



O PAPEL DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS NA CONSTRUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO CULTURAL EMANCIPATÓRIA DA LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA

Ana Isabel Silva

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viseu
(aisilva@esev.ipv.pt)

Ana Maria Oliveira

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Viseu
(amholiveira@esev.ipv.pt)

RESUMO

A educação para a diversidade e cidadania continua a ser redefinida à luz de diferentes paradigmas educacionais emergentes. Entendemo-las como faces do multilinguismo e multiculturalismo e como espaços de cosmopolitismo emancipatório. Reflectiremos acerca da importância que o professor de línguas, assume na promoção da educação para a diversidade, especificando o caso da Língua Gestual Portuguesa (LGP). Para tal, aplicou-se um questionário a 210 professores no qual procurámos saber que estatuto assume esta língua para esta população. Apresentaremos e discutiremos os resultados evidenciando o desafio que se enfrenta entre comunidades surda e ouvinte ao reclamar uma identidade e uma cultura próprias.

1. Estatuto da Língua Gestual Portuguesa (LGP)

O reconhecimento do estatuto de Língua Gestual Portuguesa (doravante LGP), pelos professores de línguas, enquanto Língua Natural dos Surdos é um tema controverso e ainda com pouca visibilidade no panorama das Ciências da Educação. Os grupos de estudo firmados na problemática que envolve as Línguas Gestuais em todo o mundo, desde a década de 60, nos Estados Unidos da América, Holanda e Suécia, têm contribuído para que as línguas gestuais sejam progressivamente reconhecidas em vários países, renovando as concepções de linguagem e língua desde sempre atribuída à correspondência de som – significado, para o que Chomsky (1965) terá substituído, quando questionado a propósito das línguas gestuais, numa conferência, sinal - significante (Klima & Bellugi, 1979 in Baptista, 2008:117). Em Portugal já se conhecem trabalhos científicos nesta área desde 1994¹. Em 2002, publica-se material didáctico para o ensino da LGP a crianças surdas². Recentemente, o Ministério da Educação homologa o *Programa*

¹ Amaral, M.A., Coutinho, A. Martins, M.R.D. (1994) *Para uma Gramática de Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, S. A.

² Faria, I. H., Ferreira, J. A., Barreto, J., Martins, M., Neves, N., Santos, R., Vilela, S. (2002) *+LGP – Materiais de Apoio ao Ensino da Língua Gestual Portuguesa: O Corpo*. Laboratório de Psicolinguística, FLUL. Publicação em CD-Rom, versão 1.0.

Curricular de Língua Gestual Portuguesa (2007), onze anos após o seu reconhecimento constitucional [(Artigo 74, h) – Educação, 1997].

Este reconhecimento na Constituição da República Portuguesa ocorre quase simultaneamente com a recomendação do Parlamento Europeu em 1998, através da *Resolução sobre as Línguas Gestuais*³ dirigida aos governos dos Estados – Membros, exortando-o a considerar a concessão de plenos direitos às línguas gestuais. Promove o seu reconhecimento como línguas das pessoas surdas, conferindo-lhes acesso à educação bilingue bem como a serviços públicos. Ainda que haja legislação vária sobre este tema, a LGP é ainda considerada uma língua recente, uma língua cujas percepção 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. Oliver 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. Herculano de Carvalho (1970: 67-68 in Baptista, 2008) considerou a língua gestual um sistema de sinais organizados equivalente a uma língua verbal, mas atribuiu-lhe o carácter artificial, criada por “indivíduos são (...) para o uso daqueles outros indivíduos fisicamente deficientes”, alvitando 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.

O momento presente de mudança de paradigma educacional que privilegia a educação inclusiva, a inserção de alunos surdos em contexto de sala de aula de turmas do ensino regular prevê a articulação entre diferentes agentes educativos, desde intérpretes, formadores de LGP a terapeutas da fala e a professores da educação especial. Esta plataforma de trabalho pretende colmatar as necessidades educativas especiais dos alunos 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 de professores com intérpretes, terapeutas da fala, formadores de LGP, professores de educação especial, que tipo de relações se estabelecem no sentido de promover o mais eficaz acesso ao conhecimento por parte do aluno 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 neófito em Portugal. A educação para a diversidade e cidadania continua a ser redefinida à luz de diferentes paradigmas educacionais emergentes. Cabe neste artigo entender a cidadania e a diversidade como faces do multilinguismo e multiculturalismo e como espaços de cosmopolitismo emancipatório.

1.1. A diferença a caminho da igualdade

O conhecimento do código linguístico é essencial para a comunicação em sociedade, 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

³ Parlamento Europeu (1998). *Resolução sobre as Línguas Gestuais*.

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 et al, 1997:7).

Lê-se na primeira frase da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”. 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 ⁴ também permanece pendente, apesar de salvaguardado em sede do mesmo documento (DUDH, (1948) Art.º1.º e 2.º)⁵. Seguindo este friso cronológico, em 1966, a mesma Assembleia Geral das Nações Unidas ratifica o princípio da igualdade de tratamento através do *Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos*⁶ 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 (...)” (Artº2.º, Segunda Parte).

A luta pela igualdade de direitos e de oportunidades da pessoa surda nutre o fio da memória⁷ da história dos Surdos. Trata-se de uma minoria que para se auto - afirmar tem investido, nas últimas décadas, na promoção de uma cultura de *empowerment*, orientada para um diálogo com a comunidade maioritária: a comunidade ouvinte. 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* (Artigo 27.º, Segunda Parte).

Portugal assume protagonismo a 20 de Setembro de 1997, aquando da Quarta Revisão Constitucional que determina, na alínea h) do n.º2 do artigo 74.º, à luz das políticas de ensino, o dever do Estado na protecção e valorização da LGP enquanto instrumento de expressão cultural e de acesso à educação, como forma de promoção da igualdade de oportunidades. Em 2007 é homologado o *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa Educação Pré-Escolar e Ensino Básico* onde é explicitamente referida a vontade de reconhecimento e dignificação do seu estatuto enquanto primeira língua da Comunidade Surda, “construindo assim uma Identidade nacional” (p.5). Trata-se de um documento oficial que difunde e legitima a construção de uma identidade cultural 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* em 2006. Estes programas, a par do Decreto-Lei N.º 3/2008 de 7 de Janeiro, prevêm que as crianças Surdas possam o mais precocemente ter acesso a uma educação e escolarização bilingue (Artigo n.º10). 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 Miguel Vale de Almeida (2007:79) denominou de processo de transformação material e simbólica. Se assim não for, a concepção de *cultura* e de *identidade* limitar-se-ia a ser objectivada e *coisificada*, sem considerar um espaço plural e de negociação, uma terceira margem (Zarate, 2003: 99).

⁴ Referência ao título do artigo de Helena Pereira Melo, cf. Bibliografia.

⁵ Disponível em: <http://www.gddc.pt>.

⁶ Disponível em: <http://www.gddc.pt>.

⁷ Expressão que dá título de livro de Maria Emília Traça (1998)

A *Declaração de Salamanca* (1994) aponta como directriz a sensibilização da comunidade para esta realidade. Tal como aponta para a formação de recursos humanos capazes de trabalhar em equipa na promoção da literacia. Como Costa (1998:7) afirma, a educação inclusiva não é um evento, mas uma meta. Trata-se, para nós, também de um processo onde os professores de língua têm um papel acrescido, pela formação que pretende actualizada e reciclada, constituindo agentes de divulgação e de sensibilização da LGP como língua dos Surdos preenchendo o panorama multilingue e multicultural.

1.2. Estacionamento no limbo: o espectro da deficiência

Abordar a perspectiva *inclusiva* enquanto processo e enquanto prática do 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.”⁸ Porém, tratar desta questão é um acto delicado para a Comunidade Surda, pois significa assumir uma representação depreciativa da surdez, ou seja considerá-la como uma deficiência, imagem que na História da educação dos Surdos representa um estigma. Prova disso são os descritivos utilizados por Raquel Soares (2006:44) ao validar que a identidade da Comunidade Surda como um grupo minoritário caracterizado pela diferença e não pelo “estereótipo de deficiência”. Bueno (1998) tece considerações acerca da relação entre surdez e normalidade, sustentando que existe uma imprecisão conceptual em relação ao 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 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 actualizada 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 Augusto Soares da Silva ao definir que “os sentidos de um determinado item não são dados mas construídos: são interpretações que surgem de um contexto particular” (2003:150). 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.

A Resolução n.º 48/96 das Nações Unidas, de Março de 1994, *Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*,⁹ propõe a utilização de Língua Gestual na educação dos Surdos através da presença de intérpretes como mediadores da comunicação, mencionado, explicitamente, que as crianças 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 da educação 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* (1994) e *Enquadramento*

⁸ Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br>

⁹ Disponível em <http://www.inr.pt> ou em www.apsurdos.pt

da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais¹⁰ 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* como um desafio, 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” (p.6).

A mesma Declaração (1994: 18) sublinha a necessidade de acesso à educação através da Língua Gestual do respectivo país em unidades especiais em escolas de ensino regular. Em Portugal foi consubstanciada na alínea **h)** do artigo 74.º da já referida *Constituição da República Portuguesa*.

Porém, a *Declaração de Salamanca* (1994) não colmatou todas as necessidades e lacunas que permanecem latentes. Face a esta realidade e mediante a necessidade de actualizar 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 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 especial, determinando que o conceito de alunos com necessidades educativas especiais seria classificado com base em critérios pedagógicos, visando a promoção do *potencial funcionamento biopsicossocial*¹¹ e não em decisões de foro médico. 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.

2. UMA NOVA FACE DO MULTILINGUISMO

2.1. Retratos de multilinguismo e sombras de multiculturalismo

O multiculturalismo encerra 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 intersectam 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 objectivados 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 reacções, por exemplo em relação ao processo de globalização, através do qual se propaga a homogeneização de uma cultura. As reacções 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.

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 Surda reclama esta situação e porque o é, viveu momentos históricos de sobreposição da cultura oralista,

¹⁰ Disponível em <http://unesdoc.unesco.org>

¹¹ *Decreto-Lei N.º 3/2008 de 7 de Janeiro* (p.155)

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 actualização, pois a sociedade de massas que constituiu a partir da Revolução Industrial mudou comportamentos, hábitos e atitudes. O carácter transitório atribuído à LGP fomenta a sua constante luta (Amaral, Coutinho e 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) e Almeida (2001) partilham perspectivas 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 perspectivado sob cinco modalidades de gestão: *isolacionista, transigente, autonomista, crítica ou interactiva e cosmopolita* (Santomé, 2008:22). Considerámos que, perante esta classificação, as modalidades mais permeáveis à acção da comunidade Surda passa pela *Crítica ou interactiva* e pela *Cosmopolita*. Se por um lado, não faz sentido uma acção de manutenção de *apartheid* entre comunidade 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.

A identidade 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 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 da música, das festas, da gastronomia (Santomé, 2008:31). A mudança desta perspectiva 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 processo abertos e mutuamente enriquecedores (Santomé, 2008:36). 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 vectores desta dinâmica dando a conhecer as diferentes visões do mundo.

3. Identidade Surda: identidade bilingue na plataforma multilingue

A identidade do 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 excepção. Mesmo que a Língua Portuguesa (LP), na vertente código escrito (L2) assuma, para os alunos surdos, o estatuto de Língua Estrangeira (L2) é essencial explorar esta dicotomia, pois LGP (L1) e LP (L2) são interdependentes para esta comunidade. Se se efectivar o bilinguismo como metodologia de ensino à pessoa Surda, serão bilingues ou seja dotados de capacidade de dominar ambas as línguas, ou seja um bilinguismo co – construído. Capucho (2006) relaciona as ligações 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 multilíngues, *Porventura será um Estado multicultural?* A este propósito, Boaventura Sousa Santos (1999: 135) responde que Portugal tarde acordou para a tentativa de implantação de uma cultura nacional hegemónica a interiorizar pela sociedade portuguesa.

Ao considerarmos esta diversidade de práticas discursivas, partilhamos da opinião de Capucho (2006) 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 respectivos 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 perspectiva de Ana Paula Santana e Alexandre Bergamo (2005) quando dizem que esta *di-visão* constitui um obstáculo teórico que perpetua a ideia de que os Surdos apenas se inserem no contexto do grupo dos não ouvintes, reproduzindo, a longo prazo, uma representação da identidade surda como negativa (p.571). 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 projectam as suas identidades. Talvez por isso, a perfeição da língua resultará do facto de ter sido concebida para a interacção (Leuninger, 2006:251).

4. Os professores de língua e as representações

A consolidação de uma comunidade surda assenta na identidade co – construída pela intersubjectividade dos agentes que formam este grupo e os que a ele não pertencem.

Michael Byram e Jean – Claude 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 e 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. 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. Por sua vez, a natureza destas crenças pode ou não cristalizar-se no que se denomina de estereótipos e que pertencem à memória colectiva, reproduzindo-se no tempo.

A pessoa 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 plurilíngue. Neste sentido, a adopção de uma educação bilingue exige o reconhecimento do estatuto de língua natural dos 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 surda numa outra mudança, a de considerar como Miguel Vale de Almeida (2007:80) sugere a identidade como individual, mas também social. Sendo o professor de língua um actor 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 e determinam o percurso académico dos alunos 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 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 e Moore, 2002: 13). A esta convivência e a esta partilha sucede-se o reconhecimento da identidade Surda e respectiva legitimação política e social, pela legitimidade de diversidade linguística, promovendo a descentração da dicotomia de *Estado – Nação* (Almeida:2007) (Gilroy:2007) (Boaventura Sousa Santos:1999)¹², ou seja Um Estado - Uma Língua contribuindo para uma intercompreensão linguística e cultural e para a interacção com a diferença. Por isso, ensinar línguas é o lugar privilegiado para a construção de práticas multiculturais baseadas na interacção e no contacto directo e não tanto em concepções estereotipadas profícuas em representações. 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).

5. Metodologia

5.1. Caracterização da população

Assumindo o universo dos Professores de Línguas como um conjunto de indivíduos com características comuns sobre os quais pretendemos obter informações específicas, passamos a explicitar o método de selecção de amostra, dimensionando-a à medida do que se pretende ilustrar com este estudo. O método de selecção da amostra utilizado foi o de *amostragem dirigida*, especificando o método e selecção de amostra designado por *snowball*, perfazendo um total de 210 respondentes, distribuídos por 183 (87%) professoras e 27 (13%) professores. A origem destes inquiridos distribui-se por Portugal Continental (84%) por 18 distritos, Madeira (5%) e Açores (0%) e os restantes 11% naturais de outros países, como as ex-colónias. A idade mínima é de 21 anos, havendo respondentes com mais de 60 anos. Dos 210 inquiridos, 83% são licenciados e 15% são mestres, e os restantes 2% estão distribuídos por bacharelato e doutoramento.

Quanto ao tempo de serviço, os professores respondentes 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 (9%) anos de serviço docente. Relativamente ao nível de ensino em que se encontram a leccionar, no momento de resposta, 33% dos respondentes estão no 3.ºCEB e 27% no Ensino Secundário em ambos os géneros; 14% e 13% dos inquiridos encontram-se a exercer funções docentes no Ensino Profissional e no 2.ºCEB; 8% no 1.ºCEB, 4% 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. As línguas leccionadas pelos inquiridos distribuem-se por língua portuguesa (48%); inglesa (24%); francês (20%); alemão (5%) e espanhol (3%).

Este questionário foi estruturado em sete grupos, sendo os primeiros seis destinados à identificação da amostra e o sétimo dirigido a um conjunto de questões orientadas para averiguar acerca do (re)conhecimento da LGP e do respectivo estatuto por esta população.

5.2. Apresentação e Discussão de resultados

¹² Expressão usada por Miguel Vale de Almeida (2001 e 2007); Paul Gilroy (2007) e Boaventura Sousa Santos (1999) referenciados na bibliografia.

Para aferir acerca do estatuto da LGP conferido pelos professores de línguas, questionámos acerca o seu conhecimento, tendo obtido como resultado: apenas 26% (54) dos inquiridos conhecem e 74% (156) não conhecem a LGP. Dos 54 professores, 26 (48%) caracteriza a LGP como *língua oficial* e 21 (39%) reconhecem como *língua natural dos 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 Surda.

Ainda a partir deste questionário, um dos objectivos a que nos propusemos implicava identificar o conceito de língua que percorre os docentes enquanto agentes educativos. Quanto a este verificámos que, para os professores que conhecem a LGP, 30 (56%) considera que a LGP é universal, contrariamente a 20 (37%) e 4 (7%) dos professores que *não sabem*. Estes inquiridos identificam uma concepção de língua (gestual) baseada numa minoria que, para se impor no panorama linguístico, seria assumida com um carácter 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 objectivo: identificar que representação(ões) da língua e cultura surdas emergem dos inquiridos. 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 línguas definem a língua gestual como um código linguístico demitido de questões culturais, ao representarem 4,8% (10 em 30) dos inquiridos que aponta como justificação para a universalidade da LGP o facto de permitir à comunidade surda *comunicar mais eficazmente com outros povos e outras comunidades*.

Dos inquiridos que não consideram a LGP universal, num total de 20, assumem outra concepção. Identificam a LGP como uma *língua e por isso, detentora de especificidades*, representando 83,3% dos inquiridos, num total de 20. 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 colectivo*. A opção por estas justificações parece definir uma concepção de língua enquanto código de comunicação cujas especificidades se prendem com aspectos gramaticais, por um lado; por outro, a dimensão cultural e identitária deste código linguístico. A concepção de língua gestual não assume a forma de linguagem universal dependendo de factores 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.

As representações de uma língua passam, também, pelo conhecimento materializado dos inquiridos acerca da língua e cultura surdas. Observámos 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* (6%). Pensamos que estes aspectos são importantes para a legitimação da LGP e da identidade Surda, na medida em que se projectam nestes documentos.

CONCLUSÕES

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 Surda, não tem representatividade na realidade multilingue portuguesa. As várias sombras do multiculturalismo parecem ainda não admitir a integração de uma cultura auto - designada de Cultura Surda, pois a imagem da sua língua (LGP) parece ainda não estar edificada na comunidade ouvinte. Esta edificação, pensamos ser co-construída com ambas as comunidades, não numa lógica de assimilação, mas, num compromisso emancipatório (Almeida, 2001; 2007) a partir da partilha de ambas fronteiras (Zarate, 2003). Para promovermos esta relação, precisamos de conhecer o percurso da Comunidade Surda, as suas mundividades e as suas lutas por uma igualdade legislativa que acontece em duas direcções: a de inclusão da pessoa Surda na sociedade etiquetada como *deficiente* ou como *diferente*. Considerámos como vectores essenciais, capazes de promover o *multiculturalismo emancipatório* desta comunidade, os professores (ouvintes) de línguas. Tal como os resultados do questionário apontam, estes docentes, ainda que desconhecedores da LGP e do seu estatuto, manifestam-se disponíveis e receptivos à LGP representando 77% contra 3% que não estão interessados. Cerca de 20% que não têm opinião definida. Parece haver uma aceitação da sua integração no cenário multilingue e plurilingue.

Ainda que a LGP suscite curiosidade para uma possível aprendizagem, ficam por conhecer os reais motivos desta curiosidade, pois a concepção de língua que a nossa amostra revelou prende-se com dois conceitos distintos, o de *linguagem* e o de *língua*. Neste ponto, podemos referir que a abertura da comunidade ouvinte através dos professores de línguas reconhece a importância do diálogo entre Língua Portuguesa e LGP para uma eficaz comunicação, ainda que os inquiridos manifestem as suas dúvidas.

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) professores de línguas assinalaram *3 ou mais anos*. Paralelamente, 25% (53) elegeram *1 ano* como a escolha com mais frequência. Esta comparação permite concluir que ainda há muita informação que não é conhecida pelos professores desta amostra. 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, mesmo que não o tivesse feito tão explicitamente através das outras questões. A concepção 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 respectiva disseminação influenciam as construções mentais acerca do que se constitui língua e linguagem, ancoradas nas línguas orais e de maior expansão e objecto de estudo. Assim, concluímos que o professor (ouvinte) de Línguas, desde que conhecedor efectivo (Bizarro e Braga, 2006) da educação linguística do Surdo, pode participar da construção da representação cultural emancipatória da LGP.

BIBLIOGRAFIA

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 anos dos Cursos Científico - Humanísticos, Cursos Tecnológicos e Cursos Artísticos Especializados. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

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. (2001). Multiculturalismo e Cidadania. In *Cidadania e Qualidade de Vida Contra a Exclusão*. (pp.43-48). Lisboa: Edição do Bloco de Esquerda.

Amaral, M.A., Coutinho, A., & Martins, M.R.D. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

Baptista, J. A. (2008). *Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bizarro, R., Braga, F. (2006). *Educação Intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras*. Porto: FLUP. (pp.57-69). Disponível em <http://ler.letras.up.pt>

Bueno, J.G. (1998). Surdez, linguagem e cultura. In CADERNOS CEDES, S. Paulo, nº46, vol.19.

Byram, M. (2006). *Language and Identities*. Strasbourg: Council of Europe: Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_EN.asp

Capucho, F. (2006). Sobre línguas e culturas. In REVISTA VEREDAS online Portugal. Vol. 10, 1 e 2 Disponível em <http://www.revistaveredas.ufjf.br>

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*. Strasbourg: Conseil de L' Europe. Disponível em <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic>

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.

Costa, A. M.(1998). *Educação inclusiva a partir da escola que temos*. Encontro promovido pelo Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://www.dgide.min-edu.pt/revista>

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[1994]). Insurgent Multiculturalism and the Promise of Pedagogy. In **Golberg**, D.T. (ed.) *Multiculturalism: A Critical Reader*. (pp.325-343). Oxford and Cambridge: Blackwell.

Jodelet, D. (1989). Les Représentations Sociales: un Domaine en Expansion. In Jodelet, D. (dir.). *Les Représentations Sociales*. Paris : PUF.

Leuninger, H. (2006). Sign language. Representation, processing, and interface conditions. In Conxita, L. (ed.) (2006). *Interfaces in Multilingualism: Acquisition and Representation*. (pp.231-259). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Oliveira, M.S.B.S. (2004). Representações Sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. In REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Vol.19, nº55. (p.180-186) *de Surdos*. São Paulo. Paulinas. Disponível em <http://www.euSurdo.ufba.br>.

Sacks, O. (2011). *Vejo uma voz. Uma viagem ao mundo dos surdos*. Lisboa: Relógio de Água. 1.ª ed. 1989.

Santana, A. P., Bergamo, A. (2005). Cultura e Identidade Surdas: Encruzilhada de Lutas Sociais e Teóricas. In EDUCAÇÃO SOCIAL. Vol. 26, n. 91. Campinas. (pp 565-582) Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Santomé, J. T. (2008). *Multiculturalismo Anti-racista*. Porto: Profedições.

Santos, B.S. (1999). *Pela Mão de Alice*. 7ªed. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, A. S. (2003). *Linguagem e Cognição. A Perspectiva da Linguística Cognitiva*. Braga: APL/UCP.

Soares, R. S. (2006). Multiculturalismo e Linguagem: Literatura surda, o caminho contrário ao esquecimento. In EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL. Vol.7, nº2.Campinas. (pp.34-46)

Zarate, G. (2003). Identités Et Plurilinguisme : Conditions Préalables À La Reconnaissance Des Compétences Interculturelles In Byram, M.(coord.) *La Competence Interculturelle*. Strasbourg: Conseil de L'Europe. Disponível em www.coe.int/t/dg4/linguistic

LEGISLAÇÃO

Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). (DUDH) Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas. Disponível em: <http://www.gddc.pt>.

Pacto Internacional sobre os Direitos Cíveis e Políticos. (1966). Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas. Entra em vigor em Portugal em 1978. Disponível em <http://www.gddc.pt>.

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>.

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

Normas Sobre Igualdade De Oportunidades Para Pessoas Com Deficiência (1993). 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

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção (1994). Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7- 10 de Junho de 1994. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org><http://www.coe.fr>.

Convenção Quadro para a Protecção das Minorias Nacionais (1995) Adoptada e aberta à assinatura pelo Conselho da Europa, 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>.

Constituição da República Portuguesa (1997). Ensino/Educação: Artigo 74, h). Disponível em <http://www.portugal.gov.pt>

Resolução sobre as Línguas Gestuais (1998) - Resolução do Parlamento Europeu. Disponível em <http://www.coe.fr>.

Diário da República, 1.^a série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008. Decreto-Lei N.º 3/2008 de 7 de Janeiro Europa