cuja responsabilidade passa também por uma transformação das:

“relações sociais, culturais e institucionais através das quais são geradas as representações e significações hegemónicas (ouvintistas) sobre a surdez e sobre os surdos” (Skliar, 1999 in Silva, 2010:109).

Neste sentido, questionámo-nos acerca da relação do que cada uma das comunidades já fez para desenvolver as competências literárias. Sabemos que tem sido feito um trabalho moroso e muitas vezes incoerente pautado por desajuste entre a legislação e a prática, como referimos no terceiro capítulo. O contexto educacional do ouvinte foi, durante muito tempo o contexto de imersão predominante dos alunos s/Surdos, no entanto a disseminação de turmas de alunos s/Surdos nas UAS e mais recentemente nos *Agrupamentos de Escolas/Escolas de Referência de Ensino Bilingue para Alunos s/Surdos*, começa a ser uma realidade (Afonso, 2008b:49).

Perguntamos, nesta fase, o que espera mais a comunidade s/Surda da ouvinte? Faz sentido ancorar ao passado todas as reclamações do presente? O que se pretende, como dizia Lévi-Strauss (1996), e o que mantém a diversidade da cultura, preservando-a, não é tanto o conteúdo histórico de cada época, mas as potencialidades que se escondem nas culturas.

A tolerância, na sua aceção, não se cinge a uma mera contemplação, não é indulgente, nem paternalista, mas antes uma atitude de dinamismo que consiste “em prever, em compreender e em promover o que quer ser”(p. 66). Portanto, exige-se de cada cultura que se realize assumindo formas a partir das quais cada uma delas contribua para a maior generosidade das outras e para com as outras em constante relação de alteridades. Emanuelle Laborit (2005) termina sua biografia remata com a resposta no caso de os seus filhos poderem ser s/Surdos e se esse é um fator de receio:

“« Será como calhar. Será sempre meu filho. E ponto final.»

De momento isso faz parte de um projecto para o futuro. Quer seja surdo ou oiça, será sempre bilingue. Vai conhecer os dois mundos. Como eu. Se for surdo, aprenderá muito cedo a língua gestual, e irá ter contacto, também muito cedo, com a língua francesa. Se ouvir respeitarei a sua língua natural e ensinar-lhe-ei a minha. Ouvirá a minha voz. Há-de habituar-se à minha voz.”(p.204).

As diferenças existem entre culturas e dentro de cada, entre grupos organizados. As (di)visões no seio da cultura s/Surda, tal como na cultura ouvinte existem marcadas

no corpo e começa à nascença com a delimitação das fronteiras de género masculino e feminino. Sofistica-se com as diferenças entre classes sociais, etnia e orientação sexual. A ausência do sentido da audição é mais um critério, mas não sendo visível, não é de imediato identificável. A diferença, ainda que frequentemente apreciada como produto exótico, nem sempre valorizada de forma positiva (Araújo, 2001:147).

“Vivemos em sociedades repugnantemente desiguais. Mas igualdade não nos basta. A igualdade entendida como ‘mesmidade’ acaba excluindo o que é diferente. Tudo o que é homogêneo tende a se transformar em violência excludente. As diferenças veiculam visões alternativas de emancipação social, cabendo aos grupos que são titulares delas decidir até que ponto pretendem se hibridizar” (Santos, 2001:3).

A sociedade interage a partir de três poderes e a forma como os materializa decorre do uso da força e da coerção, consistindo no poder político; o poder económico e o poder ideológico adstrito ao poder religioso e ao poder institucional da educação. Acrescentam-se mais dois: o dos *mass media* e o poder social que se reúnem torno de movimentos civis e grupos de interesse com capacidade de intervenção no triunvirato apresentado. Em todo o caso, urge aqui citar Umberto Eco:

"Todas as formas de racismo e de exclusão constituem, em última análise, maneiras de negar o corpo do outro. Poderíamos fazer uma releitura de toda a história da ética sob o ângulo dos direitos dos corpos, e das relações de nosso corpo com o mundo." (in Tammenhain, 2009:0)

Cabe ainda destacar a perspectiva de Diderot (2006), em resposta a uma carta de uma leitora, Senhorita¹⁷⁵, descreve a possibilidade de personificar os sentidos numa sociedade de cinco pessoas, compondo um povo que se dividiria necessariamente em cinco seitas. O estigma no corpo pode ser facilmente transformado em paródia, mas nessa visão caótica, cada um dos sentidos tem uma representação negativa.

“a seita dos olhos, aquela dos narizes, a seita dos palatos, aquela das orelhas e a seita das mãos; essas seitas terão todas a mesma origem, a ignorância e o interesse; o espírito de intolerância e perseguição se

¹⁷⁵ Diderot identifica a Senhorita la Chaux como destinatária da sua carta. Trata-se da responsável pela tradução das obras do filósofo inglês Hume (Diderot, 2006:140).

infiltrará logo entre elas; os olhos serão condenados às *Petites-Maisons*¹⁷⁶, como visionários; os narizes, considerados como imbecis; os palatos, evitados como pessoas insuportáveis por seus caprichos e sua falsa delicadeza; as orelhas, detestadas por sua curiosidade e seu orgulho; e as mãos, desprezadas por seu materialismo; e se um poder superior apoiasse as justas e caridosas intenções de cada partido, num instante a nação inteira seria exterminada” (p.142).

Nesta investigação realizamos entrevistas a três grupos que trabalham diretamente com indivíduos s/Surdos: Formadores/Docentes de LGP s/Surdos, Professores e Educadores de Educação Especial e Audiologistas. Estes grupos profissionais representam os dois paradigmas vigentes: o sócio-atropológico e o clínico-terapêutico.

Interetámos várias perguntas ao longo dos quatro capítulos, bem como na metodologia. *E se eu fosse s/Surda* o conceito de *surdez* e respetiva representação e, por inerência, o de ser *s/Surdo* mudou e evolui ao longo dos tempos em função de dois pressupostos, apontados no quarto capítulo. O primeiro, defendido pelos Formadores/Docentes de LGP, reclama que o estatuto de língua e o reconhecimento da LGP como língua natural dos s/Surdos na *Constituição da República Portuguesa* (1997) mudou a perceção do ouvinte em relação ao s/Surdo e do s/Surdo em relação a si, enquanto cidadão de uma comunidade maioritariamente ouvinte. Permitiu-lhe afirmar-se e desenvolver uma autoimagem positiva. O segundo pressuposto, descrito pelos Audiologistas a mudança conceptual associada à *surdez* radica na evolução da tecnologia materializada em mecanismos de apoio técnico à audição. Este grupo foi consensual em atribuir importância à evolução tecnológica como promotora da habilitação do s/Surdo integrado numa sociedade ouvinte. A sua capacitação, emancipação e sucesso social, pessoal e educativa dependerá da evolução da ciência e da tecnologia para rentabilizar a audição. Os argumentos que agora se apresentam são configurados no plano da estética, fomentadora de uma autoestima que se mantinha silenciada e invisível. Neste triângulo, estabelece-se uma plataforma de educadores que, conhecedores da realidade diversa da surdez e do aluno s/Surdo, reúnem ambos os pressupostos como promotores da diferença de conceções entre Audiologistas e Formadores/Docentes de LGP. Os Professores e Educadores da Educação Especial apontam que a LGP veio trazer a mudança no conceito da surdez, promotora outrora de

¹⁷⁶ Denominação de Hospital de Paris onde eram recolhidos os pacientes loucos (Diderot, 2006:142).

etiquetas como “atrasado mental” aplicadas ao s/Surdo. Esta dimensão decorre da representação negativa da institucionalização associada a uma linguagem, e a uma língua menor. Este reconhecimento permitiu o acesso à educação de forma regulamentada e validada, reconhecendo o estatuto de igualdade na diferença.

Os mesmos Professores apontam a evolução científica no âmbito de um conjunto de investigações académicas que levaram a este reconhecimento linguístico e que sustentam a educação de s/Surdos.

Parece que a LGP está na base do ser deficiente ou diferente no acesso ao conhecimento e ao estatuto de indivíduo. O não reconhecimento da língua implica não reconhecer os seus utilizadores (Geeraerts, 2004:58). Apesar da palavra tecnologia não ter sido referida em nenhuma das entrevistas dos Formadores/Docentes de LGP, nesta pergunta, esta serve o seu quotidiano, nomeadamente para a disseminação da LGP e para o acesso aos meios de comunicação social. Na verdade, a comunidade s/Surda portuguesa tem manifestado abertura a esta realidade, não só pela luta associativa, na reclamação de meios técnicos de apoio e de natureza tecnológica, como na divulgação da mesma em publicações s/Surdas, por exemplo: *Surdos Notícias* (2010) e nos sítio em linha da ASP. Neste último são descritas definições e conceções médicas da surdez, apresentadas como “deficiência auditiva”. Este nome “deficiência” é caro aos nossos entrevistados, evidenciando a sua representação, já descrita pelo gesto do adjetivo *deficiente* no quarto capítulo.

Não será, porém, a tecnologia um instrumento de promoção do bilinguismo efetivo?

2. Limitações do estudo

Embarcar numa investigação foi, indubitavelmente, um privilégio. Por outro lado, revelou algumas frustrações ao longo deste percurso. Estas prendem-se com as limitações com que nos fomos deparando. Uma delas é a dimensão da própria investigação e a sua extensão no tempo. Sendo escasso, e estando no exercício de funções, todas as diligências se tornam complicadas de gerir. Referimo-nos especificamente às dificuldades de natureza pragmática, metodológica.

A colaboração dos participantes convidados foi inexcelável, porém, o facto de se encontrarem em localizações geográficas distantes significou, em muitos casos, recalendarizações constantes e consequentes adiamentos. Neste ponto, sentimos uma dificuldade acrescida na localização dos docentes de Educação Especial, formação especializada nas áreas da comunicação e linguagem e da deficiência auditiva e que tenham trabalhado com alunos s/Surdos ou estivessem no momento a fazê-lo. Estes critérios foram definidos para a seleção da amostra, porém o número de docentes com estas características é escasso. Obtivemos inúmeros contactos a partir da amostra que se foi constituindo, bem como através de contacto direto com diferentes Agrupamentos de *Escolas/Escolas de Referência de Ensino Bilingue para Alunos s/Surdos* e, frequentemente com insucesso. Este aspeto foi uma limitação se estabelecermos um paralelo com a disponibilidade que encontrámos nas outras populações em entrevista: Audiologistas e Formadores/Docentes de LGP.

O tema em causa obriga também a uma constante atualização, não obstante as dificuldades em encontrar produção bibliográfica, cuja produção científica é ainda escassa em Portugal. Esta dificuldade prende-se, também, com o facto dos estudos desenvolvidos, porque muito dispersos ou aplicados a pequenos grupos, não evidenciam convergência nos resultados. Mais, o número de s/Surdos com grau de surdez severa e profunda é, nos países desenvolvidos, escasso.

O grau de surdez moderada é o tipo mais comum, o que traz alguns problemas na definição de estratégias e metodologias a aplicar que sejam efetivamente eficazes. Assim, os estudos desenvolvidos nesta área não o revelam. Se, pensarmos nos casos dos países em vias de desenvolvimento, os números estimam-se que são o dobro, porém, não há organização destes dados e são pouco conhecidos. De 1,65 por 1000 nascimentos nos primeiros países, estima-se que 3 em cada 1000 nascimentos ocorram na China, no Paquistão 4 em cada 1000 na Índia (Spencer & Marschark, 2010:11-13). Na verdade, apesar da criação de várias situações e apesar de se terem desenvolvido todo um conjunto de instrumentos e equipas nacionais a trabalhar nesta área de investigação, a sua divulgação, porque neófitas, ainda é rara. No entanto, sentimos que existe uma abertura e uma sensibilidade em transformação. Para esta consideramos que os Intérpretes têm um papel crucial a desempenhar. Esta investigação não teve como intenção, nem objetivo definir-se através de qualquer natureza platónica ou aristotélica.

Assente na área da Linguística Cognitiva, a sua textura exigiu uma pesquisa de âmbito alargado como sendo no domínio da Antropologia, Sociologia, Neurologia entre

outras áreas de conhecimento. Este facto enriqueceu a investigação mas exigiu um constante questionamento acerca do nosso objeto de estudo e de como equacioná-lo. Neste sentido, achamos que muito ficou por referir e até descrever, nomeadamente acerca do papel do Intérprete de LGP como mediador das interações para ambas as comunidades, sabendo, à partida que o Intérprete é ouvinte e partilha deste sentido ainda que aceda, como se tratasse de Anúbis, à comunidade ouvinte. Querendo salientar esta função essencial para esta investigação, não nos foi possível dar o destaque e incidir sobre a implicação do Intérprete de LGP na comunicação e cuja função ultrapassa a tradução e para Rudser (1998:111) a sua atividade tem implicações na educação do s/Surdo, no desempenho linguístico e nas competências literárias do s/Surdo. Caberá às universidades um papel de responsabilidade na construção de planos curriculares das licenciaturas baseados num conhecimento profundo das línguas gestuais e nas suas conceções do mundo. O Intérprete está sujeito a situações que lhe dão poder de “colonizar” o outro, s/Surdo ou ouvinte, na situação de interpretação, submetendo a informação a filtros que podem ser ruinosos (Rosa, 2003: 238). Se o conhecimento da língua partida ou na língua alvo é deficitário é a mensagem fica comprometida. A tomada de decisão por usar uma expressão ou outra terá de ser feita com consciência já que, estas duas comunidades formam representações diferentes do mundo como Venuti (1998) tão claramente descreve:

“A tradução tem o enorme poder de construir representações de culturas estrangeiras” (In Rosa, 2003:243)

Neste sentido, a sua ação é um campo a estudar. Por um lado, pela responsabilidade que têm no processo de ensino e aprendizagem no aluno s/Surdo ao nível da transmissão de conhecimentos; por outro, as capacidades a desenvolver pelo próprio intérprete produto de uma formação académica. Refere a literatura da especialidade que muitos intérpretes não possuem as capacidades para representar a comunicação entre os Professores ouvintes e alunos s/Surdos. O impacto no desenvolvimento desta população de alunos é enorme, condicionando-o essencialmente nos conceitos abstratos e vocabulário técnico e científico (Schick, 2008:352). Parece assim, haver evidência de que estudantes podem aprender a partir de uma educação interpretada.

A mesma literatura descreve duas concepções da interpretação: a reprodutora, baseada na ideia de que o intérprete é passivo e neutro como elo de comunicação; a concepção reconstrutiva baseada na ideia de que o intérprete é um participante implicado na interpretação como promotora de aprendizagem. Porém, estes profissionais, parecem ter desde sempre privilegiado a primeira concepção, ainda que os contextos educacionais, em diferentes níveis, exijam outras competências e a concepção reconstrutiva (Richardson, 2008: 406). Coloca-se aqui a questão da responsabilidade que os estabelecimentos de ensino superior têm na formação dos intérpretes. A escola parece exigir destes profissionais conhecimentos para utilizar estratégias adequadas ao processamento da informação em contexto de sala de aula. O mesmo ocorre com alunos s/Surdos a frequentar o ensino secundário e superior, não tendo informação suficiente e formação suficientemente capaz para transferir os conhecimentos da ciência. Estes alunos têm poucas experiências que impliquem raciocínio científico e com modelos mentais essenciais para a compreensão, integração e assimilação de novos factos científicos (Marschark & Hauser, 2008:11).

3. Sugestões de investigação

E se eu fosse s/Surda? É a questão que enceta esta investigação. Findo este percurso, reequacionámo-la: *o mundo sem s/Surdos, como seria?*¹⁷⁷ Responder a esta questão será um desafio igualmente hercúleo, já que obriga à interseção de diferentes áreas de conhecimentos e exige uma depurada e rigorosa investigação nomeadamente no campo das neurociências. Afinal, a surdez concedeu à humanidade conhecimento acerca do funcionamento do sistema nervoso central, potenciando a investigação ao nível da tecnologia e da ciência, das quais ambas as comunidades usufruíram:

“Taken together these data suggest that the left cerebral hemisphere in humans may have an innate predisposition for the central components of language, independent of language modality. Studies of the effects of brain damage on signing make it clear that accounts of hemispheric specialization are oversimplified if stated simply in terms of a dichotomy between language and visuospatial functioning. Such studies may also

¹⁷⁷ A partir de título de Alan Weisman (2008). *O Mundo sem Nós* 2.^aed. Lisboa: Estrela Polar.

permit us to come closer to the real principles underlying the specializations of the two cerebral hemispheres, because in sign language there is interplay between visuospatial and linguistic relations within one and the same system” (Bellugi, Klima & Poizner, 2000: 212).

Permitiu e permite hodiernamente alvitrar hipóteses acerca da origem da linguagem e das línguas, como vimos ao longo desta investigação, mas com mais incidência no segundo capítulo. Sandler *et al* (2005:2661) corrobora esta visão, atribuindo às novas línguas uma janela para o conhecimento da natureza da linguagem humana. A população s/Surda nicaraguense, a população beduína em Israel e as comunidades lusófonas em África permitem-nos assistir ao nascimento e crescimento das línguas como descreve Goldin-Meadow (2005) em *Watching language grow* (pp. 2271-2272). Semelhante perspectiva é alvitada por Capeka *et al.* (2009):

“within written, spoken, and signed language processing, semantic and syntactic processes are mediated by nonidentical brain systems. Comparing the findings from studies of written, spoken, and signed sentence processing can help separate the neural responses related to core language processes from others that may depend upon a particular modality. Moreover, because sign language shares features with written language (e.g., both are visual) and spoken language (e.g., both are learned naturally from the parents, beginning at birth), studies examining the neural processing of sign language can provide insight into the nature of the differences between written and spoken language” (p.8786).

Quando referimos surdez, os implantes cocleares foram mencionados como uma consequência. Qualquer que seja a decisão, esta resulta de um exercício de cidadania que se pretende crítico e, por isso, não ingénuo. O seu exercício constitui um conjunto de direitos e deveres num contrato social formalmente democrático e nesse sentido é um processo e não apenas um estatuto (Almeida, 2004a: 46). Nenhuma das comunidades, s/Surda e ouvinte poderá alegar, usando como bandeira de estandarte as questões de ética e deontologia, a negação da evolução da ciência e da tecnologia. Por um lado, cria meios que diluam os problemas de comunicação através de sistemas comunicativos alternativos em 3D (Deusdado:2002), como permite novos conhecimentos na área da medicina e das neurociências, consubstanciando o próprio estatuto de língua às línguas gestuais. Sacks (2011: 110) e Armstrong e Wilcox (2007:40) referem que os gestuantes

detêm a mesma lateralização cerebral dos falantes. Isto significa que a LGP tal como as outras línguas gestuais são tratadas pelo cérebro como uma língua, ainda que visual e não auditiva, logo organizada espacialmente e não sequencialmente. Acrescenta, que enquanto língua, é processada pelo hemisfério esquerdo do cérebro, o qual é biologicamente especializado para esta função.

Esta descoberta revela outras questões como sendo o facto da representação do espaço *topográfico* ser diferente do espaço *linguístico* (Bellugi, Klime & Poizer, 2000: 211). Os padrões de pensamento dos s/Surdos, dada a origem e características biológicas das línguas gestuais, são visuais, resultado da forma como compreendemos e percebemos o mundo e a realidade. Os processos de pensamento, usando os gestos, são diferentes, dotando-os de um *estilo hipervisual cognitivo único* (Sacks, 2011:89). Aspeto considerado uma vantagem ao ser bilingue e bicultural e o contributo que traz ao conhecimento da natureza humana.

Na mesma linha de pensamento, podemos incluir aqui a questão relativa à *formação de uma variedade s/Surda da raça humana* (Bell in Sacks, 2002:94). Esta questão coloca-se no âmbito das várias tentativas de fazer a transformação das línguas gestuais em código escrito. Implica esta proposta uma mudança de paradigma no que se designa de educação inclusiva, pois exigiria a manutenção de turmas distintas em escolas específicas e, conseqüentemente toda uma literatura própria e distinta da do resto do mundo.

LGP e Língua Portuguesa, que intercompreensão se poderá alvitrar entre estas culturas e estas línguas?

O questionário aplicado, sugere esta questão¹⁷⁸ e ao confrontarmos os resultados, constatamos que é uma hipótese futura de trabalho, já que, em 210 inquiridos, 203 (97%) respondem afirmativamente, contra 3% de Professores que não têm opinião formada. A opção “Não”, não foi seleccionada por nenhum dos respondentes (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XXVI).

Pensamos que estes resultados podem, por um lado, abrir um espaço que pode ser explorado e constituir um elemento de mediação, com potencial para se transformar em significado entre ambas as comunidades e culturas; por outro lado, pensamos que

¹⁷⁸**Pergunta n.º 11:** O contacto com a Língua gestual pode favorecer ou facilitar a compreensão de outras formas de comunicar? (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0).

consubstancia a potencial exploração de segredos na cultura s/Surda. A exploração desta hipótese em nada anula a característica definidora da cultura e comunidade s/Surda, a LGP, nem a desapropria dos seus utilizadores e defensores. Pensamos exatamente o oposto, pois seria uma oportunidade, entre muitas, de trabalhar em colaboração e progredir. Referimos, ao longo do enquadramento teórico, que a aprendizagem precoce da LGP favorece a aprendizagem da língua oral (Serra, 2003 in Baptista, 2008:56). O mesmo é descrito por Sacks (2011), quando descreve experiências educativas feitas em Prince George's County, Maryland, com a introdução da ASL no primeiro ano e no pré-escolar para crianças ouvintes. Estas não só a aprenderam rapidamente como melhoraram o seu desempenho em inglês e em outros domínios. O reconhecimento das formas das palavras e das letras parece ser uma consequência do reforço da capacidade analítico-espacial decorrente da aprendizagem da língua gestual (p.126). Convém acrescentar aqui que a exposição de crianças s/Surdas e ouvintes apenas uma língua limita-as na compreensão do funcionamento gramatical da sua língua materna. Na verdade, a aprendizagem de línguas estrangeiras permite o desenvolvimento metalinguístico e metarreflexivo acerca da língua origem e da língua-alvo, já que permitem a comparação. Assim, Supalla (in Sacks, 2011:128) mostrou que, se as crianças s/Surdas forem expostas apenas ao inglês gestual, podem evidenciar frágil potencial para a aquisição e processamento natural da língua. Parece-nos, assim, uma confirmação do que poderá ser um vasto campo de investigação. Ainda a propósito, as línguas gestuais distinguem-se entre si, tal como as línguas orais. Não existe, por isso, uma língua gestual universal, mas existem características universais de natureza gramatical que permitem aos s/Surdos intercompreenderem-se mais facilmente do que os falantes (Hickoc, Bellugi & Klima, 2001:60). A possibilidade de intercompreensão parece ser almejada quando nos referimos a gestuantes nativos que, quando em contacto, estabelecem um conjunto de conhecimentos partilhados sobre as línguas em uso que lhes permitirá comunicar, como se de uma mistura de línguas se tratasse, tal como a personagem Salvatore, no romance Umberto Eco, *O Nome da Rosa*, ao responder em diferentes línguas, mas todas elas capazes de completar o sentido umas das outras:

“Quando mais tarde soube da sua vida aventureira e dos vários lugares onde tinha vivido, sem encontrar raízes em nenhum, dei-me conta que Salvador falava todas as línguas e nenhuma. Ou melhor, tinha inventado

uma língua própria usando os pedaços das línguas com que tinha entrado em contato - e uma vez pensei que a sua era não a língua adâmica que a humanidade feliz tinha falado, todos unidos por um só falar, desde as origens do mundo até à Torre de Babel, e nem sequer uma das línguas surgidas depois do funesto evento da sua divisão, mas precisamente a língua babélica do primeiro dia depois do castigo divino, a língua da confusão primeva. Nem por outro lado poderia chamar língua ao falar de Salvador, porque em todas as línguas humanas há regras e cada termo significa *ad placitum* uma coisa, segundo uma lei que não muda, porque o homem não pode chamar ao cão uma vez cão e outra gato nem pronunciar sons aos quais o consenso das pessoas não tenha atribuído um sentido definido, como aconteceria a quem dissesse a palavra «blitiri». E todavia, bem ou mal, eu compreendia o que Salvador queria dizer, e os outros também. Sinal de que ele falava não uma mas todas as línguas, nenhuma de modo justo, tirando as suas palavras ora duma ora doutra” (Eco, 2007:49).

Esta capacidade de atualizar uma amálgama de línguas é, também, o que está na base da competência de Intercompreensão (Sacks, 2011:129). Parece-nos uma área em franco desenvolvimento no âmbito das línguas gestuais. *Que contributos uma Língua Gestual, neste caso a LGP, poderá dar para a aprendizagem da Língua Portuguesa?* Parece ter ficado clara a ideia de Lourenço (2005) quando sublinha a importância da LGP à aprendizagem da vertente escrita da Língua Portuguesa (LP2) pelos alunos s/Surdos, já que se traduz na âncora semântica e pragmática necessárias às interações linguísticas nos diversos contextos. Nesta relação, potenciar-se-ia a comunicação entre comunidade s/Surda e ouvinte ao adotar a LGP também como língua de escolarização do aluno s/Surdo (p.61), comprometendo de forma responsável todos os agentes educativos na educação de s/Surdos. Consideramos pertinente referir, aqui, a pergunta n.º13¹⁷⁹ do questionário aplicado, abrindo espaço a uma investigação a longo prazo. Os 210 Professores de línguas distribuem-se, nesta pergunta por: 43% conferem “Muita importância”, 40% consideram “Alguma importância”; 6% “Nenhuma importância” e 11% “Não têm opinião formada” (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XXIX). A natureza e a relação intrínseca entre Língua Portuguesa e LGP parecem-nos aqui um campo de investigação autorizado por estes resultados. Atrever-nos-emos a referir neste ponto que a aprendizagem desta língua tridimensional e visuo - espacial poderá potenciar o

¹⁷⁹Pergunta n.º 13: Que grau de importância considera ter o ensino da Língua Gestual na escola? (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0).

desenvolvimento da motricidade fina nas crianças, bem como desenvolver o hemisfério direito já que lhe foram biologicamente atribuídas as funções de processamento de dimensões e noções espaciais (Bellugi, Klime & Poizer, 2000; Sacks, 2011). Pensamos que outras áreas de conhecimento, como a educação física (Ferreira, 2009:180) e as artes performativas poderiam dar um contributo na potenciação da aprendizagem da LGP (Júnior & Silva, 2001:72). Gestualizar é trabalhar o corpo, não haverá lugar a uma participação, significativa, destas áreas de conhecimento? Não esqueçamos o caso dos atores s/Surdos e da vantagem expressiva que transbordam e que lhes é naturalmente intrínseca. Neste ponto cabe referir os estudos recentes levados nos Estados Unidos, os quais revelam que a língua gestual americana é utilizada em bebés ouvintes para que possam estes falar mais precocemente. As mesmas investigações apontam para uma gradual melhoria do seu índice de literacia (Galhardo, 2009:216).

Que poderá a aprendizagem da Língua Gestual na escola fazer para a mudança de políticas linguísticas? A pergunta n.º 10¹⁸⁰ do questionário aplicado foi respondida por todos os inquiridos: 60% destes concordou com o facto de que a aprendizagem da LGP pode contribuir para a mudança da política linguística nacional e europeia; 36% não têm opinião formada e os restantes 4% não creem nesta premissa (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XXV). Partindo destes dados, parece-nos que se poderia potenciar esta predisposição dos Professores de língua para a divulgação da LGP como L1 para a população s/Surda. Estes dados, porém, parecem contradizer o que Afonso (2008b:37) sugere, nas suas investigações, ao descrever que as escolas não acompanham os resultados da investigação científica, perpetuando a ideia de que a surdez é uma espécie de maleita. Esta descrição é já legítima e está inscrita na Educação Especial, parte integrante do sistema educativo português e nas sucessivas propostas e recomendações do Conselho da Europa a propósito do multilinguismo e multiculturalismo, tal como referido no enquadramento teórico. O que é que falta fazer? Que diálogos se exigem neste momento? Que formações se alvitram? A propósito destas questões, importa sublinhar a responsabilidade que está nelas implicadas, nomeadamente pelo facto do *Decreto-Lei N.º 3/2008* dar aos Professores s/Surdos o ministério do currículo da LGP. Esta mudança traz consigo um avanço considerável. Perguntamos, porém, se existe um número suficiente de Professores devidamente

¹⁸⁰**Pergunta n.º10:** Considera que a aprendizagem da Língua Gestual na escola pode contribuir para a mudança de política linguística em Portugal e na Europa? (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0).

formados. Esta problemática advém da extinção das Licenciaturas em Línguas Modernas – Variante Língua e Cultura Portuguesa – Ensino de Português Língua Estrangeira. A formação de Professores para os ensinos básico e secundário prevê a especialização dos docentes em Português (Língua Materna) e de Línguas estrangeiras ou de Português (Língua Materna) e de Línguas Clássicas, alteração feita pelo *Decreto-Lei 43 de 2007 de 22 de fevereiro*. Esta lacuna, tal como refere Bizarro (2010:45) apenas se pode colmatar com a formação pós-graduada ao nível do mestrado e doutoramento. Parecer ser objeto de reflexão futura a urgente formação de docentes de Português Língua Estrangeira e Português Língua Segunda. Esta situação cola-se aos Formadores/Docentes de LGP, que sendo Professores de uma língua gestual como língua materna a alunos s/Surdos, são-no de Língua Estrangeira ou Língua Segunda quando o público-alvo é constituído por ouvintes. Aprender uma língua implica trazer um conjunto de experiências que interferem nesta aprendizagem através de transferência de gestos que utilizam no domínio da linguagem não verbal quando atualizam a sua língua oral. Ora as configurações e gestos das línguas gestuais não são sempre partilhadas em relação a um mesmo referente (Pichler, 2009:47). Estas nuances trazem ruído, como em qualquer processo de aprendizagem de outra língua. Que futuro esperam os cidadãos s/Surdos, apenas disseminadores e guardiães da LGP? Só quererão fazê-lo? Será esta área de intervenção, o ensino de LGP, apenas uma zona de conforto e que não traz problemas nem conflitos? Assumindo a cultura ouvinte como maioritária, não será mais discriminado o s/Surdo ao manter uma posição de rejeição e de *guetização*? Será o plano da educação apenas a única plataforma de entendimento e de estabelecimento de igualdade? Estarão outras profissões interditas ao s/Surdo porque não ouve ou porque não quer ouvir? Estas questões colocam-se quando nos é dado a conhecer que as faculdades da Universidade de Lisboa, no ano letivo de 2008/2009, receberam maior índice de alunos cegos do que alunos s/Surdos, numa relação percentual de 50% para 8,5%, respetivamente (Almeida, 2009 in Albino, 2009:22). Na Suécia, está já criado um departamento de pesquisa de língua gestual no instituto de Linguística da Universidade de Estocolmo, tendo investido na aprendizagem e ensino do sueco como língua segunda pelas pessoas s/Surdas (Carvalho, 2007:131; Rocha, 2007:270). Carece, em Portugal, um trabalho semelhante que tardiamente se iniciou. Resta acrescentar que não basta aos Formadores/Docentes de LGP s/Surdos conhecer a LGP para poder trabalhar com crianças sobretudo no nível pré-escolar. A responsabilidade pela formação exige um conhecimento profundo das etapas de

desenvolvimento das crianças, as propostas pedagógicas e a intervenção didática (Amaral & Coutinho, 2005:114). Nesta perspectiva, Moura (2000:74) alerta para o facto desta área de intervenção educativa ser uma zona de conforto, um espaço de não questionamento das suas capacidades nem acerca da sua habilitação ou formação, um lugar de poder. Mas, à semelhança de qualquer profissional e sobretudo no domínio da educação, a responsabilidade tem implicações futuras para a vida da criança. Urge uma educação e instrução reflexiva e capaz de promover sucesso nos alunos onde cada um saberá quais as suas funções e qual a sua intervenção. As recomendações oriundas de Pactos internacionais, Declarações e documentos oficiais sugerem a presença urgente de maior número de Professores s/Surdos e mais Professores ouvintes com conhecimento e fluências em línguas gestuais. Mas acrescenta-se a esta lista a presença de maior número de Professores especializados e nas diferentes áreas curriculares, já que há evidência de que o acesso à informação na sala de aula pelo discente s/Surdo é limitado (Marschark & Hauser, 2008: 15). Neste contexto, potencia-se a consideração da LGP como língua estrangeira como oferta na escola. Para tal urge um estudo apurado que reunido num *Quadro Europeu de Comum de Referência para as Línguas Gestuais*, à semelhança quando do para as línguas orais, ao consideramos a LGP como uma potencial Língua estrangeira para ouvintes. E no mesmo alinhamento, a potencialização de estudos no domínio da didática da LGP, língua estrangeira. Aparentemente, esta ideia parece ser consensual e à luz das reivindicações da comunidade s/Surda, seria uma forma de acessibilidade e igualdade. Quanto mais ouvintes souberem a LGP ou outra qualquer língua gestual, mais a barreira comunicacional se desvaneceria. Porém, Armstrong (2009:187) aponta já algum desconforto evidenciado por pessoas s/Surdas, dado o aumento de número de ouvintes conhecedores e utilizadores das línguas gestuais, sugerindo que possam ser agentes de mecanismos de controlo. A sugestão fica em aberto. As línguas não são propriedade, têm corpo e como tal estão sujeitas ao uso e à mudança. Urge um encontro entre s/Surdos e ouvintes no sentido de tornar viável no ensino a oferta a LGP uma língua estrangeira. Na verdade, os dados obtidos a partir do questionário aplicado¹⁸¹ revelam que 77% dos inquiridos manifestam interesse em aprender a LGP, 20% não têm opinião formada e 3% (VOLUME ANEXOS, ANEXO 0.XXII) refere que não tem interesse em aprender. Será que a comunidade s/Surda querará negligenciar estes dados?

¹⁸¹ **Pergunta 8:** Gostaria de aprender a Língua Gestual? (VOLUME ANEXOS, ANEXO V a VII).

Referências Bibliográficas

- Academia das Ciências de Lisboa** (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (Vol. II). Lisboa: Editorial Verbo.
- Afonso, C.** (2005). Uma escola “surda congénita”? In *Actas do Encontro Internacional Diferenciação. Do conceito à Prática* (pp.61-71). Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Afonso, C.** (2008a). *Reflexões sobre a surdez. A Problemática Específica da Surdez*. Porto: Edições Gailivro.
- Afonso, C.** (2008b). *Reflexões sobre a surdez. A Educação de Surdos*. Porto: Edições Gailivro.
- Akamatsu, C.T, Mayer, C., Hardy-Braz, S.** (2008). Why Considerations of Verbal Aptitude Are Important in Educating Deaf and Hard-of-Hearing Students. In M. Marschark, P. C. Hauser (eds.) *Deaf Cognition. Foundations and Outcomes*. (pp.131-169). USA: Oxford University Press.
- Albertini, J.A., Schley, S.** (2005). Writing. Characteristics, Instruction, and Assessment. In *Deaf Studies, Language, and Education* (pp.123-135). USA: Oxford University Press.
- Albino, I.L.N.S.B.** (2009). *Alunos Surdos e a Matemática: dois estudos de caso, no 12.º ano de escolaridade do Ensino Regular*. Lisboa: DEFCUL. (Dissertação de mestrado não publicada).
- Allen, J.S., Emmorey, K., Bruss, J., Damásio, H.** (2005). Morphology of the Insula in Relation to Hearing Status and Sign Language Experience. In *The Journal of Neuroscience* (N.º28, pp.11900-11905).
- Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I. & Morgado, M.** (2009). *Educação Bilingue de alunos surdos. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Almeida, D., Miguel, E., Dias, G.M., Lopes, H.B. & Dias, G.M.** (coord.). (2006). *Adaptação do Programa de Português para alunos com deficiência auditiva de grau severo ou profundo do 10.º, 11.º e 12.º ano dos Cursos Científico - Humanísticos, Cursos Tecnológicos e Cursos Artísticos Especializados*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Almeida, E.O.C.** (2000). *Leitura e Surdez. Um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro: Revinter.

- Almeida, M.J.F** (2007). *A criança Surda e o Desenvolvimento da Literacia*. Dissertação de mestrado (Não publicada) apresentada à Universidade de Aveiro. Aveiro: UA.
- Almeida, M.J.F** (2009). O desenvolvimento da literacia na criança surda: Uma abordagem centrada na família para uma intervenção precoce. In *Medi@ções. Revista OnLine*. (Vol.1., N.º1, pp.142-155). Setúbal: IPS-ESES. Disponível in <http://mediacoes.esev.ips.pt>. Consultado a 12 de abril de 2011.
- Almeida, M. V.** (2004a). Cidadania e Antropologia: perplexidades de um agente social híbrido. In *Outros Destinos. Ensaios de Antropologia e Cidadania* (pp.45-60). Porto: Campo das Letras.
- Almeida, M. V.** (2007). Da Diferença e da Desigualdade: Lições da Experiência Etnográfica. In *A Urgência da Teoria* (pp.75-107). Lisboa: Tinta da China.
- Almeida, M. V.** (2004b). Estado-Nação e multiculturalismo. In *Outros Destinos. Ensaios de Antropologia e Cidadania* (pp.81-90). Porto: Campo das Letras.
- Almeida, M. V.** (2001). Multiculturalismo e Cidadania. In *Cidadania e Qualidade de Vida Contra a Exclusão* (pp.43-48). Lisboa: Edição do Bloco de Esquerda.
- Amaral, A.P.** (2003). Metáfora e Linguística Cognitiva. In A.S. Silva (org.). *Linguagem e Cognição. A Perspectiva da Linguística Cognitiva* (pp.241-262). Braga: UCP/APL.
- Amaral, I. M.** (1986). Perspectiva sobre o método oral. In I.M. Amaral, M.R Delgado - Martins, A.P. Melo, A.P. Moreno, R. Nunes, (col.), M.L.D. Silva. *A criança deficiente auditiva. Situação educativa em Portugal* (pp.28-44). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Amaral, I.M., Delgado - Martins, M.R., Melo, A.P., Moreno, Nunes, R (col.), C., Silva, M.L.D.,** (1986). *A criança deficiente auditiva. Situação educativa em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Amaral, M.A.** (2002a). A criança surda: Educação e inserção social. In *Análise Psicológica* (Nº3 (XX), (pp. 379-388). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Amaral, M.A.** (2002b). *Língua Gestual e leitura em crianças surdas. Estudo experimental de um modelo bilingue*. Lisboa: FLUL. (Tese de doutoramento não publicada).
- Amaral, M.A., Coutinho, A. E.** (2005). Inovação, teoria e prática no ensino bilingue de crianças surdas. In O. Coelho (coord). *Perscrutar e escutar a surdez* (pp.108-117). Porto: Edições Afrontamento.

- Amaral, M.A., Coutinho, A., Delgado-Martins, M.R.** (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Amorim, M.C., Gonçalves, L.M.** (2005). A Surdez em questão: Cognição, Linguagem e Funcionamento Cerebral. In O. Coelho (coord). *Perscrutar e escutar a surdez* (pp.225-231). Porto: Edições Afrontamento.
- Andersson, Y.** (2009). O mundo surdo. In M. Bispo, A. Couto, M.C.Clara, M.C., L. Clara (coord.). *O Gesto e a Palavra 2* (pp.167 - 177). Lisboa: Editorial Caminho.
- Aristóteles** (1985). *Política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília - INL.
- Araújo, H.C.** (2001). In Género, Diferença e cidadania na escola: caminhos abertos para a mudança social? In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva* (pp.143-154). Porto: Porto Editora.
- Armstrong, D. F.** (2009). Algumas notas sobre a ASL como língua «estrangeira». In M. Bispo, A. Couto, M.C. Clara, L. Clara (coord.), *O Gesto e a Palavra 2* (pp.187-199). Lisboa: Editorial Caminho.
- Armstrong, F.D., Wilcox, S.E.** (2005). Origins of Sign Languages. In M. Marschark, P.E. Spencer (eds.) *Deaf Studies, Language, and Education* (pp.305-318). USA: Oxford University Press.
- Armstrong, F.D., Wilcox, S.E.** (2007). *The Gestural Origin of Language*. Oxford University Press.
- Arnos, K.S., Pandya, A.** (2005).Advances in Genetics of Deafness. In M. Marschark, P.E. Spencer (eds.) *Deaf Studies, Language, and Education* (pp.392-405). USA: Oxford University Press.
- Babo, M.A.** (2007). Para uma desconstrução dos estereótipos:112 gripes about the french (1944-1945). In R. Bizarro (org.). *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp.287-300). Porto: Areal Editores.
- Baltazar, A.** (2010). Cultura, Educação, Sociedade. In *Surdos Notícias* (N.º2, p.14). Porto: FPAS.
- Baltazar, A. B.** (2010). *Dicionário de língua Gestual Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Baptista, J. A.** (2008). *Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Baptista, J. A., Santiago, A., Almeida, D., Antunes, P., Gaspar, R.** (2011). *Programa de Língua Portuguesa (L2) do Ensino Básico e Secundário para alunos Surdos*. Lisboa: ME-DGIDC.

- Baptista, M. M. B.S.** (2010). Alunos Surdos: Aquisição da Língua Gestual e Ensino da Língua Portuguesa. In *Actas do I EIELP* (pp.197-208). Coimbra: Exedra.
- Baptista, M.** (2005). Implante coclear: a controvérsia na educação da criança surda pré-linguística. In I. Sim-Sim (Org.) *A criança surda: contributos para a sua educação*, (pp.101-117) . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bardin, L.** (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batoréo, H.J.** (2009). A(s) minha(s) língua (s): Bilinguismo e o direito à diversidade linguística. In P.F.Pinto, C. Brohy, J.G. Turi (org.). *Direito, língua e Cidadania Global* (pp.141-148). Lisboa: APP-IALL -AIDL.
- Baudrillard, J.** (1996). *A troca simbólica e a morte I*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, H-D.** (2008). Listening to phonocentrism with deaf eyes: Derrida's mute philosophy of (sign) language. In *Essays in Philosophy – A Biannual Journal* (N.º 9, 1, pp.1-16).
- Bellugi, U., Klime, E. S., Hickok, G.** (2009). Organização cerebral: pistas retiradas de «Deaf Signer» com lesões nos hemisférios esquerdo e direito. M. Bispo, A. Couto, M.C. Clara, L. Clara (coord.), *O Gesto e a Palavra 2* (pp.45-77). Lisboa: Editorial Caminho.
- Bellugi, U., Klime, E. S., Poizer, H.** (2000). *What the Hands Reveal About the Brain* (5.ªed).USA: MIT.
- Benavente, A.** (coord.) *et al.* (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Conselho Nacional de Educação.
- Bernárdez, E.** (2004). Intimate enemies? On the relations between language and culture. In A. S. Silva, A. Torres, M. Gonçalves (org). *Linguagem, Cultura e Cognição - Estudos de Linguística Cognitiva* (Vol. I, pp.21-46). Coimbra: Livraria Almedina.
- Bertone, C., Volpato, F.** (2009). Oral language and sign language: possible approaches for deaf people's language development. In *Cadernos de Saúde*, (Vol.2, N.º Especial Línguas Gestuais, pp.51-62). Lisboa: I.C.S. – UCP.
- Bialystok, E.** (2007). The impact of Bilingualism on Language and Literacy Development. In T.K. Bhatia, W.C. Ritchie (eds.) *The handbook of bilingualism* (pp.577-601). UK: Blackwell Publishing.
- Bittencourt, Z.Z.L.C., Montagnoli, A. P.** (2007). Representações sociais da surdez. In *Medicina* (N.º 40 (2), pp.243-249). Ribeirão Preto.
- Bizarro, R.**, (2010). Do ensino e da aprendizagem do Português como L2 a alunos surdos à formação de professores: Algumas (in)certezas. In R. Bizarro, M-A. Moreira

(org.). *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp.39-46). Mangualde: Edições Pedagogo.

Bizarro, R., Braga, F. (2006). *Educação Intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras* (pp.57-69). Porto: FLUP. Disponível em <http://ler.letras.up.pt>. Consultado a 12 de maio de 2008.

Bochner, J. H., Albertini, J.A. (1998). Language varieties in the deaf population and their acquisition by children and adults. In M. Srong (ed.). *Language Learning and Deafness* (pp.3-48). UK: Cambridge University Press.

Brandt, A.P. (2003). Mental Space networks and linguistic integration. In A.S. Silva, (org.) *Linguagem e Cognição. A perspective da Linguística Cognitiva* (pp.63-78). Braga: APL/UCP.

Breton, D. (2010). *A sociologia do Corpo* (4.^aed). Petrópolis: Editora Vozes

Bruner, J. (1976). *Uma Nova Teoria de Aprendizagem*. 4^a ed. Rio de Janeiro: Edições Bloch.

Bueno, J.G. (1998). Surdez, linguagem e cultura. In *Cadernos CEDES* (Nº46, Vol.19) S. Paulo: CEDES - UNICAMP.

Byram, M. (2006). *Language and Identities*. Strasbourg: Council of Europe: Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_EN.asp. Consultado a 10 de Abril de 2008.

Cabecinhas, R. (2004). Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. In *Paidéia*. (Vol. 14, 28, 125-137).

Cabral, E. (2005). Dar ouvidos aos surdos, velhos olhares e novas formas de os escutar. In O. Coelho (coord). *Perscrutar e escutar a surdez* (pp.37-58). Porto: Edições Afrontamento.

Campbell, R. (1997). Read the Lips: Speculations on the Nature and Role of Lipreading in Cognitive Development of Deaf Children. In *Relations of Language and Thought. The View from Sign Language and Deaf Children* (pp.147-152). New York: Oxford University Press.

Campos, S. M.G., Martins, R.M.L. (2008). Educação Especial: Aspectos Históricos e Evolução Conceptual. In *Revista Millenium* (N.º34, pp.223-231). Viseu: IPV.

Candeias, A. (2000). Ritmos e formas de acesso à cultura escrita das populações portuguesas nos séculos XIX e XX: dados e dúvidas. In M.R. Delgado - Martins, G.

Ramalho, A. Costa (org.). *Literacia e Sociedade. Contribuições pluridisciplinares* (pp.209-263). Lisboa: Editorial Caminho.

Capovilla, F.C., Capovilla, A.G.S. (2004). O desafio da descontinuidade entre a lingual de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngue do surdo congénito. In C. Rodrigues, L.M.B. Tomich (org.) *Linguagem e Cérebro Humano. Contribuições multidisciplinares* (pp.19-52). São Paulo: Artmed.

Capeka, C. M., Grossib, G., Newmanc, A.J., McBurneyd, S.L., Corinae, D. Roederf, B., Neville, H.J. (2009). Brain systems mediating semantic and syntactic processing in deaf native signers: Biological invariance and modality specificity. In *Proceedings of National Academy of Science (PNAS)* (Vol. 106, N.º21, pp. 8784-8789). USA.

Capucho, F. (2007). Eu e o Outro – Línguas e identidades culturais em tempo de globalização. In R. Bizarro (org.). *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, (pp.312-322). Porto:Areal Editores.

Capucho, F. (2006). Sobre línguas e culturas. In *Revista Veredas online Portugal* (Vol. 10, 1 e 2). Disponível em <http://www.revistaveredas.ufjf.br>. Consultado a 8 de maio de 2009.

Cardoso, M.E. (2001). *Último Volume*. Lisboa: Assírio Alvim.

Carmo, H., Martins, M., Morgado, M., Estanqueiro, P. & Cavaca, F. (coord.) (2007). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa Educação Pré-Escolar e Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Carreira, M.H.A. (2007). Construção discursiva da imagem de si e do outro. In R. Bizarro (org.). *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, (pp.210-216). Porto: Areal Editores.

Carroll, L.(2000). *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas e Alice do Outro Lado do Espelho*. Lisboa: Relógio de Água.

Carvalho, G.H. (1970). *Teoria da Linguagem. Natureza do Fenómeno Linguístico e a Análise das Línguas*. (Vol.I). Coimbra: Atlântida.

Carvalho, P.V. (2007). *Breve História dos Surdos no Mundo e breve história dos Surdos em Portugal*. Lisboa: Edições Surd’Universo.

Castellotti, V., Moore, D. (2002). Représentations Sociales des Langues et Enseignements. In *Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue* (pp.1-29). Strasbourg:

Conseil de L' Europe. Disponível em <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic>. Consultado a 10 de maio de 2008.

Castro Caldas, A. (2009a). Brain Mechanisms for Sign Language. In *Cadernos de Saúde*, (Vol. 2, N.º Especial Línguas Gestuais, pp.7-12). Lisboa: I.C.S. – UCP.

Castro Caldas, A. (2009b). Um olhar neurobiológico sobre a linguagem gestual. In M. Bispo, A. Couto, M.C. Clara, L. Clara (coord.) (coord), *O Gesto e a Palavra 2* (pp.79-96). Lisboa: Editorial Caminho.

Castro, S.L. (2000). “A linguagem escrita e o seu uso: uma perspectiva cognitiva”. In M.R Delgado – Martins, G. Ramalho, A. Costa (org.). *Literacia e Sociedade. Contribuições pluridisciplinares*, (pp.131-154). Lisboa: Editorial Caminho

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.

Chaves, R.M.B., Moreira, G. (2007). Répresentations de Soi et de L'Autre d'enfants portugais. In R. Bizarro (org.). *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp.224-234). Porto: Areal Editores

Cintra, L.F.L. (1971). Nova proposta de classificação dos dialectos galego – portugueses. In *Boletim de Filologia* (N.º22, pp.81-116). Lisboa: Centro de Estudos Filológicos.

Coelho, O. (2010). Surdez, Educação e Cidadania. Duas línguas para um caminho e para um mundo. In Coelho, O. (org.) (2010). *Um copo vazio está cheio de ar. Assim é a surdez* (pp.17-100). Porto: Legis Editora – Livpsic.

Coelho, O. (2005). Metacognição e surdez: algumas considerações em torno do projecto Le Retour Réflexif et ses Pratiques. In O. Coelho (coord). *Perscrutar e escutar a surdez* (pp.165-175). Porto: Edições Afrontamento.

Coelho, O., Cabral, E., Gomes, M.C. (2005). A Metacognição na surdez pré-linguística: Os testemunhos dos surdos. In O. Coelho (coord). *Perscrutar e escutar a surdez* (pp.211-224). Porto: Edições Afrontamento.

Coelho, O., Gomes, M.C., Cabral, E. (2007). Surdos e Ouvintes, mais que uma língua em cada língua. In R. Bizarro (org.). *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp.376-383). Porto: Areal Editores.

Coimbra, R.L., Bendiha, U.P. (2004). Nem todas as cegonhas trazem bebés. Estudo de metáforas com nomes de animais em falantes portugueses e chineses. In A.S. Silva, A. Torres, M. Gonçalves (coord.). *Linguagem, Cultura e Cognição. Estudos de Linguística Cognitiva* (Vol. II., pp. 217-225). Coimbra: Almedina.

Conferência Episcopal Portuguesa (s/d). *Celebração do Baptismo das Crianças*. Ritual Romano. Reformado por decreto do concílio Ecuménico Vaticano II e promulgado por Autoridade de S.S. O Papa Paulo VI. Segunda Edição típica. Coimbra: CEP.

Correia, F.S. (2010). “Para uma Filosofia Gestual” In O. Coelho (org.) (2010). *Um copo vazio está cheio de ar. Assim é a surdez*. Porto: Legis Editora - Livpsic. (pp.149-213).

Correia, L.M. (2001). "Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?" In Rodrigues, D. (org.). *Educação e diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva* (pp.123-142). Porto: Porto Editora.

Cortesão, L.(2003). “Cruzando conceitos” In D. Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp.57-72) Porto: Porto Editora.

Costa, A. M.(1998). *Educação inclusiva a partir da escola que temos*. Encontro promovido pelo Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/revista>. Consultado em 10 de abril de 2009.

Cruz, V., Fonseca, F. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Damásio, A., Damásio, H. (2000). Language and the Brain. In K. Emmorey, H. Lane (eds.) (2009). *The Signs of Language Revisited: An Anthology to Honor Ursula Bellugi and Edward Klima*, (pp.405-417). Taylor & Francis E-library.

Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa. As emoções sociais e a neurologia do sentir*. Lisboa: Europa América.

Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência. A Construção do Cérebro Consciente*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores.

Darwin, C. (2009). *A Origem das Espécies*. Porto: Lello Editores.

Delgado-Martins, M.R. (1997). Como aprendem as crianças surdas a ler e a escrever. In M.E.B. Santos (dir.). *NOESIS* (N.º 44, pp.31-33). Lisboa: IIE-ME

Delgado-Martins, M.R. (1996). Língua gestual: uma linguagem alternativa. In I.H. Faria, E.M. Pedro, I. Duarte, C. A.M. Gouveia (org.) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp.103-114). Lisboa: Editorial Caminho.

- Delgado-Martins, M.R.** (1986a). O teste de Linguagem. In I.M. Amaral, *A criança deficiente auditiva. Situação educativa em Portugal* (pp.183-236). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Delgado-Martins, M.R.** (1986b). Situação Educativa Actual. In I.M. Amaral, *A criança deficiente auditiva. Situação educativa em Portugal* (pp.13-27). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Deusdado, L.D.** (2002). *Ensino da Língua Gestual Assistido por Personagens 3D Virtuais*. Dissertação de Mestrado (não publicada) apresentada à Universidade do Minho.
- Diderot, D.** (2006). *Carta sobre os Cegos Endereçada Àqueles que Enxergam* [1749]. *Carta sobre Surdos e Mudos endereçada Àqueles que Ouvem e Falam*. [1751] Texto integral. São Paulo: Edições Escala.
- Driven, R., Verspoor, M.** (1998). *Cognitive Exploration of Language on Linguistics*. The Netherlands: Jonh Benjamin Publishing.
- Duarte, I., Ricou, M., Nunes, R.** (2005). A surdez e a autonomia pessoal. In O. Coelho, (coord.). *Perscrutar e escutar a surdez* (pp.125-138). Porto: Edições Afrontamento.
- Ducharme, D.A., Arcand, I.** (2011). How Do Deaf Signers of LSQ and Their Teachers Construct the Meaning of a Written Text? In *Journal of Deaf Studies and Deaf education* (Vol.16, N.º1, pp.47-65). Oxford University Press.
- Duque, P.H.** (s/d). *Teoria dos protótipos, categorias e sentido lexical*. Disponível em <http://www.filologia.org.br/>. Consultado em 10 de abril de 2008.
- Dye, M.W.G., Hauser, P.C., Bavelier, D.** (2008). Visual Attention in Deaf Children and Adults. Implications for Learning Environments. In M. Marschark, P. C. Hauser (eds.) *Deaf Cognition. Foundations and Outcomes*. (pp.250-263). USA: Oxford University Press.
- Eco, U.** (1993). *Leitura do Texto Literário*. Lisboa: Editorial Presença.
- Eco, U.** (2007). *O Nome da Rosa*. (34ª ed.). Lisboa: Difel.
- Emmorey, K.** (2002). *Language, cognition, and the brain: Insights from sign language research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Emmorey, K.** (2005). The Neural Systems Underlying Sign Language. M. Marschark, P.E. Spencer (eds.) *Deaf Studies, Language, and Education* (pp.360-376). USA: Oxford University Press.
- Emmorey, K., Allen, J.S., Bruss, J., Schenker, N., Damásio, H.** (2003). A morphometric analysis of auditory brain regions in congenitally deaf adults. In

Proceedings of National Academy of Science (PNAS) (Vol. 100, N.º17, pp. 10049-10054). USA.

Erting, C. (1998). Acquiring linguistic and social identity: interactions of deaf children with a hearing teacher and a deaf adult. In M. Strong (ed.). *Language Learning and Deafness* (pp.192-219). UK: Cambridge University Press.

Estrada, M.P.V.M.F. (2009). *A Educação de Alunos Surdos no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico: Análise Comparativa de Dois Modelos Educativo*. Lisboa: UTL-FMH. (Dissertação de Mestrado não publicada).

Evans, J.L., **Alibali**, M.W, **McNeil**, N.M. (2001). Divergence of verbal expression and embodied knowledge: Evidence from speech and gesture in children with specific language impairment. In D. Bishop (ed.) *Language and Cognitive Processes in Developmental Disorders* (N.º16, pp.309-331). UK: Psychology Press.

Everhart, V.S., **Marschark**, M. (1997). Models, Modules, and Modality. In *Relations of Language and Thought. The View from Sign Language and Deaf Children* (pp.172-184). New York: Oxford University Press.

Faneca, R. M. (2007). A natureza das representações da língua e cultura portuguesas que circulam dentro das associações portuguesas em França. In *Palavras* (Vol. 32, pp. 39-53). Lisboa: APP.

Faria, I. H., **Ferreira**, J. A., **Barreto**, J., **Martins**, M., **Neves**, N., **Santos**, R., **Vilela**, S. (2002a.) +LGP – *Materiais de Apoio ao Ensino da Língua Gestual Portuguesa: O Corpo*. Laboratório de Psicolinguística, FLUL. Publicação em CD-Rom, versão 1.0.

Faria, I. H., **Henriques**, L., **Martins**, M., **Monteiro**, O. (2001). Predicados de Movimento em Língua Gestual Portuguesa. In *Polifonia* (N.º4, pp. 87-98). Lisboa: UNIL.

Fauconnier, G., **Turner**, M. (2003). *The way we think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Perseus Books.

Faustino, A.M. (2000). *As Inferências na leitura*. Lisboa: FCSH da UNL. (Tese de mestrado não publicada).

Felipe, T. A. (2006). Os processos de formação de palavra na Libras. In *Educação Temática Digital* (Volume 7, N.º2, pp.199-216). Campinas.

Felizardo, S.M.A.S. (2010). Perspectivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2878-2888). Braga: Universidade do Minho.

- Felizes, R.** (2005). Considerações sobre a construção de significados pela pessoa surda, na ausência de um sistema de linguagem estruturado. In O. Coelho (coord). *Perscrutar e escutar a surdez* (pp.177-185). Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, A.** (2009). Dos ouvintes, a utopia da perfeição. In M. Bispo, A. Couto, M.C. Clara & L. Clara (coord), *O Gesto e a Palavra 2* (pp.201-207). Lisboa: Editorial Caminho.
- Fernandes, M.M.R.** (2008). Identidade Pessoal e Neuroética: o novo desafio da Filosofia. In *Cadernos de Saúde* (Vol. 1, N.º2, pp.185-189). Lisboa: UCP-ICS
- Ferreira, A. V.** (1995). *Gestudário: Língua Gestual Portuguesa*, (2.ªed). Lisboa: SNR. Disponível em suporte digital: <http://www.inr.pt>.
- Ferreira, M.M.** (2009). A criança surda e o desporto. In M. Bispo, A. Couto, M.C. Clara, L. Clara (coord), *O Gesto e a Palavra 2* (pp.179-186). Lisboa: Editorial Caminho.
- Fischer, S.D. & Hulst, H.** (2005). Sign language Structures. In M. Marschark, P.E. Spencer (eds.) *Deaf Studies, Language, and Education* (pp.319-331). USA: Oxford University Press.
- Fischer, S.R.** (2009). *Uma breve história da linguagem. Introdução à origem das línguas*. São Paulo: Novo Século.
- Fitch, W.T., Hauser, M.D.** (2004). Computation constraints on syntactic processing in a nonhuman primate. In *Science* (303, 5656, pp.377-380)
- Fusellier-Souza, I.** (2005). Processus cognitifs et linguistiques de la genèse des langues des signes. Emergence et développement des langues des signes primaires (LSP) pratiquées par des sourds brésiliens. In O. Coelho (coord). *Perscrutar e escutar a surdez* (pp.256-280). Porto: Edições Afrontamento.
- Galache, G. C.** (dir.) (1995). *Bíblia Sagrada*. São Paulo: Edições Loyola. (Ed. Brasileira).
- Galhardo, I.** (2009). Pessoa Surda: saúde e direitos sociais. In Bispo, M., Couto, A., Clara, M.C., Clara, L. (coord), *O Gesto e a Palavra 2* (pp.209-270). Lisboa: Editorial Caminho.
- Gardner, R.E., Gardner, B.T., Camfort, T.E.** (1989). *Teaching sign language to chimpanzees*. Albany: State University of New York Press.
- Gardou, C., Develay, M.** (2005). O que as Situações de Deficiência e a Educação Inclusiva “Dizem” às Ciências da Educação. In *Revista Lusófona de Educação* (N.º6, pp.31-45). Lisboa: ICE-ULHT.

- Geeraerts, D.** (2004). Cultural models of linguistic standardization. In A.S. Silva, A. Torres, M. Gonçalves (org), *Linguagem, Cultura e Cognição - Estudos de Linguística Cognitiva* (Vol. I, pp.47-84). Coimbra: Livraria Almedina.
- Gesueli, Z.M.** (1998). *A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais*. Campinas: UNICAMP. (Tese de doutoramento não publicada)
- Gesueli, Z. M.** (2006). Língua(gem) e Identidade: A surdez em questão. In *Educação Social* (Vol. 27, N.º 94, pp.277-292). Campinas.
- Gesueli, Z. M.** (2003). Língua de Sinais e Aquisição da Escrita. In I. Silva, S. Kauchakje, Z. Gesueli. (org.). *Cidadania, Surdez e Linguagem. Desafios e realidades* (pp.147-159). São Paulo: Plexus Editora.
- Glynn, D.** (2004). Cognitive Constructs. In A.S. Silva, A. Torres, M. Gonçalves, M. (org). *Linguagem, Cultura e Cognição - Estudos de Linguística Cognitiva*, (Vol. I, pp.247-262). Coimbra: Livraria Almedina.
- Giddens, M.** (1990). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A.** (1997). *Modernidade e Identidade Pessoal*. (2.ªed). Oeiras: Celta Editora.
- Gilroy, P.** (2007). Multicultural e Convivialidade na Europa Pós - Colonial. In *A Urgência da Teoria* (pp.167 – 188). Lisboa: Tinta da China.
- Giroux, H.** (1996). Insurgent Multiculturalism and the Promise of Pedagogy. In Golberg, D.T. (ed.), *Multiculturalism: A Critical Reader* (pp.325-343). Oxford and Cambridge: Blackwell.
- Glynn, D.** (2004). Cognitive constructs. Perceptual processing and conceptual categories between mind, language, and culture. In A.S. Silva, A. Torres, M. Gonçalves, (org), *Linguagem, Cultura e Cognição - Estudos de Linguística Cognitiva* (Volume I, pp.247-268). Coimbra: Livraria Almedina.
- Goldfeld, M.** (2002). *A Criança Surda. Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sociointeraccionista*. São Paulo: Plexus Editora.
- Goldfeld, M.** (2003). Surdez. In *Fundamentos em Fonoaudiologia* (2.ºed., pp.97-112). *Linguagem*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Goldin-Meadow, S. Mayberry, R.** (2001) How Do Profoundly Deaf Children Learn to Read? In *Learning Disabilities Research & Practice* (N.º 16 (4), pp.222-229).
- Goldin-Meadow, S.** (2005). Watching language grow. In *Proceedings of National Academy of Science* (PNAS) (Vol. 102, N.º7, pp.2271–2272). USA.
- Gomes, M.C.** (2011). A Reconfiguração Política da Educação de Surdos. In *Indagatio Didactica*, (Vol.3(1) pp.109-125). Aveiro: CIDTFF.

- Gomes, M.C.** (2007). *Lugares e Representações do Outro. A Surdez como Diferença*. Porto: FPCE - Universidade do Porto. (Tese de mestrado não publicada).
- Gomes, M.C.** (2009). O ensino do português num contexto de educação bilingue. In *Diversidades* (N.º25, pp.10-14). Madeira: Secretaria Regional de Educação e Cultura – Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação.
- Gomes, M.C.** (2010). O panorama actual da educação de surdos. Na senda de uma educação bilingue. *Exedra*, (3, pp.59-73).
- Gonçalves, C.** (2003). Enquadramento Familiar das Pessoas com Deficiência: Uma Análise Exploratória. In *Revista de Estudos Demográficos* (N.º33, pp.71-94). Lisboa: I.N.E.
- Gonçalves, R.I.C.D.C.** (2007). “Die Überzeugungskraft des Duftes...” A Percepção Olfactiva e *Das Parfum de Patrick Süskind*. *Dissertação de mestrado não publicada*. Porto:FLUP.
- Gonçalves, V.T.** (2005). A escola inclusiva e a oportunidade do virar da página na educação dos surdos... In O. Coelho (coord.). *Perscrutar e escutar a surdez* (pp.97-105). Porto: Edições Afrontamento.
- Guarinello, A. C.** (2007). *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo. Plexus.
- Guerreiro, A.D.** (1999). *Contributos da Tecnologização da Tiflografia para a Ampliação dos Processos Comunicacionais*. Lisboa: FCSH-UNL. (Dissertação de Mestrado apresentada não publicada).
- Haguiara-Cervellini, N.**(2003). *A musicalidade do surdo. Representação e estigma*. São Paulo: Plexus Editora.
- Haris, M.** (1997). *Culture, People, Nature. An Introduction to General Anthropology*. USA: Longman.
- Hauser, P.C., Marschark, M.** (2008). What We Know and What We Don't Know About Cognition and Deaf Learners. In M. Marschark, P. C. Hauser (eds.) *Deaf Cognition. Foundations and Outcomes*. (pp.439-457). USA: Oxford University Press.
- Hermesen, L.M., Franklin, S.V.** (2008). A New Research Agenda for Writing-to-Learn. Embedding Cognition in Discipline. (pp.411-438). USA: Oxford University Press.
- Hickok, G., Bellugi, U., Kline, (2001).** Sign language in the brain. In *Scientific American* (pp.58-65).USA.

- Hintermair, M. Albertini, J.** (2005). Ethics, Deafness, and New Medical Technologies In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (Vol. 10 n.º2, pp. 184-192). Oxford University Press.
- Horácio, J.L.G, Gonçalves, C., Canário, N.** (2011). Neurodesenvolvimento e Processos de Tomada de Decisão. In F. Rodrigues (coord). *Influência do NeuroMarketing nos Processos de Tomada de Decisão*, (pp.13-44). Viseu: Psicosoma.
- Israel, A., Sandler, W.** (2009). Phonological category resolution: A study of handshapes in younger and older sign languages. In *Cadernos de Saúde*, (Vol. 2, N.º Especial Línguas Gestuais, pp.13-28). Lisboa: I.C.S. – UCP.
- Israelite, N., Ower, J. Goldstein, G.** (2002). Hard-of-Hearing Adolescents and Identity Construction: Influences of School Experiences, Peers, and Teachers. In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (N.º7:2, Spring, pp. 134-148). Oxford University Press.
- Jankowski, K. A.** (1997). *Deaf Empowerment, Emergence, Struggle and Rethoric*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Jiménez, R.R., Prado, F.R., Moreno, L.R., Rivas, A.M.B.** (1997). O Deficiente Auditivo na Escola. In M.D.A. Cuberos *et al. Necessidades Educativas Especiais*, (pp.349-390). Lisboa: Dinalivro.
- Jodelet, D.** (1989). Les Représentations Sociales: un Domaine en Expansion. In d. Jodelet (dir.). *Les Représentations Sociales*, (pp.31-36). Paris: PUF.
- Júnior, J.M., Silva, A.A.** (2001). A linguagem corporal da cultura surda. In *O Professor* (N.º72, III Série, pp.15-23). Lisboa: Editorial Caminho.
- Kafka, F.** (2006). *Processo* (3ª Ed.). Lisboa: Assírio & Alvim.
- Kauchakje, S.** (2003). “Comunidade Surda”: As demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social. In, I. Silva, S. Kauchakje, Z. Gesueli,(org.). *Cidadania, Surdez e Linguagem. Desafios e realidades* (pp.57-76). São Paulo: Plexus Editora.
- Kelly, R.R.** (2008). Deaf Learners and Mathematical Problem Solving. In M. Marschark, P. C. Hauser (eds.) *Deaf Cognition. Foundations and Outcomes*. (pp.226-249). USA: Oxford University Press.
- Laboritt, E.** (2005). *O Grito da Gaivota. Biografia de uma surda profunda, do berço ao êxito nos palcos do teatro*. (5.ªed.) Lisboa: Editorial Caminho.

- Lacerda, C.B.F.** (2006). A Inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. In *Cadernos Cedes* (Vol. 26, n.º69, pp.163-184). Campinas.
- Lago, S. I.** (2004). La metáfora como recurso para la expresión de las emociones en lengua de signos española. In A.S. Silva, A. Torres, M. Gonçalves, (org). *Linguagem, Cultura e Cognição - Estudos de Linguística Cognitiva*, (Volume II, pp.583-594).Coimbra: Livraria Almedina.
- Lakoff, G.** (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M.** (1980). *Metaphors we Live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lane, H.** (1992). *A Máscara da Benevolência. A comunidade Surda Amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Langacker, R.W.** (1991a). *Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R.W.** (1991b). *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Application*, (Vol. II). Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R.W.** (1999). *Grammar and Conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R.W.** (2003). Viewingand experimental reporting in Cognitive Grammar. In A.S.Silva (org.) *Linguagem e Cognição. A perspectiva da Linguística Cognitiva*, (pp.19-50). Braga: APL/UCP.
- Lebedeff, T.** (2000). Algumas Reflexões sobre a Educação de Surdos. In *Revista de Educação* (Vol. IX, N.º2, pp.87-92). Lisboa: FCUL.
- Leigh, I.W.** (2009). *A Lens on Deaf Identities*. New York: Oxford University Press.
- Leite, C.** (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Caloouste Gulbenkian.
- Leuninger, H.** (2006). Sign language. Representation, processing, and interface conditions". In L. Conxita (ed.). *Interfaces in Multilingualism: Acquisition and Representation*, (pp.231-259).Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Levete, S.** (2009). *Explaining...Deafness*. London: Franklin Watts.
- Lévi-Strauss, C.** (1996). *Raça e História*. (5.ªed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Lima, G.A.B.** (2007). Categorização como um processo cognitivo. In *Ciências & Cognição* (Vol. 11, pp.156-167).

- Lima, M.C.M.P., Boechat, H.A., Tega, L.M.** (2003). Habilitação Fonoaudiológica da Surdez: Uma experiência no Cepre/FCM/Unicamp. In I. Silva, S. Kauchakje e Z. Gesueli (org.). *Cidadania, Surdez e linguagem. Desafios e Realidades* (p.41-53). São Paulo: Plexus Editora.
- Lissi, M.R., Salinas, M., Acuña, X., Adamo, D., Cabrera, I., González, M.** (2010) Using Sign Language to teach written language: an Analysis of the strategies used by teachers of deaf children in a bilingual context. In *LI – Educational Studies in Language and Literature* (N.º10 (1), pp. 57-69).
- Lodi, A.C.B.** (2005). Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos Surdos. In *Educação e Pesquisa*, (Vol.3, N.º3, (pp.409-424). São Paulo.
- Lodi, A.C.B., Moura, M. C.**(2006). Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. In *Educação Temática Digital*, (Vol.7, N.2, pp.1-13). Campinas.
- Lodge, D.** (2009). *A consciência e o Romance*. Lisboa: Edições Asa.
- Lopes, M.C.** (2007). *Surdez e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lourenço, L.** (2005). A aprendizagem da compreensão de leitura. In I. Sim-Sim (Org.) *A criança surda: contributos para a sua educação*, (pp.49-62) . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MacSweeney, M., Brammer, M.J., Waters, D., Goswami, U.** (2009). Enhanced activation of the left inferior frontal gyrus in deaf and dyslexic adults during rhyming In *Brain. A Journal of Neurology*. (N.º132, pp.1928-1940). London-UK.
- Marchesi, A.** (1995). Comunicação, linguagem e pensamento das Crianças Surdas. In C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (org.) *Desenvolvimento Psicológico e educação. Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*, (Vol.3, pp. 198-231). Porto Alegre: ARTMED.
- Marschark, M., Wauters, L.** (2008). Language Comprehension and Learning by Deaf Students. In M. Marschark, P. C. Hauser (eds.). *Deaf Cognition. Foundations and Outcomes*. (pp.309-350). USA: Oxford University Press.
- Marschark, M., Hauser, P.C.** (2008). Cognitive Underpinnings of Learning by Deaf and Hard-of-Hearing Students. Differences, Diversity, and Directions. In M. Marschark, P. C. Hauser (eds.). *Deaf Cognition. Foundations and Outcomes*. (pp.3-23). USA: Oxford University Press.
- Martini, M.** (2007). O Implante Coclear. In P.V. Carvalho, *Breve História dos Surdos no Mundo e breve história dos Surdos em Portugal* (pp.74-77). Lisboa: Edições Surd’Universo.

- Martins, B. S.** (2006). *E se eu fosse cego? Narrativas silenciadas da deficiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Martins, C.** (2009). Primeiro Período (1823-1905) Metodologias Gestuais com Suporte na Escrita. In *Surdos Notícias* (N.º1, p.6). Porto: FPAS.
- Martins, C.M.B.** (2001). Ventos de mudança na integração escolar da criança surda. In *O Professor* (N.º75, III Série, pp.43-54). Lisboa: Editorial Caminho.
- Martins, M., Morgado, M., Estanqueiro, P. & Cavaca, F.** (coord.) (s/d). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa. Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Mateus, M. H., D. Pereira e G. Fisher** (orgs.) (2008): *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: FCG-ILTEC. (Versão CD-R).
- Mayer, C.** (2007). What Really Matters in the Early Literacy Development of Deaf Children. In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (Vol.12, N.º4, pp.411-431). Oxford University Press.
- Mayer, C., Akamatsu, C.T.** (2005). Bilingualism and Literacy. In M. Marschark, P.E. Spencer (eds.) *Deaf Studies, Language, and Education* (pp.136-147). USA: Oxford University Press.
- Melo, M.P.** (1999). O direito a não ser discriminado em razão da Língua. In *Actas do III Seminário sobre Reabilitação da Criança Surda*, (pp.1-8). Porto.
- Melo, M.P.** (2009). A pessoa surda e o direito. In M. Bispo, A. Couto, M.C. Clara, L. Clara (coord.). (coord.). *O Gesto e a Palavra 2*, (pp.271-324). Lisboa: Editorial Caminho.
- Mendes, A.M.A.** (2003). A génese da causatividade em falantes do português europeu como língua materna In A.S. Silva (org.). *Linguagem e Cognição. A Perspectiva da Linguística Cognitiva* (pp. 491-508). Braga: APL/UCP.
- Mineiro, A., Pereira, J., Duarte, L., Morais, I.** (2009). Adding pieces to the Portuguese Sign Language lexicon puzzle: three pilot studies. In *Cadernos de Saúde*, (Vol. 2, N.º Especial Línguas Gestuais, pp.83-99). Lisboa: I.C.S. – UCP.
- Morais, J.** (1997). *A Arte de Ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morais, J., Kolinsky, R.,** (2005). *A Última Metamorfose de Zeus. Fantasia Científica Sobre a Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Gradiva Publicações.

- Morais, J., Kolinsky, R., Grimm-Cabral, L.** (2004). A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In C. Rodrigues, L.M.B. Tomich (org.) *Linguagem e Cérebro Humano. Contribuições multidisciplinares* (pp.53-70). São Paulo: Artmed.
- Morgado, M., Martini, M.** (2007a). Línguas gestuais na CPLP. In P.V. Carvalho. *Breve História dos Surdos no Mundo e breve história dos Surdos em Portugal* (pp.136-137). Lisboa: Edições Surd'Universo.
- Morgado, M., Martini, M.** (2007b). Uma investigação na Guiné-Bissau: O nascimento da Língua Gestual. In P.V. Carvalho. *Breve História dos Surdos no Mundo e breve história dos Surdos em Portugal* (pp.138-139). Lisboa: Edições Surd'Universo.
- Mottez, B.** (2006). *Les Sourds existent-ils?* Paris: PUF-L'Harmattan.
- Moura, M. C.** (2000). *O Surdo. Caminhos para uma Nova Identidade*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Moura, S.A.** (2009). *Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula bilingue*. São Paulo: FEUSP. (Tese de mestrado não publicada).
- Mrech, L.M.** (2001). *Um olhar psicanalítico a respeito da questão da identidade do Surdo*. Conferência apresentada no VI Seminário Nacional do INES: Surdez e Diversidade Social.
- Munari, B.** (2009). *Design e Comunicação visual*. Lisboa: Edições 70.
- Neville, H., J., Bavelier, D., Corina, D., Rauschecker, J., Karni, A., Lalwani, A., Braun, A., Clark, V., Jezzard, P., Turner, R.** (1998). Cerebral organization for language in deaf and hearing subjects: Biological constraints and effects of experience. In *Proceedings of National Academy of Science (PNAS)* (Vol. 95, pp.922-929). USA. (Comunicação apresentada no “Neuroimaging of Human Brain Function”).
- Newman, S.D., Just, M.A., Mason, R.** (2004). Compreendendo o texto com o lado direito do cérebro. O que os estudos de neuroimagem funcional têm a dizer. In C. Rodrigues, L.M.B. Tomich (org.) *Linguagem e Cérebro Humano. Contribuições multidisciplinares* (pp.70-86). São Paulo: Artmed.
- Nunes, M.L., Duarte, L.R.** (2011). António Damásio. A Arte da Ciência. In J.C. Vasconcelos (Dir.). *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, (5 a 18 de Outubro, pp.28-30). Ano XXXI. Lisboa. IMPRESA.
- Nunes, M.V.S., Carvalho, P.V., Mineiro, A. & Castro Caldas, A.** (2009). Cognitive Studies on Portuguese Sign Language (LGP) a work in progress. In *Cadernos de Saúde*, (Vol. 2, N.º Especial Línguas Gestuais, pp.99-104). Lisboa: I.C.S. – UCP.

- Nunes, R.** (2009). A identidade surda face ao direito a um futuro aberto”. In M. Bispo, A. Couto, M.C. Clara, L. Clara (coord.). *O Gesto e a Palavra 2*, (pp.325-343). Lisboa: Editorial Caminho.
- Nunes, R., Rodrigues, M.R** (1998). Reabilitação auditiva na Infância. Poderes e limites da intervenção médica. In R. Nunes (coord.) *Controvérsias na reabilitação da criança surda*, (pp. 25-53) Porto: Fundação Engenheiro António de Almeida.
- Nunes, T., Bryant, P., Burman, D., Bell, D., Evans, D. Hallett, D., Montgomery, L.** (2008). Deaf Children’s Understanding of Inverse Relations. In M. Marschark, P. C. Hauser (eds.) *Deaf Cognition. Foundations and Outcomes*. (pp.201-225). USA: Oxford University Press.
- Oliveira, A.M.** (2009). Processamento da informação num contexto migratório e de integração. In M.H. Ançã. (coord.) *Educação em Português e Migrações* (pp.11-42). Lisboa-Porto: Lidel Edições Técnicas.
- Oliveira, M.S.B.S.** (2004). Representações Sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. In *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, (Vol.19, Nº55, pp.180-186). São Paulo: ANPOCS.
- Pacheco, N., Caramelo, J.** (2005). Poderes instituintes de uma cultura surda. In O. Coelho (coord.). *Perscrutar e escutar a surdez*, (pp.21-35). Porto: Edições Afrontamento.
- Paul, P.V.** (2005). Processes and Components of reading. In M. Marschark, P.E. Spencer (eds.) *Deaf Studies, Language, and Education* (pp.87-109). USA: Oxford University Press.
- Pereira, F.** (ed.) (2009). *Educação Bilingue de Alunos Surdos: Manual de apoio à prática*. Lisboa: DGIDC.
- Pereira, J. M.** (2008). O Amor Surdo: realidade cultural? O papel da Língua Gestual Portuguesa e da Cultura Surda no comportamento afectivo de 10 jovens Surdos. In *Cadernos de Saúde*, (Vol. 1, N.º2, pp.191-198). Lisboa: I.C.S. – UCP.
- Pereira, J.T.R., Costa, J.T., Albuquerque, N.** (2010). *Código Civil. Actualizado 2010*. Verbo Jurídico ®. (Edição em linha: [www.verbojuridico](http://www.verbojuridico.com)). Consultado em 12 de setembro de 2011.
- Pereira, J.T.R., Albuquerque, N.** (2008). *Código de Processo Civil. Actualizado 2008*. Verbo Jurídico ®. (Edição em linha: [www.verbojuridico](http://www.verbojuridico.com)). Consultado em 12 de setembro de 2011.

- Pereira, P.C.** (2007). O outro. Por uma antropologia do sentido. In R. Bizarro (org.). *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp.216-223). Porto: Areal Editores.
- Peres, A. N.** (1999). Educação Intercultural: utopia ou realidade? Porto: Profedições.
- Petitto, L.A., Zatorre, R.J., Gauna, K., Nikelski, E.J., Dostie, D., Evans, A.C.** (2000). Speech-like cerebral activity in profoundly deaf people processing signed languages: Implications for the neural basis of human language In *Proceedings of National Academy of Science* (PNAS) (Vol. 97, N.º25, pp. 13961–13966). USA.
- Piaget, J.** (1973a). *Problemas de Psicolinguística*. São Paulo: Mestre Jou.
- Piaget, J.** (1973b). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pichler, D.C.** (2009). Sign production by first-time hearing signers: A closer look at handshape accuracy. In *Cadernos de Saúde* (Vol.2, N.º Especial Línguas Gestuais, pp.37-50). Lisboa: I.C.S. – UCP.
- Pinheiro, A.** (2007). *O Desenvolvimento da capacidade de elaboração escrita*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Pinto, M.G.L.** (2005). O oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interação de ritmos. In *Revista da Faculdade de Letras do Porto – Línguas e Literaturas*, (II Série. XXII: pp.337-372). Porto:FLP.
- Platão** (366 a.C.). *Cratylus*. Tradução de Benjamin Jowett.
- Rebelo, A.** (2002). Comunicação e locus social da criança surda. In *Análise Psicológica*, (Nº3 (XX), pp.379-388). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Reily, L.H.** (2003). As Imagens: O lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In I. Silva, S. Kauchakje e Z. Gesuele (org.). *Cidadania, Surdez e linguagem. Desafios e Realidades* (p.161-192). São Paulo: Plexus Editora.
- Reis, A.C.C.** (1998). Igualdade de oportunidades da criança surda. In R. Nunes (coord.) *Controvérsias na reabilitação da criança surda*, (pp. 103-136) Porto: Fundação Engenheiro António de Almeida.
- Reis, M.J.** (2002). *Alunos Surdos Severos e Surdos Profundos: Compreensão da Leitura no Final do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DEB. Disponível em www.dgidec.min-edu.pt/fichdown/ensinoespecial/leitura2002.pdf. Consultado em 08 de março de 2011.
- Reis, M.J., Oliveira, J.M.** (2000). *Observatório dos apoios educativos – Relatório 1998/99 – alunos Surdos*. Lisboa: ME-DEB.

- Rezende, M. C.** (2001). *Atitudes em relação ao idoso, à velhice pessoal e ao portador de deficiência física em adultos portadores de deficiência física*. UNICAMP: FE. (Dissertação de mestrado não publicada).
- Richardson, J.T.E.** (2008). Approaches to Studying Among Deaf Students in Higher Education. In M. Marschark, P. C. Hauser (eds.) *Deaf Cognition. Foundations and Outcomes*. (pp.387-410). USA: Oxford University Press.
- Rocha, J.M.F.** (2007). Educação bilíngue: é urgente um barco bilíngue! In R. Bizarro (org.). *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 269-271). Porto: Areal Editores.
- Rodrigues, F., Pinho, A., Rodrigues, M., Silvério, M., Rodrigues, S., Barra, T.** (2011) Os Sistemas Sensoriais e o Processo de Tomada de decisão. In F. Rodrigues (coord.) *Influência do NeuroMarketing nos Processos de Tomada de Decisão*, (pp.45-77). Viseu: Psicosoma.
- Rodrigues, D.** (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (ed.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*, (pp. 300-318). São Paulo: Summus Editorial.
- Rosa, P., Moraes, D.** (2011). O Homo Emocionalis e a Tomada de Decisão: A Irracionalidade da Escolha In F. Rodrigues (coord.). *Influência do NeuroMarketing nos Processos de Tomada de Decisão*, (pp.77-96). Viseu: Psicosoma.
- Rosa, A.S.** (2003). A presença do intérprete de Línguas de Sinais na Mediação Social entre Surdos e Ouvintes. In I. Silva, S. Kauchakje e Z. Gesueli (org.). *Cidadania, Surdez e linguagem. Desafios e Realidades* (p.235-243). São Paulo: Plexus Editora.
- Rowland, R.** (1997). *Antropologia, História e Diferença. Alguns aspectos*, (3.ºed.) Porto: Edições Afrontamento.
- Rudser, S.F.** (1998). Sign Language instruction and its implications for deaf. In M. Strong (ed.). *Language Learning and Deafness* (pp.99-112). UK: Cambridge University Press.
- Ruela, A.** (2000). *O aluno surdo na escola regular: a importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sá, N.L.** (2006). Existe uma cultura Surda? In *Cultura, poder e educação de Surdos*, (pp.1-9). São Paulo. Paulinas. Disponível em <http://www.euSurdo.ufba.br>. Consultado em 08 de maio de 2008.
- Sacks, O.** (2011). *Vejo uma Voz. Uma Viagem ao Mundo dos Surdos*. Lisboa: Relógio de Água.

- Sandler, W., Meir, I., Padden, C., Aronoff, M.** (2005).¶The emergence of grammar: Systematic structure in a new language. In *Proceedings of National Academy of Science* (PNAS) (Vol. 102, N.º7, pp. 2661–2665). USA.
- Santana, A. P., Bergamo, A.** (2005). Cultura e Identidade Surdas: Encruzilhada de Lutas Sociais e Teóricas. In *Educação Social*, (Vol. 26, N. 91, pp.565-582). Campinas. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado em 08 de maio de 2008.
- Santana, A. P.** (2007). *Surdez e Linguagem. Aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus Editora.
- Sant’Ana, I.M.** (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. In *Psicologia em Estudo* (Vol.10, n.º2, pp.227-234). Maringá.
- Santomé, J. T.** (2008). *Multiculturalismo Anti-racista*. Porto: Profedições.
- Santos, B.S.** (1999a). A construção multicultural da igualdade e da diferença. In *Oficina do CES*, (Nº.135, pp. 1-63). Coimbra: Centro de Estudos Sociais.
- Santos, B.S.** (2001). O novo milênio político. In *Folha de São Paulo*, (Abril 2001). São Paulo: Tendências e Debates.
- Santos, B.S.** (1999b). *Pela Mão de Alice*. 7ªed. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, L.** (2005). A Educação Social da Criança Surda. In I. Sim-Sim (org.) *A criança surda: contributos para a sua educação*, (pp.65-76). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, P.M.** (2007). Território, Língua e Sangue: recursos estratégicos na construção do Eu vs o Outro - uma desconstrução.In R. Bizarro (org.). *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp.112-118). Porto: Areal Editores
- Sass-Lehrer, M., Bodner-Johnson, B.** (2005). Early Intervention.Current Approaches to Family-Centered Programming. In M. Marschark M. & P.E. Spencer (eds.) *Deaf Studies, Language, and Education* (pp.65-81). USA: Oxford University Press.
- Saussure, F.** (1999). *Curso de Linguística Geral*.(8.ªed.) Publicações Dom Quixote.
- Schick, B.** (2008). A Model of Learning Within an Interpreted K-12 Educational Setting. In M. Marschark, P. C. Hauser (eds.) *Deaf Cognition. Foundations and Outcomes*. (pp.351-386). USA: Oxford University Press.
- Schirmer, B.R., Williams, C.** (2005). Approaches to Teaching Reading. In *Deaf Studies, Language, and Education* (pp.110-122). USA: Oxford University Press.

- Schlesinger**, H. (1998). Questions and answers in the development of deaf children. In M. Strong (ed.). *Language Learning and Deafness* (pp.261-291). UK: Cambridge University Press.
- Sequeira**, F. (1991). Aquisição e processamento da linguagem em crianças bilingues e sua relação com o desenvolvimento cognitivo e linguístico. In *Revista Portuguesa de Educação* (Vol.4, N.º3, pp.1-6). Braga: UM-ID.
- Serrão**, D. (1998). A Comunicação Gestual e a Evolução do Homem. In R. Nunes (coord.) *Controvérsias na reabilitação da criança surda*, (pp. 13-24) Porto: Fundação Engenheiro António de Almeida.
- Skliar**, C. (org.) (2001). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- Skliar**, C. (Org.) (1999). *Atualidade da educação bilingue para surdo*. (Vol.1). Porto Alegre: Mediação.
- Silva**, A.B.P (2003). Surdez, Inteligência e Afetividade. In I. Silva, S. Kauchakje e Z. Gesueli (org.). *Cidadania, Surdez e linguagem. Desafios e Realidades* (pp.89-97). São Paulo: Plexus Editora.
- Silva**, A.I., **Coelho**, S. (2011). Da Literatura como gineceu de imagens às representações de uma Literacia implicada. In Actas do 9º Encontro Nacional da APP. Figueira da Foz: APP.
- Silva**, A.I., **Oliveira**, A.M. (2011a). A emancipação da Língua Gestual Portuguesa na plataforma multilingue. Comunicação apresentada no *Congresso Internacional: Línguas 2011: Comunicação sem fronteiras*. Bragança: APROLINGU@S/RECLES.
- Silva**, A.I., **Oliveira**, A.I. (2011b). A Língua Gestual Portuguesa (LGP) na construção da cidadania: uma face do cosmopolitismo. Comunicação apresentada nas *I Jornadas de Cidadania em Acção: Rumos de Mudança*. Moimenta da Beira: CMMB.
- Silva**, A.I., **Oliveira**, A.M. (2011c). Da *deficiência* à *diferença*: *divisões* na conceptualização de surdos e ouvintes. Comunicação apresentada no *International Conference on Language and Linguistics – CILL*. Évora: UE.
- Silva**, A.I., **Oliveira**, A.M. (2011d). O papel dos professores de línguas na construção da representação cultural emancipatória da língua gestual portuguesa. Comunicação apresentada no *XI Congresso SPCE*. Guarda: IPG.
- Silva**, A. S. (2001). *As línguas como factores de cultura*. Apresentação feita no âmbito do Lançamento Nacional do *Ano Europeu das Línguas*. Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt>. Consultado em 08 de março de 2008.

- Silva, A. S.** (2003). O que é que a polissemia nos mostra acerca do significado e da cognição? In A.S. Silva (org.) *Linguagem e Cognição. A Perspectiva da Linguística Cognitiva* (pp.147-172). Braga: APL/UCP.
- Silva, A. S.** (2004). Introdução: linguagem, cultura e cognição, ou a Linguística Cognitiva. In A.S. Silva, A. Torres, M. Gonçalves (org). *Linguagem, Cultura e Cognição - Estudos de Linguística Cognitiva*, (Vol.I, pp. 1-20).Coimbra: Livraria Almedina.
- Silva, C. S. D.M.** (2006). *Rastreio universal de surdez: uma abordagem ética*. Dissertação de mestrado não publicada. Porto: Faculdade de Medicina do Porto.
- Silva, F. V.** (2005). Desenvolvimento sócio-emocional e surdez: Alguns contributos da investigação. In I. Sim-Sim (Org.) *A criança surda: contributos para a sua educação*, (pp. 77-97). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, M. P. M.** (2001). *Construção de sentidos na escrita do aluno Surdo*. Plexus Editora.
- Silva, R.** (2010). Língua Gestual e Bilinguismo na Educação da Criança Surda. In O. Coelho (org.). *Um copo vazio está cheio de ar. Assim é a surdez*, (pp.101-147). Porto: Legis Editora - Livpsic.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., Ferraz, M. J.** (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I** (2005a). A revelação do escrito e as primeiras produções escritas. In I. Sim-Sim (Org.) *A criança surda: contributos para a sua educação*, (pp. 31-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I** (2005b). O ensino do Português escrito aos alunos surdos na escolaridade básica. In I. Sim-Sim (Org.) *A criança surda: contributos para a sua educação*, (pp.15-28). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Soares, R. S.** (2006). Multiculturalismo e Linguagem: Literatura surda, o caminho contrário ao esquecimento. In *Educação Temática Digital*, (Vol.7, N.º2, pp.34-46). Campinas.
- Sociedade Bíblica do Brasil (SBB).** (1985). *Bíblia Sagrada.Contendo o velho e o novo testamento*.(Edição revista e aumentada). São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil.
- Souza, R. M.** (1998). *Que palavra te falta? Linguística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes.

- Souza, R.M., Silvestre, N.** (2007). *Educação de Surdos: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial.
- Spencer, P.E., Marschark, M.** (2005). Cochlear Implants. Issues and Implications. In M. Marschark, P.E. Spencer (eds.) *Deaf Studies, Language, and Education* (pp.434-447). USA: Oxford University Press.
- Spencer, P.E., Marschark, M.** (2010). *Evidence-based practice in education deaf and hard-of-hearing students. Professional perspectives on deafness. Evidence and applications*. Oxford: University Press.
- Stokoe Jr., W.C.** (2005). Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (Vol. 10, N.º1, pp. 1-37). Oxford University Press.
- Stokoe, W.** (1960). *Sign Language Structure: an Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*. NewYork: University of Buffalo Press.
- Strauss, C., Quinn, N.** (1997). *A cognitive theory of cultural meaning*. UK: Cambridge University Press.
- Strong, M.** (1998). A bilingual approach to the education of young deaf children: ASL and English. In M. Strong (ed.). *Language Learning and Deafness* (pp.113-132). UK: Cambridge University Press.
- Sutherland, P.** (1996). *O Desenvolvimento Cognitivo Actual*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Talmy, L.** (2004). The representation of spacial structure in spoken and signed language. In A.S. Silva, A. Torres, M. Gonçalves (org.). *Linguagem, Cultura e Cognição - Estudos de Linguística Cognitiva*, (Vol. I, pp.121-164). Coimbra: Livraria Almedina.
- Tammenhain, M.** (2009). *Prestação diferenciada de serviços públicos às Pessoas portadoras de deficiência*. Lorena: Unisal. (Trabalho apresentado ao Programa de Iniciação Científica do Centro Universitário Salesiano de São Paulo em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).
- Taylor, J. R.** (2009). *Linguistic Categorization*. 3.ªed. New York: Oxford University Press.
- Valente, A., Correia, M.J., Dias, R.** (2005). Surdez:duas realidades interpretativas. In O. Coelho (coord). *Perscrutar e escutar a surdez* (pp.81-92). Porto: Edições Afrontamento.

- Verhagen**, A. (2004). Language, culture, nature: exploring new perspectives. In A.S. Silva, A. Torres, M. Gonçalves (org). *Linguagem, Cultura e Cognição - Estudos de Linguística Cognitiva*, (Vol. I, pp.165-190). Coimbra: Livraria Almedina.
- Vernon**, M. (2005). Fifty Years of Research on the Intelligence of Deaf and Hard-of-Hearing Children: A Review of Literature and Discussion of Implications. In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (Vol.10, N.º3, pp. 226-231). Oxford University Press.
- Veyne**, P. (org.) (2009). *História da Vida Privada: do Império Romano ao ano mil*, (Vol. I). São Paulo: Companhia das Letras. Edição digitalizada pela Digital Source.
- Vieira**, L.M. (1998). Genética da Surdez hereditária. In R. Nunes (coord.) *Controvérsias na reabilitação da criança surda*, (pp.79-102) Porto: Fundação Engenheiro António de Almeida.
- Vilela**, M. (2003). Limites e «performances» da semântica cognitiva. In A.S. Silva (org.). *Linguagem e Cognição. A Perspectiva da Linguística Cognitiva* (pp.193-214). Braga: APL/UCP.
- Volterra**, V., **Capirci**, O., **Caselli**, M.C. (2001). What atypical populations can reveal about language development: The contrast between deafness and Williams Syndrome. In D. Bishop (ed.) *Language and Cognitive Processes in Developmental Disorders* (N.º16, pp.219-239). UK: Psychology Press.
- Vygotsky**, L.S. (2001). *Pensamento e Linguagem*. Brasil: Ridendo Castigat Mores. Edição electrónica – versão eBook.
- Vygotsky**, L.S. (1987). *Problems of General Psychology. The collected Works of L.S. Vygotsky* (Vol 1.). New York: Plenum Press.
- Wang**, M., **Lin**, C.Y., **Gao**, W. (2010). Bilingual compound processing: The effects of constituent frequency and semantic transparency. In *Writing Systems Research* (Vol. 2, N.º 2, pp.117–137). Oxford University Press.
- Weiser**, A., **Most**, T, **Efron**, C. (2005). Initiations of Social Interactions by Young Hearing Impaired Preschoolers In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (Vol. 10, N.º. 2, pp. 161-170). Oxford University Press.
- Weisman**, A. (2008). *O Mundo sem Nós* (2.ªed). Lisboa: Estrela Polar.
- Wilcox**, S., **Wilcox**, P.P. (2005). *Aprender a ver. O ensino da Língua de Sinais Americana como segunda língua*. Rio de Janeiro: Arara Azul.
- Zarate**, G. (2003). Identités et Plurilinguisme: Conditions Préalables à la Reconnaissance des Compétences Interculturelles. In M. Byram (coord.). *La*

Competence Interculturelle. Strasbourg: Conseil de L'Europe. Disponível em www.coe.int/t/dg4/linguistic. Consultado em 08 de Março de 2008.

LEGISLAÇÃO/DOCUMENTAÇÃO OFICIAL

AEDNEE/DGE (2008) *Vozes Jovens. Ao Encontro da Diversidade na Educação*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial e Direcção Geral de Educação, Formação, Cultura e Multilinguismo da Comissão Europeia. Disponível em www.european-agency.org/european-hearing2007. Consultado em 08 de março de 2009.

AGNU (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)*. (DUDH) Resolução da Assembleia-Geral das Nações Unidas. Disponível em: <http://www.gddc.pt>. Consultado em 11 de janeiro de 2009.

AGNU (1993). *Normas Sobre Igualdade De Oportunidades Para Pessoas Com Deficiência*. Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas In Cadernos SNR, nº3 - Secretariado Nacional Para A Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Lisboa. Disponível em <http://www.inr.pt> e em www.apSurdos.pt. Consultados em 20 de janeiro de 2008.

AGNU (1966). *Pacto Internacional sobre os Direitos Cíveis e Políticos*. Resolução da Assembleia-Geral das Nações Unidas. Entra em vigor em Portugal em 1978. Disponível em: <http://www.gddc.pt>. Consultado em 11 de Janeiro de 2009.

APD (2003). *Proposta de lei de bases da igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência*.

AR. (1986). *Lei nº 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo*, de 14 de Outubro, *Diário da República* – I Série, N.º 237.

ARP (1997). *Constituição da República Portuguesa*. Ensino/Educação: Artigo 74, h). Disponível em <http://www.portugal.gov.pt>. Consultado em 12 de maio de 2008.

CE (1995). *Convenção Quadro para a Protecção das Minorias Nacionais*. Adoptada e aberta à assinatura pelo, a 1 de Fevereiro de 1995. Entrada em vigor na ordem internacional: 1 de Fevereiro de 1998. Estrasburgo: Conselho da Europa. Disponível em <http://www.gddc.pt>. Consultado em 11 de janeiro de 2009.

CE (1992). *Carta Europeia da Línguas Regionais ou Minoritárias*. Resolução do Conselho da Europa. Disponível em <http://www.coe.fr>. Consultado em 03 de janeiro de 2008.

CE (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.

Código de Processo Penal (2007). PRIBERAM. www.legix.pt. Consultado em 12 de setembro de 2011.

Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (1990). Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br>.

DGIDC. (2009). *Desenvolvimento da Educação Inclusiva: Da Retórica à Prática. Resultados do plano de Acção 2005-2009*. Lisboa: ME-DGIDC. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=3>.

Consultado em 08 de março de 2011.

DGIDC. (2004). *Domínio sensorial: Audição*. Retirado a Abril, 8, 2009. Disponível em: http://www.dgicd.minedu.pt/especial/defaultDS_A.asp. Consultado em 08 de março de 2008.

DR, 2.ª Série - N.º 104 - 06/05/1998. *Despacho n.º 7520/98*.

DR, 1.ª série - N.º 194 - 18 de Agosto de 2004. *Lei n.º 38/2004*.

DR, 1.ª Série - N.º 38 - 22 de Fevereiro. *Decreto-Lei 43 de 2007*

DR, 1.ª série - N.º 4 - 7 de janeiro de 2008. *Decreto-Lei N.º 3/2008*.

DR, 2.ª série - N.º 91 - 11 de Maio de 2011. *Despacho n.º 7158/2011*.

FFMS. (2011). *Retrato de Portugal. Resumo de indicadores da sociedade portuguesa contemporânea. Números que contam a nossa história mais recente. Um convite à discussão sobre os factos*. Coimbra: Fundação Francisco Manuel dos Santos Copyright 2011.

GEPE – ME. (2010). *Educação em Números - Portugal 2010*. Lisboa: GEPE – ME.

GEPE – DSE. (2010). *Estatísticas da Educação 2009/2010*. Lisboa: GEPE.

GEPE – DSE. (2009a). *Perfil do docente de Línguas Estrangeiras – 2008/2009*. Lisboa: GEPE-DSE.

GEPE – DSE. (2009b). *Perfil do docente de Português – 2008/2009*. Lisboa: GEPE-DSE.

I.N.E. (2002). *Análise da População com Deficiência – Resultados Provisórios dos Censos de 2001*. Lisboa: INE.

ME/AEDNEE (2007). *Declaração de Lisboa. Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva*. Disponível em www.european-agency.org/european-hearing2007. Consultado em 10 de Abril de 2009.

OMS (2004). *CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. (Tradução e revisão de Amélia Leitão). Lisboa: DGS.

OMS. (2006). *Deafness and hearing impairment*. Disponível em: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/>. Consultado em 10 de Abril de 2009.

PE (1998). *Resolução sobre as Línguas Gestuais*. Resolução do Parlamento Europeu. Disponível em <http://www.coe.fr>. Consultado em 03 de janeiro de 2008.

PE (2010). Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. In *Jornal Oficial da União Europeia*.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: UNESCO e MECE.