

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os alunos da Escola Polivalente de Educação Especial do Lubango - Huíla

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer aos médicos dos hospitais Curry Cabral, Santa Marta, Maternidade Alfredo da Costa, S. José, Santa Maria e do Centro de Saúde de Sete Rios que me permitiram renascer graças à entrega que me tem dedicado.

Um agradecimento para a Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva, pelo carinho, incentivo e coragem que me incutiu para a elaboração deste trabalho.

Ao Professor Luís Bernardo agradeço por todos os seus ensinamentos.

Ao Governo de Angola, em especial na pessoa da Doutora Ana Paula Inês Luís de N' Dala Fernando, pelo constante apoio e por estar sempre presente para mim.

À Fundação Lwini na pessoa da primeira-dama, Doutora Ana Paula dos Santos, por tudo o que tem feito em prol das crianças com necessidades educativas especiais.

Ao Grupo Socolil no Lubango, nas pessoas dos Senhores Luís Nunes e António Lemos, por me terem disponibilizado a primeira pedra das infraestruturas que ajudaram a construir o Complexo Polivalente de Educação Especial da Huíla, situado junto à fábrica N'Gola.

Aos meus colegas companheiros de luta e jornada, o meu obrigado pelas horas que passamos juntos e por acreditarem também neste meu sonho de criar um mundo verdadeiro justo e possível para os alunos surdos.

À Turma

A todos os meus colegas de turma agradeço o carinho e afeto que sempre me dedicaram em mais uma das mais importantes etapas da minha vida, que esta viagem seja um bom pronúncio para todos nós.

À Família

Ao meu marido como eterno companheiro de todo o percurso de uma vida, pelo amor e carinho que me tem demonstrado.

Aos meus filhos, genros e noras pela presença e força com que me têm brindado desde a sua existência.

Aos meus sobrinhos pela amizade e dedicação.

Aos meus queridos netos razão da minha existência, luz e brilho dos meus olhos e todo o meu orgulho.

A todos aqueles que direta ou indiretamente me dirigiram palavras de encorajamento e incentivo. O meu obrigado.

Resumo

O presente estudo insere-se no campo de pesquisa relativo à integração e inclusão dos alunos surdos no contexto escolar, no sistema de ensino angolano, num contexto de política legislativa e de educação inclusiva e intercultural.

Pretendemos identificar a importância que poderá ter a aplicação de um modelo bilingue e multicultural para surdos numa escola de educação especial na Província de Huíla em Angola. Também pretendemos saber e comparar a opinião dos professores entrevistados no que concerne ao modelo educativo que aplicam. Para o efeito utilizámos uma metodologia qualitativa, efetuámos uma entrevista aos professores através de um Guião que lhes foi distribuído, analisando comparativamente as respostas dadas. Tivemos, similarmente, o intuito de inquirir a existência ou não de uma ligação entre a Escola, a Família e a Comunidade, relativamente aos alunos surdos, e a influência da inclusão no processo de aprendizagem na língua gestual angolana.

Os resultados obtidos revelam que os alunos têm as mesmas capacidades que os alunos ouvintes da mesma faixa etária em termos de compreensão e de rendimento escolar desde que o método empregue seja a língua gestual, e que a comunicação com a família e a comunidade é muito incipiente. Foi ainda possível verificar que existe, por parte dos professores, um desconhecimento sobre o método bilingue e a inclusão social.

Palavras-chave: Surdos, Língua Gestual, Educação Bilingue, Multicultural

Abstrat

This study is part of the search field on the integration and inclusion of deaf students in the school context in the Angolan education system in the context of legislative policy and inclusive and intercultural education.

We intend to identify the importance that may have the application of a bilingual and multicultural model for deaf people in a special education school in Huila Province in Angola. We also intend to know and compare the opinion of the teachers interviewed regarding the educational model they apply. For this purpose we use a qualitative methodology, we made an interview to teachers through a Guide that was distributed to them, comparatively analyzing the response given. We had, similarly, in order to inquire whether there is a link between the school, the Family and Community for deaf students, and the influence of inclusion in the learning process in Angola sign language

The results show that students have the same capabilities as the hearing students in the same age group in terms of understanding and school performance since the method employed is sign language, and communication with the family and the community is very incipient. It was also possible to verify that there by teachers ignorance about the bilingual method and social inclusion.

Key words: Deaf Sign Language, Bilingual, Bicultural and Multicultural

INDÍCE

Dedicatória	1
Agradecimentos	2
Resumo	4
Abstrat	5
Índice	6
Siglas	8
INTRODUÇÃO	9
I - Enquadramento Teórico	
Introdução	
1. O Surdo	13
2. Breve Resenha Histórica sobre a Educação dos Surdos em Angola	19
2.1. Na Província de Huíla	23
3. As Metodologias Educativas	26
3.1. A Língua Gestual	29
3.2.O Bilinguismo	31
3.3. O Multiculturalismo	34
4. Identidade Surda	37
5. A Inclusão	39
5.1.O Papel da Escola na Família	41
Síntese Geral	43
II - Estudo Empírico	
Introdução	
1. Metodologia	45
2. Definição dos Objetivos da Intervenção	46
3. Participantes	52

4. Análise dos Dados	54
5. Relatório	56
III - Conclusões e Recomendações	58
Referencias Bibliografia	61
Anexos	
Anexo I	65
Anexo II	66
Anexos III	67
Anexo IV	68
Anexo V	69
Anexo VI	70
Anexo VII	71

Siglas

Associação Nacional de Surdos de Angola	ANSA
Instituto Nacional da Criança	INAC
Instituto Nacional para a Educação Especial	INEE
Língua Gestual Angolana	LGA
Ministério da Educação	MED
Movimento Popular de Libertação de Angola	MPLA
Organização Mundial de Saúde	OMS
República Democrática Alemã	RDA

INTRODUÇÃO

A elaboração deste trabalho de investigação centra-se no âmbito da pesquisa relativa à integração e inclusão de alunos surdos na comunidade de ouvintes numa política legislativa e de educação bilingue, intercultural e inclusiva em Angola, mais concretamente na Província da Huíla.

Angola depois da independência, em 11 de novembro de 1975, e com o final da guerra civil em 2002, e tal como se encontra plasmado na Constituição da República Angolana no seu artigo 83º, nº 4, “O Estado fomenta e apoia o ensino especial e a formação técnico-profissional para os cidadãos com deficiência”. Desta forma o Estado tem procurado criar mecanismos que fomentem a educação e a formação de quadros técnicos e científicos com o objetivo de permitir um desenvolvimento sustentado do país. Neste âmbito foi criado o movimento para promover “o direito de todos à Educação”, que tem como pressuposto que todo e qualquer cidadão tem o direito à formação e valorização pessoal. Este movimento tem tido o acompanhamento, em particular, por parte dos Órgãos de Decisão Central do Governo Angolano, bem como do partido no poder, o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), atual Partido Popular de Libertação de Angola (Partido do MPLA), sendo nesse sentido que apontam as Teses e Resoluções do 1º Congresso Ordinário, que se realizou de 4 a 10 de dezembro de 1977, onde consta uma orientação para a educação de pessoas portadoras de deficiência.

O principal objetivo das Teses e Resoluções foi a criação de um Projeto para um estudo que, em 2004, veio a colmatar numa ação de formação condicente com o desenvolvimento e uniformização da Língua Gestual Angolana (LGA), o que permitirá a utilização de uma só língua gestual no país e na educação dos alunos surdos, isto apesar das línguas gestuais continuarem a ser consideradas como ágrafas, impossibilitando este fato que sejam reconhecidas como próprias de cada comunidade surda. Cada país tem a sua própria língua gestual.

A prática educativa em Angola tem-se centrado no ensino da língua portuguesa enquanto língua veicular. Esta tem sido a língua com que se expressam e comunicam todos os angolanos ouvintes e a língua oficial em Angola.

O retrato desta realidade aplica-se a todos, mas no caso em concreto dos alunos surdos a língua que lhes é ensinada é a língua gestual angolana, o que implica que as práticas educativas de inclusão se tornem incontestáveis, pois são conducentes à criação de uma sociedade de inter reconhecimento e inter valorização, e neste sentido o bilinguismo e o multiculturalismo devem estar presentes na comunidade dos surdos angolanos e na consequente concessão de instrumentos e estratégias educativas para um maior enriquecimento cultural dos alunos surdos.

As diferenças existentes entre a língua gestual angolana e a língua portuguesa, concomitantemente com a existência das limitações provocadas pela ausência de audição, acarretam dificuldades linguísticas na aprendizagem escolar dos alunos surdos, face a uma interligação intercultural escolar com a aprendizagem de outra língua, o que constitui um aliciante desafio para a materialização das políticas educativas e das práticas pedagógicas inclusivas e interculturais.

A escola deve ser estruturada e sistematizada para que se torne um lugar em que em simultâneo possa coexistir a experiência pessoal e a interpretação do mundo exterior. É nesta perspetiva que se coloca a questão, depois de observar algumas escolas inclusivas em Lisboa, Portugal, que utilizam metodologias específicas. Ao comparar estas com a metodologia educativa que vem sendo desenvolvida em Angola, em particular na Escola Polivalente de Educação Especial da Huíla Lubango, pode-se concluir que esta terá de ser repensada, melhorada e modificada com a finalidade de ensinar de uma forma mais adequada as crianças e jovens surdos. Nesse sentido, torna-se urgente implementar um modelo educativo que implique docentes, alunos e familiares num verdadeiro espírito de equipa, como uma força potenciadora que possa englobar todos e conduza a um modelo educativo que deve estar na educação e na aprendizagem de qualquer surdo, e que contribua para o seu desenvolvimento global e a sua inserção na sociedade em geral da qual faz parte integrante.

Neste momento, o principal problema centra-se na comunicação, na interação destas crianças e jovens com os pais, com os docentes, com os colegas, em suma com o mundo que os rodeia, para que as crianças de Angola e em particular as crianças da Província de Huíla se tornem cidadãos conscientes e de pleno direito, capazes de contribuir para o futuro de um país de riqueza incalculável e não se sintam discriminados nem marginalizados e muito menos vítimas de preconceito. Com efeito,

de acordo com os censos realizados no período de 16 a 31 de maio de 2014 pelo Instituto Nacional de Estatística existem trinta e cinco mil seiscentas e sessenta e quatro pessoas surdas em Angola.

As motivações que levaram a encetar o desafio de elaborar esta dissertação devem-se a duas ordens de razões: a primeira à minha experiência de 36 anos da minha existência dedicada às questões relacionadas com a educação de alunos surdos, e a segunda o considerar que esta tarefa ainda agora está na fase inicial, sobretudo após a criação da Escola Polivalente de Educação Especial do Lubango Huíla.

Este trabalho pretende abordar a problemática de como implementar um modelo eficaz de educação bilingue para surdos numa escola de educação especial na Província de Huíla em Angola.

Dado o exposto, a elaboração desta dissertação teve como objetivo geral: Delinear as etapas para a aplicação de um modelo de educação bilingue/bicultural na escola de educação especial do Lubango para que os alunos surdos estruturem e exteriorizem o seu pensamento através da Língua Gestual angolana e portuguesa. As questões de partida deste estudo centram-se no seguinte:

- Quais as metodologias que devem ser adotadas para que os alunos estruturem o seu pensamento através da língua gestual angolana e portuguesa?

- Qual o papel que poderá ter a família e a comunidade para uma maior inclusão dos alunos surdos?

Em função das questões suscitadas, os objetivos específicos são os seguintes: (I) Caracterizar sociologicamente os docentes; (II) Definir a metodologia a aplicar; (III) Potenciar a intervenção de pais e familiares das crianças surdas.

Este trabalho está estruturado em três partes: A Primeira Parte - Enquadramento Teórico – foi elaborada tendo por base as diversas teorias existentes, bem como os diversos autores que têm contribuído para estas questões através das suas investigações científicas, e encontra-se dividido por pontos: O primeiro ponto – O Surdo – pretende-se estabelecer o conceito de surdo que tem vindo a ser definido pela comunidade científica; O segundo ponto – Breve Resenha sobre a Educação de Surdos em Angola e na Província da Huíla – caracterização de quando começou a ser implementada em

Angola a educação para alunos surdos, bem como a sua execução na Província da Huíla; O terceiro ponto – As Metodologias Educativas – pretende-se enunciar as metodologias educativas que têm vindo a ser ministradas aos surdos e a sua evolução que passam por: a língua gestual – a importância que tem para o surdo aprender a sua própria língua; o bilinguismo, de acordo com as novas correntes para além da língua gestual deve ser ensinado como segunda língua a língua do país em que o surdo vive, no caso de Angola o português; e o multiculturalismo pretendendo-se demonstrar que tendo uma língua este pode ser inserido numa minoria linguística; O quarto ponto – A Identidade do Surdo – a língua como fator de integração, quer na comunidade surda, quer na comunidade de ouvintes; O quinto ponto -A Inclusão – a importância de modelos inclusivos e a metodologia a aplicar de forma a envolver toda a comunidade escolar (neste ponto entenda-se comunidade escolar no sentido amplo do termo, os professores, a família e a comunidade); Síntese Conclusiva com uma súmula dos assuntos tratados na primeira parte deste trabalho.

A Segunda Parte – Estudo Empírico – apresenta a metodologia escolhida para a sua realização, descrevendo o instrumento utilizado, bem como os procedimentos para a sua aplicação, e a caracterização dos participantes. O estudo comporta uma metodologia de abordagem qualitativa que teve como finalidade, após a seleção e caracterização do grupo de participantes no estudo, o alcançar dos objetivos definidos.

A posição metodológica de abordagem qualitativa tem por base uma entrevista composta por um conjunto de questões, tendo sido as perguntas formuladas de forma criteriosa, com o objetivo de recolher a informação e através dos dados fornecer indicadores que permitam avaliar a realidade, tendo em conta a problemática que se pretendeu analisar.

Concluído o processo de apresentação e tratamento de dados, passou-se em seguida à Terceira e última Parte deste trabalho – Conclusão e Recomendações – com as principais ilações que podem ser retidas. Nas considerações finais procedeu-se à descrição das conclusões obtidas e apresenta-se a resposta às questões que estiveram no âmbito de realização a que nos propusemos responder no início deste trabalho. Procurou-se elaborar uma reflexão final que simultaneamente constituísse um fator de ponderação e interrogação para futuros estudos sobre esta temática respeitante à educação e inserção dos alunos surdos.

I Parte

Enquadramento Teórico

Introdução

Numa primeira abordagem sobre esta temática é elementar que se determine o conceito de surdez. A compreensão da surdez passa por um maior conhecimento da realidade em que vivem e a forma como comunicam os surdos.

O surdo nem sempre foi aceite socialmente; em termos sociológicos foi considerado muitas vezes como um deficiente sem capacidades cognitivas. No entanto, os estudos que foram sendo efetuados demonstraram que estes faziam parte de uma minoria linguística e cultural e que tinha uma forma própria de comunicar através de uma língua própria, a língua gestual. Para além da língua gestual angolana é importante que os alunos surdos possam aprender também a língua portuguesa, porque estes devem ser integrados num modelo de aprendizagem em que lhes seja ensinada a língua de sinais ou dactilologia (Anexo I) e (Anexos II – animais domésticos; Anexo III – animais selvagens; Anexo IV – Membros da Família; V – Objetos e VI – Dias da Semana) e a língua portuguesa com o objetivo da sua inclusão. Essa inclusão passa pela criação de uma metodologia de ensino inclusivo que possa ser extensível à família e à comunidade.

Esta I Parte tem como finalidade clarificar e desmistificar a existência de uma minoria linguística da qual os surdos fazem parte.

1. O Surdo

A surdez tem sido uma temática sobre a qual a comunidade científica tem encetado um conjunto de estudos que permitiram estabelecer o conceito de surdez.

O conceito de surdez não se manteve inalterado ao longo das épocas, foi sofrendo alterações que foram dependendo da forma como foi sendo encarado o surdo pela comunidade de ouvintes. Até 1960, foi entendido numa perspetiva meramente médica; nesta ótica, o surdo é encarado como uma pessoa portadora de deficiência que carece de uma intervenção médica, ou seja, de cura que consistia na aplicação de próteses auditivas, implantes cocleares e terapia de fala com o objetivo da sua inserção numa comunidade de ouvintes. A surdez era encarada como uma patologia, “(...) os surdos

eram considerados deficientes e a surdez uma patologia incurável” segundo Santana e Bérghamo (2005, p. 567).

Para Nunes (1999), citado por Estrada (2009, p. 5), “o termo técnico para designar surdez ou perda auditiva é hipoacusia, e classifica-a de acordo com três tipos: de transmissão, neurosensorial e a mista”.

O World Federation of Deaf (1997) define a pessoa surda como se transcreve:

“Surdo (com S maiúsculo) é “todo o indivíduo que utiliza a língua gestual como primeiro meio de comunicação, identifica-se com outras pessoas surdas e geralmente não ouve.”

Surdo (com s minúsculo) o indivíduo que: “a) Nasceu surdo, isto é, nunca ouviu (surdez congénita); b) Perdeu a audição antes de ter adquirido a linguagem oral (surdez pré linguística); Perdeu a audição depois de ter adquirido a linguagem oral (surdez pós-linguística)”.

Para Kirk e Gallanger (1991), citados por Estrada (2009, p. 5), estes definem uma pessoa surda como “aquela que não consegue entender a fala através do ouvido, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo.”

Segundo Marchesi (1993), citado por Estrada (2009, p. 5), “a surdez de transmissão como aquela que resulta de alterações no ouvido médio ou no externo, que dependem da dificuldade ou impedimento da passagem das vibrações sonoras para o ouvido interno.”

Os problemas do ouvido interno podem, ainda, ser causados por malformações congénitas do pavilhão auditivo ou do canal auditivo, motivadas pela presença de secreções inadequadas ou objetos estranhos.

No ouvido médio estão relacionados com as infeções ou bloqueios da trompa de Eustáquio que provocam otites médias e impedem uma vibração satisfatória do tímpano em resposta às ondas sonoras. Este tipo de surdez não é, normalmente, muito grave, podendo na maioria dos casos ser supridas por tratamentos ou operações cirúrgicas, estando no entanto dependentes de uma rápida intervenção.

O mesmo autor refere que a surdez neurosensorial afeta o ouvido interno, a cóclea, o nervo auditivo ou as zonas auditivas do cérebro. É um tipo de surdez mais grave e permanente e com um prognóstico muito reservado e complicado.

O Preâmbulo da CRPD segundo o Relatório da Organização Mundial de Saúde (OMS) (2002, p. 4) considera a deficiência auditiva como “uma deficiência que resulta da interação de pessoas com barreiras comportamentais e ambientais o que impede a sua participação plena e eficaz na sociedade igualitária” e impossibilitando a comunicação; no entanto, esta pode acontecer com um “intérprete de língua gestual”.

Na Ata para a Educação de Indivíduos com Incapacidade, reproduzida na Folha Informativa do National Dissemination Center for Children with Disabilities (2004, p. 1), descrevem impedimento auditivo “como um impedimento do ouvido permanente ou flutuante, que prejudique o rendimento escolar da criança” e surdez como um “impedimento do ouvido que é tão severo que a criança fica impedida de processar informações linguísticas através do ouvido, com ou sem amplificação”.

A partir de 1960, dos estudos realizados resultou que erroneamente a pessoa surda tinha sido encarada como um grupo de deficientes e doentes, o que na maioria dos casos originou discriminações resultantes do fato de ser considerada portadora de deficiência. Lane (1992) realizou um conjunto de estudos que lhe permitiram verificar os obstáculos que enfrentam os indivíduos surdos, e que esses obstáculos se traduzem na dificuldade de comunicação com os pais, o que implica limitações sociais e contribui para situações desvantajosas quer no trabalho, quer na vida quotidiana.

A surdez não é uma doença segundo Itasal citado por Lane (1992, p. 192), “a medicina não demanda naquilo que já está morto, e por aquilo que me foi dado observar não há dúvidas no ouvido de um surdo-mudo não há nada que a medicina possa fazer”. Nesta ótica, a surdez é considerada uma limitação sensorial auditiva que pode ser ultrapassada pelo uso da língua gestual.

O entendimento atual sobre a surdez aponta no sentido de que são “diferentes” e este entendimento resulta de uma perspetiva sociológica e cultural.

Tendo sido encarados como um grupo de deficientes não existia em relação a eles nem uma consciência social, nem médica de que estes deviam ter uma língua hegemónica; segundo Müller (2002, p. 25), “a invisibilidade académica da *disability* é

ainda maior do que a sua invisibilidade social”, o que constitui por si só um constrangimento.

A forma como é encarada a surdez implica que esta realidade seja considerada através de um olhar reflexivo, com o intuito de melhorar e valorizar a educação da pessoa surda.

Nos últimos anos, a surdez passou a ser entendida numa perspetiva sociocultural e psicológica. Para esta alteração do paradigma aplicado à surdez contribuíram alguns investigadores, bem como movimentos internacionais, em particular a Declaração de Salamanca “Sobre os Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais” que se realizou entre 7 e 10 de junho de 1994. Nesta Conferência Mundial de Educação Especial estiveram presentes delegados de 88 países e 25 organizações mundiais, foram traçadas diretivas que enquadram um plano de ação que se fundamenta no princípio orientador de que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, na área da educação para os indivíduos com necessidades educativas especiais, o que perspetivou uma mudança decisiva.

Esta alteração conceptual sobre a forma como a surdez passou a ser encarada tem gerado unanimidade junto da maioria dos autores e investigadores que consideram que o mais importante é a identidade da pessoa surda, e que esta é uma questão fundamental senão mesmo uma condição para que possa desenvolver-se como membro de pleno direito integrando a comunidade e, concomitantemente, poder ser transmissor da sua cultura. Estes autores consideram que uma comunidade surda é “um conjunto de pessoas que partilham interesses comuns, trabalham no sentido de alcançarem objetivos comuns ao grupo e podem incluir apenas pessoas surdas, mas também pessoas ouvintes que os apoiem e ajudem ativamente a atingir esses objetivos” (Sousa, 2008, p. 18).

Os estudos que têm sido efetuados contribuíram para alterar um conjunto de ideias predefinidas que existiam sobre a surdez e, em termos gerais, este novo contexto acabou por modificar a forma como deve ser entendida a deficiência. Segundo Barnes (2003, p. 6), “a capacitação das pessoas com deficiência através da transformação das condições materiais e sociais da produção da investigação”.

O entendimento sobre o conceito de surdez, ao longo dos tempos, foi sendo fruto do olhar que sobre ele recaiu, primeiro o surdo como deficiente e, posteriormente, como parte integrante de uma minoria linguística e cultural. A construção de qualquer um destes arquétipos deriva da aceitação da língua gestual e da construção da identidade do sujeito surdo. Segundo Gomes (2012, p. 1), “todas as interpretações são culturais, no sentido de que todas são produto de uma construção do mundo” ou seja, cada um de nós enquanto sujeito estabelecemos um conjunto de definições de âmbito cultural que se rege por determinados padrões e conceitos.

Segundo Lopes citado por Gomes (2012, p. 1), “culturalmente produzimos o normal, o diferente, o anormal, o surdo, o deficiente, (...) entre outros que poderiam compor uma lista infundável de sujeitos”.

O conceito de surdo tem decorrido de um conjunto de representações tais como: a perspectiva médica, a perspectiva antropológica e a perspectiva cultural.

Para além do conceito de surdez, os autores têm-se pronunciado sobre determinadas especificidades intrínsecas à surdez tais como: os tipos de sintomatologia que a podem desencadear; o momento em que esta é adquirida; bem como a gradação do grau de surdez.

Etiologicamente há dois tipos de sintomatologias que a podem causar: a surdez hereditária e a surdez adquirida.

Na surdez hereditária subsiste uma menor probabilidade de alteração associada, e as crianças registam neste caso um melhor nível intelectual do que os surdos do que outro tipo de surdos, segundo Marchesi (2003) citado por Estrada (2009, p. 6).

Na adquirida, Kirk e Gallanger (1991) e Marchesi, citados por Estrada (2009, p. 6), expõem como causas a rubéola materna, o nascimento prematuro, a meningite, a incompatibilidade do RH, os antibióticos, a anóxia e a otite média.

Outra das questões que tem sido analisada pelos investigadores é o momento de aquisição da surdez, ou seja, o momento em que surge a perda de audição. Kirk e Gallanger (1991), entre outros, proferem que pode ser pré-linguística ou pró-linguística, dependendo do momento da sua aquisição da fala: se antes, se depois.

Marchesi (1993) e Monreal et al. (1995) (idem, p. 6) definiram que a surdez pré-linguística surge em crianças antes dos três anos.

A pós-linguística depois dos três ou quatro anos (Monreal et al. (1995) (idem, p. 6), “idade com a qual as crianças começam a adquirir determinadas competências em termos de linguagem oral e uma experiência com os sons o que a torna determinante para o desenvolvimento das suas aptidões linguísticas”. Nas situações em que a criança perde a audição depois dos três anos é aconselhável que se mantenha a linguagem oral que já tem, devendo, no entanto, ser enriquecida a partir dos conhecimentos que detém.

Importa ainda salientar, neste contexto, o grau de surdez como elemento que pode vir a determinar o tipo de metodologia que deve ser utilizado aquando da aprendizagem. Para Marchesi (1993) (idem, p. 7), “O grau de surdez é outro fator determinante para avaliar o grau de desenvolvimento dos surdos, a nível das habilidades linguísticas, cognitivas, sociais e educativas”.

No que se refere ao grau de surdez e aos níveis de audição e da intensidade do som que lhe corresponde não existe da parte dos autores uma posição unânime. Gaskowski (1994) entre outros distingue quatro níveis de grau de perda auditiva que classifica como: ligeira entre os 20 decibéis (dB) e os 40 dB; moderada entre 40 dB e 70 dB; severa entre 70 e 90 dB e profunda com mais de 90 dB.

O Instituto Internacional de Audiofonia, “Bureau International d’Audiophonologie” (2003), citado por Estrada (2009, p. 7 e ss.), “classifica a surdez em seis níveis: a audição normal ou subnormal não ultrapassa os 20 dB (sem repercussões sociais); ligeira entre 21 e 40 dB; ligeira, neste caso a maior parte dos barulhos familiares são compreendidos, as palavras são perceptíveis numa voz normal, mas dificilmente em voz baixa; moderada, entre os 41 e os 70 dB, (as palavras só são percebidas num tom elevado de voz, o indivíduo compreende-as melhor se olhar para o interlocutor que as profere, os barulhos familiares são percebidos); severa, entre 71 e 90 dB só são percebidas as palavras desde que gritadas junto da orelha, os barulhos forte são percebidos; profunda, entre os 91 e 119 dB, não existe percepção das palavras, só os barulhos muito fortes; total ou cofose mais de 120 dB – (as palavras e sons não são percebidos).”

Fernandez (1990), González (s/d/t) e Kirk e Gallanger (1991) (ibidem, p. 8) distinguem cinco níveis de grau de perda auditiva: leve entre os 27 e 40 dB; moderada entre os 41 e 55 dB; moderada grave entre os 56 dB e 70 dB; grave entre os 71 e 90 dB; e profunda mais de 90 dB.

O grau de perda auditiva determina a necessidade ou não do uso de aparelho auditivo. A determinação do grau de surdez permite avaliar o nível de palavras que podem ser entendidas, porque à medida que aumenta o grau de surdez mais difícil se torna ouvir as palavras que são pronunciadas pelos outros.

2. Breve Resenha sobre a Educação de Surdos em Angola

Durante muitos anos em todo o continente africano as pessoas portadoras de deficiência foram consideradas como vítimas da ira dos espíritos. O nascimento de uma criança segundo consta no documento elaborado pelo Instituto Nacional para a Educação Especial (INEE) (2007-2015, p. 9) refere que a deficiência física foi “(...) vista como sendo causada pela cólera dos espíritos ancestrais, que têm de ser acalmados com a prestação de homenagens a esses espíritos (...) na margem do rio, ou à sombra das árvores”.

Esta noção supersticiosa é vinculada em muitas comunidades leigas africanas cujo “preconceito” é ressaltado por Lane (1992, p. 27).

A deficiência, durante este período, consistia num incómodo para toda a família sendo mesmo causa de acusações mútuas e discórdia familiar, isto porque a deficiência era vista como evidência das forças do mal.

Em Angola, tal como em todos os países da África Austral, a deficiência é entendida como sinónimo de doença, e segundo esta perspetiva era considerada como um paciente que necessitava de cuidados médicos e de uma estrutura que lhe permitisse garantir a sua subsistência em termos sociais. Este entendimento foi aquele que foi executado em Angola, segundo a fonte supra citada (ibidem): “há uma tendência de se enquadrar a deficiência numa estrutura médica e de assistência social, identificando as pessoas com deficiência como pacientes (...)”. Esta forma de encarar a deficiência e de a enfatizar enquanto doença originou a estigmatização, quer do deficiente, quer das suas famílias em termos sociais.

Durante o período colonial e enquanto durou o Estado Novo não foram encetadas quaisquer ações relativamente ao ensino para portadores de deficiência. Só com a independência é que surge a preocupação do governo angolano em colmatar esta lacuna. Para o efeito, em 1979, o Governo Angolano forma o primeiro grupo de técnicos na área da terapia de fala, composto por: Adélia das Neves Carrinho, em ritmos corporais; Anot Maria Carlos dos Santos, em audiometria; Elizabeth Francisco, em terapia de fala individual e de grupo; Elsa Marília José Carlos dos Santos, em logopedia; Josefina Sandra, ritmos musicais; Luzia Alves Bento, ritmos corporais; Manuel Bundo, terapia de fala; Maria Alzina Barros, educadora; Maria José Isabel, em terapia individual e de grupo; Maria Lúcia Manuel André, em terapia individual e de grupo. De referir que a formação foi realizada em Luanda, na ex Rádio Clube, onde funcionava o Instituto Nacional de Línguas, e que tinha como Diretora Nacional Maria Celeste Albakai Kounta. Ainda durante esse ano esteve em Luanda, para acompanhar a formação dos técnicos, o professor Piter Guberina, fundador do centro Suvag, tendo-se assim concluído a parte teórica dessa primeira equipa de técnicos. Após a conclusão em termos teóricos, o estágio efetivou-se na Jugoslávia, e entre os estagiários estiveram Adélia, Anot, Elza, Sandra para trabalharem frente a frente com o primeiro grupo de crianças surdas, nas seguintes modalidades: terapia da fala, logopedia, educadoras, audiometria, ritmos corporais e ritmos musicais.

Através do Decreto nº 56/79 de 19 de Outubro, e na sequência das orientações saídas do primeiro Congresso do MPLA e por despacho do então Ministro da Educação, Ambrósio Lukoki, exarado aos dezanove dias do mês de Outubro de mil novecentos e setenta e nove, é criado o Departamento Nacional de Ensino Especial, através da publicação do estatuto orgânico do Ministério da Educação (MED), plasmado no Diário da República nº113, 1ª Série, e é nomeada Maria da Conceição Boa Vida como primeira Diretora Nacional do Departamento de Ensino Especial.

O Departamento Nacional de Ensino Especial envia uma circular às escolas de Luanda para recrutamento de professores salientando-se como requisitos de seleção ter mais de 5 anos de experiência docente com crianças ouvintes. Após a seleção dos professores, iniciou-se pela primeira vez no País o primeiro curso de formação de professores para a área de Ensino Especial que decorreu nas instalações do Instituto Óscar Ribas. Este curso teve como elemento estruturante a formação nas seguintes disciplinas: Defectologia, Psicologia, Pedagogia Diferenciada, Sociologia, Braille e na

área Auditiva. As disciplinas de Defectologia, Pedagogia Diferenciada, Psicologia e Sociologia, funcionariam como tronco comum e com formadores de várias nacionalidades das quais: na área Auditiva pela formadora portuguesa Hermínia Jordão, Defectologia professora cubana, Pedagogia Diferenciada professora italiana, Psicologia, Sociologia e Braille por Angolanos e um Argentino. O curso era de dois anos, um teórico e outro prático. Após a formação teórica quatro professoras da área auditiva foram enviadas para Bulgária e Jugoslávia, com o objetivo de efetivarem o estágio na área auditiva ou surdez, tendo a investigadora também feito parte deste grupo. Na Bulgária, o estágio foi realizado em duas escolas de ensino especial, na área de surdez, e outra na área de logopedia.

O trabalho docente com Crianças Surdas em Angola iniciou-se com o final do estágio e o regresso dos professores. Realizou-se, pela 1ª vez, no Centro de Reabilitação Física da Samba, no rés-do-chão da então secção de Reabilitação de Audição e Fala, que faz parte integrante do Centro de Reabilitação de Luanda, e é nesta fase que se funde a primeira equipa de terapeutas provenientes do Instituto Nacional de Línguas. Atualmente, quatro desses técnicos encontram-se ainda a trabalhar na escola de educação especial de Luanda, situada nos Congolenses, e o terapeuta Manuel Bundo no centro de diagnóstico. Para além deste Centro, existem ainda outros dos quais se destaca o da Província da Huíla.

A Declaração de Salamanca (1994), sobre «Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais», enfatiza a necessidade dos surdos terem acesso a educação através da língua gestual, reconhecendo ainda, devido às suas necessidades específicas, a possibilidade da educação poder ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas do ensino regular.

Entre os oitenta e oito países representados na Conferência de Salamanca, Angola participou nesta conferência através da Diretora Nacional Olinda Josefa de Matos.

No âmbito da Declaração de Salamanca foi elaborado o projeto 534/Ang/10 que visava a Promoção de Oportunidades Educativas para a Reabilitação das Crianças Vulneráveis. Este projeto tinha como objetivo a integração de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular, em salas especiais e integradas. O mesmo foi financiado pelo Governo italiano.

O referido projeto foi implementado em duas fases: a primeira, designada como fase piloto, começou em 1994, nas províncias de Luanda, Benguela e Huíla; e a segunda fase em 2000, nas províncias do Huambo, Cabinda e Bié.

Em 2003, foram introduzidas alterações nesta matéria através dos seguintes diplomas governamentais: Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema da Educação, a Lei de Bases do Sistema da Educação (Lei 13 de 31 de Janeiro de 2003) e o “Estatuto Orgânico do Ministério da Educação”, implementado pelo Decreto-Lei nº 8 de 17 de Junho de 2003. Todos eles constituem instrumentos de orientação estratégica para o Setor da Educação, na área das necessidades educativas especiais.

O primeiro dicionário da língua gestual (Franco, 2009, p. 10) foi elaborado após o fim do primeiro curso de Capacitação da Equipa Técnica para o Estudo, Desenvolvimento e Uniformização da Língua Gestual Angolana, que se iniciou em 16 de fevereiro de 2004 e terminou no dia 26 de março de 2004, o que permitiu, pela primeira vez, se constituísse uma equipa com conhecimentos teóricos e práticos que contribuisse para a publicação do primeiro dicionário de língua gestual. Este veio facilitar o acesso aos gestores escolares, professores, alunos e sociedade em geral, sendo fruto da demonstração, determinação e empenho do governo, em particular do Ministério da Educação, e uma forma de garantir ao povo angolano, sem discriminações, os meios necessários para o acesso de todos os alunos, como princípio fundamental de soberania.

Em outubro de 2006, foi enunciado um conjunto de estratégias e ações que se tornam imprescindíveis para o relançamento da educação de surdos em Angola, publicado pelo Instituto Nacional para a Educação Especial, que criou um Plano Estratégico de desenvolvimento da Educação Especial para o período de 2007 a 2015, tendo o mesmo sido dividido em três fases: fase de emergência (2007-2008); fase de desenvolvimento (2009-2012) e fase de consolidação (2013-2015).

As atividades a desenvolver têm como principal objetivo programar as ações prioritárias em matéria da surdez, que se prendem com a realização de ações de sensibilização e formação, realização de extensão do projeto da língua gestual e definir termos de referência para as diferentes pesquisas na área da deficiência auditiva e na área de diagnóstico e orientação psicopedagógica. Este Plano visa promover uma

educação de qualidade para todos e criar as condições para a melhoria e ampliação dos serviços de Educação Especial em Angola.

Importa ainda, salientar que na República de Angola, durante mais de cinco anos, foi desenvolvido o Projeto para o Estudo, Desenvolvimento e Uniformização da LGA, investigação realizada por uma equipa de treze surdos, membros da Associação Nacional de Surdos de Angola (ANSA), e dois especialistas do Ministério da Educação (MED) que são técnicos superiores, pertencentes ao Instituto Nacional para a Educação Especial (INEE). Toda a informação obtida durante a investigação do Projeto foi compilada e posteriormente utilizada com o objetivo de demonstrar e justificar a existência linguística da Língua Gestual Angolana (LGA).

Em 2012, em Angola foi realizada a primeira formação de intérpretes de língua gestual, procurando dessa forma colmatar as barreiras de comunicação entre surdos e ouvintes. Os intérpretes de língua gestual, tal como qualquer intérprete de língua estrangeira, possibilitam a comunicação e o entendimento entre os indivíduos.

Atualmente, existem vinte e três surdos professores de LGA com formação pedagógica, dos quais treze se encontram a lecionar.

2.1. Na Província de Huíla

O Ministério da Educação, conjuntamente com o governo da Província da Huíla, institucionaliza o subsistema do Ensino Especial no dia 06 de maio de 1986, com a presença de uma delegação central do Ministério da Educação e do Departamento Nacional de Ensino Especial.

A 14 de setembro de 1988, com a Ordem de Serviço nº 01/EG/988 do diretor do ensino geral da então Delegação Provincial de Educação da Huíla, António dos Santos, é criado o setor do Ensino Especial e nomeado o Chefe do Setor Provincial e em simultâneo o Diretor da primeira escola criada na província, por se tratar de uma experiência nova. O então delegado provincial da educação achou por bem que fosse a mesma pessoa a acumular funções, por ser a única na província com formação na área de ensino especial, em dupla função, sem escola e sem um gabinete. Na altura, na Huíla, não era conhecido o ensino especial nem tão pouco o ensino de surdos.

Em dezembro de 1989, numa sala cedida pela então Delegação Provincial da Reinserção Social, sita no Lar Otchio (Ex- Casa Mãe) na cidade do Lubango, deu-se início ao primeiro trabalho na Província da Huíla com cinco crianças surdas: três rapazes e duas raparigas e três professoras, selecionadas e com uma larga experiência com crianças ouvintes, provenientes de escolas de ensino de base regular, sob orientação do chefe do setor e diretor da escola a criar. Nesta fase inicial, estes professores trabalharam por intuição, ou seja, de acordo com bom senso da pedagogia educativa e tendo como base os seus conhecimentos psicopedagógicos que foram sendo acumulados no exercer da atividade docente.

De 29 de março a 1 de abril de 1990 decorreu, na sala de reuniões da antiga Delegação Provincial, atual Direção Provincial de Educação e Tecnologia da Huíla, o primeiro seminário de capacitação metodológica de ensino especial com a participação de 14 professores provenientes das escolas do ensino de base, correspondente da 1^a à 4^a classes, e que foram orientados pelos técnicos do Ministério da Educação e um assessor da então República Democrática Alemã (RDA) na área auditiva. O segundo seminário realizou-se de 16 a 23 de março de 1991, e foi igualmente orientado pelos técnicos supra citados, acompanhados por um assessor búlgaro.

O terceiro seminário decorreu de 25 de agosto a 1 de setembro de 1993.

O quarto seminário de 22 de maio a 3 de junho de 1994.

Todos os seminários foram orientados pelos técnicos do Ministério da Educação.

Em maio de 2000, foi efetuada uma ação de formação orientada por professoras de nacionalidade brasileira, que decorreu numa das salas do Instituto Superior de Ciências da Educação.

Todas estas formações tinham como objetivo incentivar o posterior ensino do método oralista.

Em 1990, por ocasião dos 500 anos de evangelização da Igreja Católica em Angola, numa das conferências, um dos intervenientes, o Arcebispo do Lubango D. Manuel Franklin da Costa, cedeu quatro pequenos compartimentos no centro arquidiocesano da Sé Catedral, em condições extremamente precárias, onde as crianças surdas partilharam as instalações com a então escola da Sé Catedral, ensino de base I e

II Níveis do ensino geral. Foi bastante salutar para as crianças surdas conviverem harmoniosamente nos intervalos com crianças ouvintes. Após esta experiência inicial, que foi considerada muito positiva, o número de crianças surdas a participarem começou a aumentar.

Esta experiência permitiu a integração dos alunos surdos em pequenas oficinas particulares nas redondezas da escola, onde no período pós aulas se dedicavam a um ofício, a aprender uma arte, tal como, por exemplo, mecânica, sapataria e eletricidade.

Em setembro de 1992, Sua Excelência a Primeira-Dama da República, Doutora Ana Paula dos Santos, visita as instalações da Sé Catedral onde estavam os alunos surdos. Em 1993 é a vez da Diretora Nacional do Instituto Nacional da Angolano da Criança (INAC). Por ocasião de 01 de junho 1993, a escola recebe uma grande visita multissetorial chefiada pelo então vice-Ministro Artur da Silva Júnior, e nesse mesmo dia fez-se a colocação da primeira pedra no local onde se iria construir a escola polivalente, no terreno onde funcionou a feira do partido, frente a Sonangol e por detrás da Empresa Nacional de Energia Elétrica (ENE), obra que acabou por não se concretizar.

Em 11 de novembro de 1999, foi inaugurada a atual Escola Polivalente de Educação Especial do Lubango, e para o efeito esteve presente Sua Excelência a Primeira-Dama da República, Doutora Ana Paula dos Santos.

Em 2004, foi efetuado o primeiro curso de formação de língua gestual em Luanda. A Província de Huíla, apesar de ser considerada uma província de referência, não esteve presente. No entanto, esta ausência acabou por ser suprida alguns meses depois com uma formação que foi ministrada a três técnicas que se deslocaram para o efeito à capital do país. A implementação da língua gestual para surdos do Lubango acabaria por se concretizar após o regresso destas técnicas, nesse mesmo ano.

A Província de Huíla é considerada pelo Instituto Nacional para a Educação Especial (2007-2015) como fazendo parte do primeiro grupo conjuntamente com Luanda e Benguela, por serem as províncias que têm a educação especial implementada há alguns anos, faltando apenas a melhoria das condições, bem como a sua consolidação e expansão para todos os municípios.

3. Metodologias Educativas

O ensino dos surdos e as metodologias aplicadas para a sua aprendizagem só começaram a surgir a partir do século XVI. Autores como Viader (1996), Godfeld (2002) e Carvalho (2007) enunciam que só a partir do século XVI começaram a surgir alguns registos mais relevantes sobre a educação/ensino dos indivíduos surdos.

A metodologia educativa assenta em três filosofias: o “oralismo”, a “comunicação total” e o “bilinguismo”, que marcaram épocas diferentes em matéria de ensino dos surdos em todo o mundo de acordo com a importância que foi sendo dada à oralidade ou aos gestos.

Durante todo o século XVII, coexistiram duas correntes em matéria de educação da pessoa surda, a corrente oralista, método de ensino defendido na Alemanha, e o método gestual, em França.

Para estes autores alemães, o oralismo é a filosofia que tende à integração da criança surda na comunidade ouvinte, proporcionando-lhe mecanismos para que possa desenvolver a língua oral do seu país.

O oralismo defende que os surdos devem aprender a língua oral e devem ser treinados através de uma metodologia que lhes permita desenvolver a fala através da leitura dos lábios. Segundo Souza (1998), citado por Silva (2004, p. 29), “O oralismo defende essencialmente a supremacia da voz, transformando-a em nuclear do que considera ser o tratamento educativo interdisciplinar.”

No entendimento tradicional, tal como foi referido, a surdez era considerada como uma deficiência, e em termos educativos baseava-se na terapêutica que procurava minimizar essa mesma deficiência; com essa finalidade a metodologia utilizada era empregar um padrão que possibilitasse que através do “treino” dos surdos se tornasse possível que estes aprendessem a língua oral. Esta corrente é definida por Perelló e Tortosa (1972), citados por Silva (2004, p. 28), da seguinte forma: “o deficiente auditivo” tem uma doença crónica o que lhe impossibilita uma “aquisição normal da linguagem”. Neste sentido o surdo é tratado como alguém que padece de um mal que deverá ser tratado clinicamente, por um lado, e por outro, só é considerada “normal” a aquisição de uma “língua oral-auditiva”. O que implica cuidados médicos e intervenções clínicas de especialistas, segundo os autores referenciados são tidos “como

responsáveis quase únicos por restituir a fala a esse tipo de enfermos”. O surdo é encarado como um doente que carece de tratamentos, o que implica a aplicação de implantes e o uso de aparelhos auditivos, assim como “os árduos anos de treino auditivo, de leitura labial, de estimulação dos órgãos fonoarticulatórios” (Souza, 1998, citado por Silva, 2004, p. 29). Esta visão ignora por completo a sua vinculação a uma outra língua e a uma outra cultura.

No Congresso de Milão, realizado entre 6 e 11 de setembro de 1880, em Milão, Itália, de acordo com as resoluções aprovadas por parte dos 170 membros do Congresso, ficou deliberado que o oralismo puro tinha de ser defendido como a melhor abordagem para a educação dos surdos. Segundo a linha de atuação definida neste Congresso (1880), o “oralismo puro sem a intervenção de qualquer sistema gestual” a língua gestual deveria de ser banida e, para o efeito, aprovou uma resolução de proibição da língua gestual nas escolas (Eiji, s/d, p. 1).

Na segunda metade do século XIX a escola alemã reconhece o chamado “método oral puro”, e defendeu que o gesto natural deveria ser afastado da educação dos surdos, bem como a leitura e a escrita.

O oralismo puro passou a ser adotado por todas as escolas dos países europeus e nos EUA, o que marca o início de uma época em que começou a surgir a preocupação de abrir escolas vocacionadas para uma educação especial, com equipamentos especializados e aparelhos auditivos, e a par destes surgem uma série de publicações e livros da especialidade, e uma multiplicação do número de laboratórios de fonética, como forma de implementar e sustentar a nova corrente oralista.

Na década de 1960, o ensino oralista foi a prática adotada em quase todos os países e Angola, tal como se encontra referenciado na resenha histórica, não constituiu exceção; esta metodologia foi adotada em detrimento da língua gestual, por este método ser considerado como a melhor forma de educar a pessoa surda e defender a sua integração na comunidade ouvinte.

O processo educativo oralista baseia-se no treino auditivo e no ensino de como devem ser percebidos os sons, através de uma ampliação dos graves, e tinha como finalidade conseguir uma boa articulação dos sons da fala e a memorização de unidades mais longas da frase.

Marchesi (1987), citado por Sobral (2001, p. 36), refere que “o desafio do enfoque oralista consiste principalmente em estruturar a estimulação verbal (...) e conduzir a criança surda a desenvolver uma linguagem oral, suficiente para uma boa função social.”

O oralismo manteve-se, quer nos EUA, quer na Europa durante a primeira metade do século XX.

Esta prática metodológica revelou, no entanto, grandes lacunas para os alunos surdos. Um exemplo disso é Emmanuelle Laborit que nasceu surda e até aos sete anos foi sujeita ao oralismo e só nessa idade descobriu a Língua Gestual Francesa. Segundo Laborit (1994), citado por Amaral (2002, p. 53), “Desde minha infância que considerei as palavras como uma coisa bizarra. E digo bizarra pelo que inicialmente continham de estranho. O que queria dizer aquela mímica das pessoas à minha volta com a boca num círculo ou esticada em diferentes caretas, os lábios formando trajetos esquisitos?”.

A prática da metodologia oralista a partir da década de 1960 é considerada pela maioria dos autores como um processo pedagógico desadequado, em termos de ensino dos alunos surdos, e nesse sentido foi necessário implementar a teoria da comunicação total que assenta no ensino da língua gestual.

A comunicação total tem como principal objetivo os processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes, e esta filosofia tinha fundamentalmente o intuito de valorizar os aspetos cognitivos, emocionais e sociais, e é sustentado no princípio de que estes não devem ser descurados em função da aprendizagem da língua oral. Neste tipo de comunicação devem ser utilizados todos os recursos linguísticos, orais e visuais com o fim de privilegiar a comunicação.

Esta filosofia teve como seu principal defensor Halcon (1968). Esta teoria filosófica tinha subjacente a ideia de que se deve procurar respeitar a pessoa surda e que a surdez deve ser considerada como uma dificuldade que pode ser ultrapassada, desde que para o efeito as técnicas utilizadas no processo educativo sejam a utilização de recursos espaço-viso-manuais, o que permite um pleno desenvolvimento da criança surda ao contrário do método de aprendizagem utilizado que se baseava exclusivamente no oralismo, ou seja, na língua oral.

Importa salientar que a língua é um sistema comunicativo específico do homem e tem características que lhe são exclusivas, sendo ainda regidas por regras particulares.

As línguas são compostas por símbolos arbitrários, nas línguas orais os sons agrupam-se para formar palavras que representam uma determinada realidade. Por exemplo, é tão arbitrário chamar ao objeto cama “cama” como “bed”. Estes sons, manipulados pelos seus utilizadores, segundo as regras de cada língua que eles dominam, têm a faculdade de gerar significados e permitir a comunicação entre os homens. A nomenclatura de formação da língua é, neste sentido, um sistema regido por regras elaboradas pelos linguistas que tem a função de descrevê-las e encetar a sua prossecução.

A língua, enquanto sistema comunicativo, deve permitir que os indivíduos interajam entre si. No caso dos surdos não é exceção, e se as suas capacidades cognitivas estão vocacionadas para a aprendizagem de uma língua própria, a língua gestual deve ser esta que devem aprender.

Segundo Sobral (2001, p. 40), a sintaxe da língua gestual é diferente da sintaxe da língua oral. Enquanto esta faz surgir sucessivamente os conceitos, na língua gestual vários conceitos podem ser emitidos ao mesmo tempo (...). Os autores após os estudos efetuados reconhecem que as línguas gestuais, tal como em qualquer sistema linguístico estruturado e abstrato, estas têm características idênticas.

3.1. A Língua Gestual

Na década de 1960 surge o gestualismo e, em 1956, o abade de L’Epée, em Paris, começa a soletrar pelos dedos. Embora este processo não consistisse uma inovação, o fato de se soletrar pelos dedos para ensinar a linguagem a surdos, L’Epée melhorou-o e sistematizou-o como comunicação gestual, e utilizou um sistema de “signos metodológicos”, por reconhecer o valor da comunicação gestual, podendo mesmo ser considerada a França o país da língua gestual (Sobral, 2001, p. 38).

Este método foi divulgado e publicado nos EUA e deu origem, em 1817, a que fosse criada a “American School for the Deaf”, em Hartford, por Thomas Gallaudet. A metodologia aplicada assentava na utilização dos gestos naturais. Esta redescoberta da língua gestual, após as primeiras investigações sobre a linguagem de signos americanos (ASL), passou a ser utilizada noutros países.

A partir da década de 1960, Stokoe (1960) publica um artigo em que defende a língua gestual como uma língua com características linguísticas equiparadas às da língua oral. Esta forma de abordagem veio valorizar os parâmetros em que deveria assentar a educação dos surdos. Stokoe (1960) e Trevoort (1964), citados por Sobral (2001, p. 39), após estudos efetuados concluíram que “a linguagem por sinais é uma linguagem independente e não uma versão da linguagem oral ou uma imitação dela, possuindo os mesmos níveis gramaticais que a linguagem verbal.”

Segundo Amaral (2002, p. 28), “Outros investigadores se lhe seguiram como Bellinger e Susan Fischer que demonstraram que a ASL e outras línguas gestuais apresentavam características comparáveis às só até aí consideradas línguas – as línguas orais.”

Stokoe (1960) citado por Gama (2008, p. 16) tem sido considerado como o primeiro linguista a estudar e a descrever a língua gestual como uma língua, procurando analisar os elementos que a constituem e a sua organização. Em 1976, “para o efeito, definiu três parâmetros na formação dos gestos: a tabulação (que determina o local do corpo onde deve ocorrer o sinal), a designação (define a configuração da mão) e a sinalização (o movimento da mão relativamente a uma dada tabulação) ”.

Segundo Amaral (2002, p. 33), “A realidade era que os surdos possuíam uma língua que se desenvolvia numa modalidade visuo-espacial o que a diferenciava da modalidade audio-oral das pessoas ouvintes.”

Neste sentido, Siple (1997) encetou um conjunto de estudos, já anteriormente iniciados por Chomsky, para estabelecer uma comparação sobre a aquisição das línguas gestuais com a das orais, procurando testar a universalidade da língua gestual, bem como a origem da sua aquisição, tendo concluído que as crianças surdas dispõem dos mesmos aspetos inatos que as crianças ouvintes, logo encontram-se em igualdade de circunstâncias, o que falta às crianças surdas é o envolvimento com o meio (Amaral, 2002, pp. 33-34).

A referência à expressão “língua gestual” induz à língua materno/natural de uma comunidade de surdos, que se caracteriza por ser uma língua de produção manuo-motora e de receção visual, com um vocabulário e organização próprios, que não deriva das línguas orais. Esta forma de comunicação não é utilizada exclusivamente pelos

surdos de cada comunidade, mas também pelos ouvintes, seus parentes próximos, intérpretes, professores e outros.

A diferença entre a língua oral e a língua gestual reside no fato de serem compostas por um conjunto de elementos distintos. A língua gestual, segundo Sobral (2001, p. 40), “expressa-se principalmente através da configuração, posição e movimento das mãos. Também a expressão facial, a postura e o movimento da cabeça e do corpo desempenham importantes funções gramaticais e linguísticas.”

Um dos aspetos menos estudados é o da iconicidade, ou seja a possibilidade de relacionar o gesto manual com o seu significado. Segundo Marchesi (1987) citado por Sobral (2001, p. 40), “é necessário ter em conta que a aparente iconicidade da língua gestual não é sinónimo de não convencional (...), o autor demonstrou que um mesmo objeto ou significado não é representado pelo mesmo gesto nos diferentes países (...).”

A língua gestual angolana (LGA) partilha de algumas características que são próprias das outras línguas gestuais em geral, e outras que são específicas à LGA, sendo considerada a LGA como um sistema linguístico que é partilhado por uma comunidade de gestuantes, e que possui determinadas especificidades tais como: estar em constante evolução e renovação fazendo-se a sua aquisição de modo natural.

Assim como nas línguas faladas existem unidades fonológicas por oposições constativas, na língua gestual passa-se algo de paralelo. Por exemplo, existe na língua gestual angolana um gesto para o masculino e outro para o feminino.

A língua gestual, apesar de ser falada por uma minoria linguística, tem o estatuto de língua. A língua gestual é o meio de comunicação utilizado de forma natural por qualquer surdo. Logo, “a sua integração na sociedade dos ouvintes não passa pela aprendizagem “artificial” de uma linguagem que lhes é imposta – a língua dos ouvintes” (Lane, 1997, citado por Sobral, 2001, p. 41).

3.2. O Bilinguismo

O bilinguismo é uma corrente filosófica que considera que a única forma da pessoa surda assumir a sua surdez é ter subjacente como desígnio que o surdo deve ser bilingue, ou seja, aprender a língua gestual como a sua língua natural e como segunda língua a língua oficial do seu país.

Os EUA foram os primeiros a publicarem a lei sobre o ensino bilingue, em 1968, e defenderam que a educação de qualquer criança deve ser efetuada na língua em que essas crianças são mais fluentes. O congresso, realizado em Washington em 1975, comprovou que o método oralista não era o mais indicado para a educação das crianças surdas e que o método bilingue seria aquele que melhor poderia contribuir para superar as suas necessidades.

Liddell e Johnson (1992), citados por Amaral (2002, p. 61) entre outros investigadores, defendem um “modelo de educação para as crianças surdas através do qual se tornem altamente competentes na língua gestual (...)”, ou seja, a “sua língua materna”, sendo aquela que deve ser aprendida em primeiro lugar pelas crianças surdas.

A realidade com que as crianças surdas se deparam é que o contexto em que se desenrolam todas as suas vivências se pauta pela existência de uma comunidade em que predomina a língua oral. Esse fator comunicacional cria barreiras não só linguísticas como de interação e de inclusão, o que implica a conceptualização de um método que permita a leitura e a escrita de uma segunda língua.

Segundo Vigotsky (1991), citado por Almeida, Cabral et al. (2009, p. 29), “as funções cognitivas e comunicativas da linguagem, que permitem através de signos e palavras a interação social, constituem a base do acesso a níveis superiores de funcionamento que permitem distinguir os homens dos animais”. A partir dos estudos neurolinguísticos efetuados por Poizner, Klima e Bellugi (1987) (ibidem, p. 29), “foi possível comprovar a capacidade da língua gestual se assumir como língua materna no desenvolvimento cerebral das zonas de linguagem, as mesmas da língua verbal, no lado esquerdo do cérebro”.

Os estudos referidos permitiram verificar que, quer as crianças surdas, quer as crianças ouvintes detêm o mesmo processo cognitivo de aquisição e desenvolvimento da língua. A aquisição da língua para a criança surda está marcada pela sua herança genética como a de qualquer criança, e a sua língua natural é a gestual, por isso, comungamos da ideia defendida por Sim-Sim (2005, p. 9) de que, “a opção por uma educação bilingue, em que a mestria de uma língua gestual e o domínio da versão escrita da língua falada a comunidade de ouvintes deverão ser os objetivos a prosseguir (...)”. O mesmo entendimento é defendido por Martins (1996), citado por Almeida, Cabral et al. (2009, p. 29): “por sua vez, e pelos mesmos processos da língua verbal, a

criança vai começando a produzir gestos com o significado dos já adquiridos. Este processo permite um normal desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda.”

A segunda língua, como a língua da comunidade onde vive, ou seja, o bilinguismo, e que no caso concreto da elaboração deste trabalho sobre esta temática seria a Língua Gestual Angolana, e como segunda língua, a língua da comunidade ouvinte em que vive ou se encontra inserida, neste caso a Língua Portuguesa, na sua vertente escrita e eventualmente oral.

Este novo paradigma educacional traduz-se da seguinte forma: se a criança surda tiver o domínio da língua gestual maior capacidade e competência tem para a aprendizagem da segunda língua. Segundo Cummins (1994), citado por Amaral (2002, p. 66), “aprender uma segunda língua a partir de uma primeira língua consistentemente adquirida respeita o princípio da proficiência comum subjacente”. Na mesma linha teórica se enquadram Paul e Quigley (1986), citados por Amaral (2002, p. 67), que “propõem um modelo de desenvolvimento dessas duas línguas (...) partindo do pressuposto de que o desenvolvimento de competências na segunda língua passa pela formação de competências já consolidadas na primeira”.

A comunidade científica tem vindo a adotar de forma consensual que a criança surda deve adquirir sempre como primeira língua a língua gestual, e o processo de aquisição deve ocorrer num contexto em que se enquadre a língua, como por exemplo através do convívio com outros surdos, e de um bom desempenho e domínio da língua gestual de forma progressiva e continuada.

Este modelo assenta em três características distintas em que deve ser enquadrada a língua gestual: primeiro, o ensino da língua gestual; segundo, esta língua é uma língua minoritária; e terceiro, esta deve ser ensinada às crianças num estágio precoce. O desenvolvimento lexical da criança dá-se entre os dois e os três anos de idade, tal como as crianças ouvintes. Nesta fase, segundo Almeida, Cabral et al. (2009, p. 29), “há um forte aumento do vocabulário, é o “fenómeno da “explosão do vocabulário” que acontece tanto na criança surda como na criança ouvinte.

A execução do modelo que salvguarde estas três características vai permitir um desenvolvimento continuado e uma maior consolidação e aprendizagem da língua gestual e, concomitantemente, uma vantagem para aprender a segunda língua.

Os estudos elaborados por Krashen (1982) para a aplicação do método bilingue contribuíram para a elaboração de uma teoria baseada em cinco hipóteses: “a hipótese da aquisição *versus* aprendizagem; a da ordem natural; da monitorização; do *input* e da ligação afetiva. A teoria ressalva o papel da “aquisição inconsciente” da língua gestual sobre a “aprendizagem consciente” da segunda língua. Neste modelo, os únicos fatores que aponta como variáveis determinantes para a aquisição de uma segunda língua, são o *input* compreensão e a exposição à aprendizagem de uma segunda língua um pouco mais complexa do que aquela que o aluno conhece, embora não deixe de ser significativa e a ligação afetiva que tem com ela, e que provoca baixa ansiedade, elevada motivação e forte autoestima no aluno (Krashen, 1982, p. 62). A aplicação da teoria de Krashen em matéria de ensino da segunda língua teve um grande impacto sobretudo pelos moldes em que foi efetuada a pesquisa desta teoria que se encontra alicerçada em dados empíricos.

No século XXI considera-se que os contextos sociais se desenvolvem através da interação de indivíduos em grupos de pertença. O bilinguismo permite consolidar o grupo de pertença de que os surdos fazem parte, e que tal como todos os outros grupos de pertença, independentemente de estes serem de carácter linguístico ou cultural, estes transportam para os diferentes ambientes as aprendizagens interiorizadas sendo estas as ideias defendidas pelo multiculturalismo.⁷⁶

3.3. O Multiculturalismo

As origens do movimento multicultural surgem na década de 1960 do século XX, e foram encetados por Afro-Americanos que estiveram na génese de teorias como o pan-africanismo que induziu à criação de movimentos de libertação colonial sobretudo no Continente africano. O interesse sentido na formação de especializações, sobretudo na área da história e da cultura de grupos étnicos minoritários, iniciou ações individuais e institucionais para incluírem conceitos, informação e teorias resultantes desses estudos étnicos nos currículos escolares e na formação de professores. A fase que lhe procedeu procurou introduzir nas escolas mudanças estruturais e sistémicas, delineadas com a finalidade de aumentar a equidade educativa, através da introdução nas matérias curriculares das suas histórias, culturas e vozes, e que acabaria por colmatar na terceira fase deste processo.

O movimento multicultural tem como objetivo recuperar as mesmas estruturas que aquelas que existem a nível social, coexistindo, em paralelo, uma educação assegurada pelo grupo de acolhimento e pelo respetivo grupo de pertença. Segundo Silva (2008, p. 27), “trata-se de uma dualidade de alteridades, da demarcação de espaços e de conteúdos educativos, do reconhecimento de que, dentro de uma única sociedade, há coisas que só interessam a alguns”.

Banks (1985), citado por Silva (2008, p. 29), define educação multicultural como “programas e práticas desenhados para ajudar a implementar o sucesso académico de populações de etnias e imigrantes e/ou para ensinar os estudantes de grupos étnicos minoritários”. O multiculturalismo, segundo sintetiza Banks (idem), pretende “reformular a escola e outras instituições educativas para que os estudantes de diferentes raças, etnias e classe social experienciem uma igualdade educativa”.

Segundo Sim-Sim (2005, p. 9), “os ambientes sociais de aprendizagem, são nos dias de hoje, cada vez mais heterogêneos, o que implica um maior esforço educativo para que a marcha do desenvolvimento não deixe para trás grupos minoritários.” Nesse sentido, segundo a mesma autora (ibidem p. 9), “a educação da população surda é um dos domínios que requer uma atenção cuidada e consciente e uma ponderação lúcida que a sociedade em geral, os sistemas educativos e as famílias, em particular, não podem ignorar ou alienar”, isto porque os surdos estão ligados desde a nascença a um grupo de pertença de minoria linguística.

A era moderna é marcada pela interferência de duas ou mais culturas; o ensino bem como as formas de aprendizagem devem refletir essa mesma multiculturalidade, que deve salvaguardar e ter subjacente como princípio a aceitação das diferenças culturais. Com o objetivo de definir o que pode ser entendível por educação multicultural, alguns autores procuraram respostas para definir o conceito deste tipo de aprendizagem. Segundo Sleeter e Grant (1987), citados por Morgado e Pires (2010, p. 66), “identificou quatro abordagens inicialmente a que aditou uma quinta: a primeira que designou por multiculturalismo benevolente, visa integrar os alunos de culturas diferentes na cultura dominante; a segunda de educação intercultural centra-se sobre ensinar aos alunos a diferença cultural para promover um melhor diálogo entre culturas; a terceira (...) é sinónimo de educação para o pluralismo cultural e visa preservar as culturas étnicas e dar poder aos grupos minoritários; a quarta é a da educação bicultural

que visa preparar os alunos para funcionarem bem em duas culturas simultaneamente; e a quinta define a educação multicultural como necessária a todos os sujeitos e não apenas aos que pertencem a grupos minoritários, tendo por objetivo ensinar como funcionar em contextos culturais, étnicos e de diversidade multicultural”.

Segundo estes dois autores, em 2003 (ibidem, p. 66), e após uma reflexão sobre este conceito, definiram-no como o “reconhecer, aceitar e afirmar as diferenças e as semelhanças no quadro das relações de género, de raça, de etnia, deficiência ou de incapacidade, de classe e de sexualidade” e acrescentam ainda que “(...) o ensino deve ser provocador e desafiar conhecimentos e práticas instaladas”.

O fenómeno da globalização tem igualmente repercussões em termos culturais. A globalização cultural é um conceito muito vasto. Segundo Steger (2003, p. 74), “a globalização cultural refere-se à intensificação e à expansão dos fluxos culturais pelo globo”. Este fenómeno contribuiu para uma evolução do conceito de educação multicultural. Segundo Banks (2009), citado por Morgado e Pires (2010, p. 67), pode ser descrito como “se tem evoluído da noção de educação multicultural para a educação de cidadania multicultural por força da globalização, da crescente diversidade cultural e de como diversos grupos reclamam o reconhecimento da sua identidade cultural num mesmo espaço territorial”, com o objetivo de acordo com o mesmo autor de “refletir e dar voz às diversas comunidades (...) linguísticas (...) é um dever das sociedades contemporâneas (...)”.

Esta forma de equacionar os sistemas educativos com a utilização de uma nova prática pedagógica deve ser dirigida aos jovens. Segundo Banks (2009) (ibidem, p. 69), “estes ideais educativos se dirijam diretamente às experiências dos jovens, às suas expectativas, sonhos e possibilidades. E para que tal seja possível é necessária a inclusão estrutural e o “empoderamento” da cultura de todos os jovens (...)”.

O papel atual dos professores face ao multiculturalismo implica que estes tenham uma formação adequada em matéria de competências cognitivas que lhes permitam entender esta nova aceção metodológica que integra várias culturas, várias línguas e várias etnias. Segundo Zoniou (2009), citado por Morgado e Pires (2010, p. 69), “elencam a necessidade de desenvolver as competências cognitivas dos professores para que estes apreendam a fazer face às sociedades multiculturais complexas (...)”.

Esta nova teoria preconiza uma visão ampla da palavra cultura e esta deve ser entendida tendo em conta a pluralidade de culturas existentes e em simultâneo procurar compreender as condições que as determinam. De acordo com este contexto é possível o enquadramento da pessoa surda na comunidade e para tal carece de um entendimento da forma como comunica esta minoria linguística, da cultura surda, e da identidade surda.

4. A Identidade Surda

O surdo, quando comunica com outro surdo, comunica através da língua gestual. Esta compreensão é entendível para ambos, o que permite que, através da língua, dialoguem, comuniquem e se compreendam. A aprendizagem para o surdo só se torna plenamente conseguida se for efetuada nesta língua, principalmente na fase da infância e da adolescência.

A capacitação nesta língua e a sua aprendizagem conferem-lhe a inserção num grupo linguístico e, em simultâneo, o enquadramento num determinado grupo do qual faz parte, e que o identifica em termos sociais. Segundo Silva (2008, p. 81), “a identidade social é um conceito composto por um conjunto de atributos, deduzidos da pertença a várias categorias, que o indivíduo usa para se definir socialmente, conjuntamente com o valor emocional e o significado avaliativo associados a essas múltiplas pertenças”. Com base na definição dada pela autora é possível estabelecer uma relação que permita identificar a identidade surda.

A afirmação da identidade surda é, segundo Eiji (s/d, p. 1), “uma das principais forças motrizes das lutas desse grupo minoritário em diferentes países do mundo”. Segundo Castells (2001), citado por Eiji (s/d, p. 1), “a identidade nesta aceção deve ser entendida como um processo de construção do significado com base num atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais o (s) qual (is) prevalece (m) sobre outras formas de significado”. Segundo o mesmo autor é “enfaticada em seu aspeto transitório, contraditório, impermanente, contingente e não essencializado”.

A identidade surda não decorre de uma condição ou fator biológico, pelo contrário esta fundamenta-se num conjunto de pressupostos políticos, culturais e históricos que vão permitir ao indivíduo surdo criar novas representações, novos significados e categorias sociais que lhe são próprias (Eiji, s/d, p. 2).

A construção da identidade surda é composta por várias identidades. Segundo Gladis Perlin (2005), citado por Eiji (ibidem, p. 2), “algumas das várias identidades comuns entre o povo surdo (aqui, entende-se “povo surdo” como um conceito abrangente: a população total de surdos sejam usuários de línguas gestuais, sejam oralizados, sejam participantes ou não das comunidades surdas)”. Segundo esta autora estas comunidades têm práticas que lhes são comuns: “diversas práticas simbólicas, narrativas pessoais e discursos de resistência de muitos indivíduos Surdos tocam-se em uma série de pontos comuns, criando uma tênue linha que tece vínculos comunitários e define experiências da alteridade (...)”.

A identidade surda funda-se em oposição ao “ser ouvinte”, estabelece-se tendo em conta esse contraditório. O fato de os surdos terem uma experiência diferente da dos ouvintes, leia-se fundada numa experiência visual e não auditiva e utilizarem a língua gestual como língua materna e o fato de existir uma partilha com as outras culturas surdas, cria pontos de ligação que permitem fixar os principais eixos delimitadores dessa (s) identidade (s) surda (s).

A importância dada pela maior parte dos investigadores à língua gestual, ou língua de sinais como é também designada, não se deve só a questões de mera linguística ou cognitivas, tem repercussões a nível social. Segundo Santana e Bergamo (2005, p. 567), “a língua de sinais acaba por oferecer uma possibilidade de legitimação do surdo como “sujeito de linguagem”.

A identidade surda tal como a identidade de qualquer indivíduo constrói-se a partir da relação com os outros; no caso dos surdos esta premissa não constitui uma exceção, por isso, a importância da língua gestual, que lhe permite identificar-se com os seus pares e conhecer a sua cultura, a cultura surda, e desta forma construir uma identidade própria, a sua identidade enquanto surdo, o que o leva a inserir-se na comunidade como parte integrante do seu grupo de pertença.

A forma como o surdo deve ser encarado é de que este é um ser visual, cujos olhos lhe permitem o conhecimento da realidade e do mundo que o rodeia e são os olhos que lhe abrem essa porta para o que o rodeia. No caso dos ouvintes, a porta do mundo é-lhes dada a conhecer e abre-se para eles com base em estímulos auditivos.

5. A Inclusão

As decisões proferidas na Convenção de Salamanca contribuíram para que, em 1990, fosse criado um novo paradigma, com caráter internacional, com o intuito de criar uma metodologia educativa aplicada através do movimento da escola inclusiva. Esta é uma nova concessão que tem como finalidade a inclusão escolar das pessoas portadoras de deficiência num sistema de ensino especial regular organizado num espaço, a escola, ou seja, uma escola que pode ser frequentada por todos e “aberta a todos”.

A escola “aberta a todos” deve ser edificada com base em práticas pedagógicas vocacionadas para a educação e, para o efeito, deverá estar dotada de uma rede de apoios e de um conjunto de polivalências, numa escola onde os professores e educadores pratiquem uma pedagogia que se centre no aluno e que espelhe um modelo que permita ao aluno/educando desenvolver as suas competências e promover a sua participação na comunidade, como forma de dar respostas aos alunos com necessidades educativas especiais. Segundo Rodrigues (2003), citado por Estrada (2009, p. 38), “a escola, desde que foi criada, não considerou as diferenças existentes entre os seus alunos, sendo este o motivo pelo qual se deve tornar mais inclusiva”. O mesmo autor (Rodrigues, 2001), citado por Estrada (2009, p. 18), defende que cabe à escola dar respostas a todos os alunos “de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir”.

Segundo Sailor citado por Estrada (2009, pp. 18-19), a inclusão tem seis elementos na sua base conceptual os quais devem ser estruturados da seguinte forma:

“1º Todos os alunos devem ser educados nas escolas da sua residência (...);”

“2º A percentagem de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em cada escola/classe deve ser representativa da sua prevalência”;

“3º As escolas devem reger-se pelo princípio da rejeição zero”;

“4º Os alunos com NEE devem ser educados nas escolas regulares com ambientes apropriados à sua idade”;

“5º O ensino em cooperação e a tutoria de pares são métodos de ensino preferenciais (...);”

6º “Os apoios dados pelos serviços de educação especial não são exclusividade dos alunos com NEE”.

A educação inclusiva numa fase inicial estava vocacionada só para casos de crianças com necessidades educativas especiais.

Atualmente a maioria dos autores, fruto dos estudos encetados sobre as melhores práticas educativas, tem defendido que a escola inclusiva deve ser para todas as crianças e jovens (Broth & Ainscow, 2003, citado por Estrada, 2009, p. 19).

Os alunos surdos foram considerados e integrados tal como todos os outros alunos com necessidades educativas especiais. Segundo Monreal et al. (1995), citados por Estrada (2009, p. 34), “(...) da segregação à normalização e desta à integração e inclusão escolar”.

A aplicação do modelo de inclusão aos alunos surdos demonstrou, após um conjunto de estudos efetuados, que o modelo aplicado era desadequado, o que gerou para além de um dilema uma controvérsia entre os investigadores. Segundo Nowell e Innes (1997), citados por Estrada (2009, p. 34), “o que levou ao surgimento de duas posições: os que apoiam a inclusão plena com o conseqüente encerramento de todas as instituições de educação especial, defendendo que todos os alunos têm o direito de frequentar a escola regular, e os que consideram que o surdo tem benefícios educacionais e sociais ao frequentar classe de outros surdos”.

A leitura dos resultados efetuados pelos investigadores, que defendem que os alunos surdos têm benefícios educacionais e sociais ao frequentar uma escola com outros surdos, não é de todo displicente, isto porque o surdo tem de ser entendido como um grupo de crianças e jovens que pertencem a uma minoria linguística. Neste caso, a escola regular, do ponto de vista docente, poderá não estar suficientemente preparada para ensinar, por um lado; por outro, os alunos surdos, integrados em classes de ouvintes, deparam-se com dificuldades de comunicação, quer com os professores, quer com os outros colegas ouvintes.

Segundo Sari (2007), citado por Estrada (2009, p. 35), “a inclusão de surdos nas classes regulares continua a ser controversa. Uns defendem que a inclusão promove o desenvolvimento académico e social dos surdos, outros referem os problemas associados à comunicação e linguagem, sociabilização e identidade cultural”.

Braga (2006) e Sinklar (1997), citados por Estrada (Ibidem, p. 35), também estes dois autores questionam “a política de inclusão dos surdos ao considerar que não atende às suas diferenças comunicativas, linguísticas, cognitivas e culturais, defendendo as escolas de surdos”. No entanto, Sinklar (1997) diverge de Braga (2006) ao colocar uma outra hipótese: “a constituição de classes de surdos em escolas regulares, com uma educação bilingue e a presença de adultos surdos que colaborem no processo de ensino/aprendizagem”. Esta é aliás a opinião da qual comungamos e a este modelo acrescentamos um outro tipo de modelo.

O modelo de inclusão traçado na II parte deste estudo defende a inclusão a partir de um modelo bilingue, ou seja, os alunos surdos devem aprender em primeiro lugar a língua gestual, que é a primeira língua dos alunos surdos ou língua materna como é designada por alguns autores, e, posteriormente, a aprendizagem da segunda língua ou língua do país onde vivem em escolas para alunos surdos, e a sua integração nas escolas regulares só se deverá efetivar quando estiverem reunidos um conjunto de procedimentos tais como o domínio da segunda língua, a presença de intérpretes de língua gestual, ou os docentes tenham a valência de falar as duas línguas (gestual e oral).

5.1. O Papel da Escola na Família

As crianças filhas de pais ouvintes, segundo os estudos efetuados, têm uma maior dificuldade em comunicar com estes e, nesse sentido, a escola inclusiva poderá desempenhar um importante papel no sentido não só de uma maior e melhor inclusão, bem como para estabelecer relações mais estáveis, quer do ponto de vista afetivo, quer do ponto de vista pedagógico e de inclusão familiar.

A deteção da surdez na criança surda não é perceptível logo no primeiro ou segundo mês após o seu nascimento, o que compromete desde logo o seu desenvolvimento. Por duas razões: 1) na maioria dos casos essa deteção é feita muito mais tarde; 2) porque os pais não sabem como colmatar esta realidade com que se deparam. De acordo com as estatísticas efetuadas, a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes.

No seio familiar, as principais dificuldades são criadas pela ausência de comunicação entre pais e filhos, o que na maioria dos casos gera sentimentos de ansiedade para ambos (filhos e pais). Segundo Calderon (1993), citado por Sobral

(2001, p. 21), “(...) os pais ouvintes apresentam grandes dificuldades em interagir com os seus filhos, relevando elevados índices de ansiedade e stress, necessitando de maiores competências de *coping*”. Schlesinger e Meadow (1972) “referem que em alguns casos, o fator de maior stress é a vivência diária com um filho cujo défice auditivo impede a comunicação. Os pais sentem-se por vezes superprotetores, inseguros e sozinhos nesta nova tarefa”. Isto conduz a um tipo de acompanhamento que na maioria dos casos é inexistente ou desadequado.

Esta temática, que aparentemente parece ter pouca relevância, é, no entanto, muito importante e passa muitas vezes pela saúde dos próprios filhos. Não existindo qualquer entendimento, os filhos, no caso de doença, não podem manifestar as dores que sentem, o mal-estar e a angústia, o que leva por vezes à mortalidade infantil e juvenil por falta de comunicação e é igualmente um fator de atraso cognitivo. Face a esta realidade, na Província da Huíla e como forma de intercâmbio com a escola seria de todo útil estabelecer uma parceria com o Hospital Maria Pia de Luanda, na área da otorrinolaringologia, que prestaria cuidados médicos que permitissem despistar a surdez na infância e na idade pré-escolar. Esta ligação seria feita entre a escola e a família.

Os estudos efetuados por Calderon (1993), citado por Sobral (2001, p. 26), defendem a aplicação de um modelo de *coping* a famílias com crianças surdas com o objetivo de diminuir o grau de stress e estabelecer um equilíbrio. Este modelo foi elaborado por Folkman e Lazarus (1979), citados por Sobral (ibidem, p. 27) e ficou designado como modelo de Folkman que se traduz no seguinte: “Este modelo de análise e de compreensão do *coping*, designado por abordagem transaccional”. A sua aplicação permite “canalizar o stress numa forma adequada, nomeadamente ao desenvolvimento da criança, na tentativa de ultrapassar as dificuldades surgidas”, bem como “ultrapassar os efeitos negativos do stress e adequar a intervenção numa forma positiva”.

Vários têm sido os autores que se têm pronunciado sobre esta evidência dos quais Broth e Aiscow (2002), citados por Estrada (2009, p. 30), “que consideram que é imprescindível a parceria entre estes e os docentes, para a construção de comunidades inclusivas”. Esta opinião é igualmente partilhada por Brandão.

Brandão (2007), citado por Estrada (idem, p. 30), é da mesma opinião: “a comunicação com os pais é imprescindível para o envolvimento ativo destes nas atividades pedagógicas, na promoção do desenvolvimento e da inclusão social dos seus

filhos, devendo os professores fornecer informações adequadas às necessidades e expectativas das famílias de modo a facilitar-lhes a adaptação à problemática das crianças e a reduzir-lhes o nível de ansiedade”.

Imerovic (2006), citado por Estrada (ibidem, p. 30), “considera que o envolvimento dos pais deverá assegurar o apoio dado em casa à aprendizagem da criança”.

Apesar da douta opinião expressa pelos autores referidos, com a qual concordo, o papel da escola deveria ter uma maior participação junto das famílias dos alunos surdos e poderia passar pelo ensino da língua gestual aos próprios pais quebrando, assim, a barreira da comunicação.

Síntese Geral

Em suma, a abordagem efetuada à literatura relevante sobre o tema em estudo, nesta primeira parte, permite destacar alguns pontos que passamos a enunciar.

1 - O conceito de surdez e a forma como o surdo foi encarado sofreu alterações significativas, se tivermos como ponto de partida que era considerado como um doente e um deficiente.

2 - A realidade demonstrou que, quer em termos cognitivos, quer em termos comunicacionais, é possível ao surdo aprender desde que através da sua língua mãe, a língua gestual, para que através dela possa ser ele próprio e construir a sua identidade.

3 - Para além da língua gestual, será conveniente que aprenda outra língua, a língua do seu país de origem, preferencialmente na forma escrita ou oral, para poder integrar-se melhor na comunidade ouvinte.

4 - O surdo, de acordo com as novas aceções doutrinárias, insere-se num grupo, grupo esse que se encontra inserido numa comunidade, a comunidade surda, e de acordo com este novo contexto faz parte de uma comunidade linguística minoritária, o que lhe confere uma identidade.

Todos estes fatores implicam o repensar do modelo educativo para a sua aprendizagem e que passa por um modelo de inclusão em detrimento de um modelo de integração que, na maioria dos casos, nem sempre demonstrou ser o mais adequado.

Ilustrativo desta integração é o exemplo que foi citado do aluno Augusto, que por falta de um intérprete de língua gestual na maioria dos casos fica sem saber quais os trabalhos a executar e quais as matérias mais relevantes para a avaliação em termos de testes e exames.

O exemplo citado é ilustrativo daquilo que sentem e das dificuldades com que se deparam os alunos do ensino superior; na maioria dos casos a sua desistência e a sua falta de rendimento escolar devem-se ao fato de existir a barreira linguística o que impede a comunicação não só entre aluno/professor como entre aluno/aluno que se aplica em situações tão simples e particulares como sejam a elaboração de trabalhos de grupo.

Como consequência, a premente utilização de um método que seja inclusivo para que todos os indivíduos possam participar de forma ativa e efetiva, ou seja os professores, os alunos, os pais e encarregados de educação e a comunidade, para que todos juntos possam contribuir para a inclusão do aluno surdo, para que este se possa tornar um membro de pleno direito e de fato e que possa ajudar a alicerçar os novos rumos para Angola.

II Parte

Estudo Empírico

Introdução

A parte II, intitulada Estudo Empírico, tem como objetivos traçar a implementação de um modelo bilingue na Escola Polivalente na Província da Huíla em Angola e, em seguida, verificar na prática qual é a estrutura em que tem assentado, em termos metodológicos, o ensino dos alunos surdos nesta escola e qual seria a aceitação para a aplicação de um novo modelo que inclua as novas teorias e filosofias educativas de formação dos alunos, que já têm vindo a ser implementadas nalgumas escolas europeias e portuguesas.

A importância de envolver toda a comunidade educativa, para uma maior rentabilização e sucesso desse método de ensino, implicou a realização de entrevistas aos professores.

1. Metodologia

A metodologia adotada é o estudo qualitativo. Segundo este tipo de metodologia não tem um carácter rigoroso em termos estatísticos, procurando entender os comportamentos dos indivíduos face a determinadas situações com que se deparam. As informações obtidas numa pesquisa qualitativa possibilitam as razões e os porquês dos comportamentos, hábitos e atitudes das pessoas podendo também ser considerado como estudo etnográfico.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o investigador qualitativo questiona os sujeitos da investigação com o objetivo de perceber o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. Para Montenegro (2005), a pesquisa qualitativa não tem a preocupação de projetar resultados para a população. Wilson (1997) explica este tipo metodológico de trabalho, também designado como etnografia, fundamentando-o nos seguintes pressupostos essenciais: os acontecimentos devem estudar-se em condições naturais, ou seja, integrados no terreno; os acontecimentos só se podem compreender se se compreender a perceção e interpretação feita pelas pessoas que deles participam.

A contextualização do problema centra-se na aplicação de um Modelo de Educação Bilingue/Bicultural e Multicultural na Escola Polivalente de Educação Especial do Lubango – Huíla.

Após identificar a problemática a tratar neste trabalho facilmente se torna perceptível que mais que quantificar ou generalizar, o que interessa é compreender um processo e para esse efeito temos de questionar os sujeitos de modo a que a situação natural de envolvimento na escola da província de Huíla, em Angola, constitua uma eficaz fonte de dados, sendo o investigador o instrumento chave de recolha desses dados para posteriormente os descrever e analisar.

Foi esta a razão que levou a optar por um estudo de natureza qualitativa. Para a concretização de um estudo desta natureza, e tendo sempre em conta a temática deste trabalho, parece que o instrumento mais apropriado seria a entrevista, na medida em que possibilita o acesso ao que cada pessoa pensa, ao que está “dentro da cabeça de uma pessoa”, o seu conhecimento, as suas preferências, atitudes e crenças (Tuckman, 2012, p. 722). Esta informação pode ser transformada em dados preciosos para o conhecimento de uma situação sobre a qual se pretende uma metodologia de intervenção.

No caso em estudo, a investigadora (observadora não participante) é parte integrante da equipa da escola onde lecionam os docentes que vão ser sujeitos às entrevistas, o que parece ser um elemento que pode valorizar e otimizar a recolha de dados. Segundo refere o mesmo autor (idem, p. 722), “a experiência e o *insight* do investigador são consideradas como fazendo parte dos dados”.

2. Definição dos Objetivos da Intervenção

Esta investigação tem como primeiro objetivo traçar as etapas para a aplicação de um Modelo de Educação Bilingue/Bicultural e Multicultural na Escola Polivalente de Educação Especial do Lubango – Huíla.

A escola como instituição deve ser um local onde os jovens e as crianças possam desenvolver as suas capacidades quer a nível pessoal, linguístico e socialmente com a comunidade em que estão inseridos. As crianças surdas desta escola comunicam por língua gestual e labial o que lhes permite pertencer a um grupo que tem a mesma língua, a língua gestual angolana e, desta forma, é-lhes permitido encontrar uma identidade

como pessoa e como membro de um grupo. As crianças surdas na escola sentem que se podem expressar e que são compreendidas, no entanto quando regressam, quer ao meio familiar, quer ao contacto com a comunidade em que vivem, sentem-se incompreendidas e frustradas. Esta situação implicou uma reflexão e a procura de uma solução que permita colmatar esta problemática.

A elaboração deste projeto poderá contribuir para que sejam eliminadas as barreiras de comunicação entre surdos e ouvintes, quer no seio familiar, que na comunidade em que vivem.

Este projeto será efetuado de acordo com as seguintes fases: Primeira fase: 1) determinação do tempo previsto para a sua efetivação; 2) intervenientes no projeto; 3) levantamento dos recursos, custo e recursos financeiros. Segunda fase: a metodologia a adotar com uma breve descrição das atividades com o objetivo de definir os meios operacionais e as estratégias com os diferentes intervenientes para a sua aplicação. Terceira fase: a implementação do Projeto. Quarta fase: a avaliação.

Primeira fase:

1º Determinação do tempo previsto - o tempo previsto para a realização deste projeto é de um ano letivo, podendo este período de tempo vir a ser alargado aos anos seguintes, face à problemática sobre a qual versa o projeto – inclusão – na família e na comunidade, dado que o mesmo não se esgota num só período letivo.

2º Participantes – todos aqueles que de forma direta irão intervir no processo.

- Convidados – deslocação de duas ou três pessoas ligadas de forma direta ou indireta à educação de surdos;

- Diretor da escola;
- Professores que lecionam na escola;
- Intérprete de Língua Gestual Angolana;
- Alunos surdos que frequentam a escola;
- Pais das crianças surdas;
- Crianças ouvintes da mesma faixa etária;

- Escolas da comunidade;
- Terapeuta da fala;
- Presidente da Associação de Surdos de Angola;
- Um representante da Província da Huíla;
- Um representante do Ministério da Educação de Angola.

3º Levantamento de recursos – o levantamento dos recursos teve em conta todas as necessidades previstas para a prossecução do projeto.

4º Recursos financeiros – os recursos financeiros para a elaboração deste projeto em termos de material e disponibilização de espaço serão cedidos pela escola.

Para a deslocação e estadia dos convidados será pedido ao Governador da Província de Huíla, com conhecimento ao Diretor Provincial de Educação Ciência e Tecnologia da Huíla e à Fundação Calouste Gulbenkian, que financiem este projeto mediante a apresentação do mesmo.

Segunda fase:

1º A metodologia a aplicar para a elaboração do projeto terá início um mês antes do início do ano letivo 2017-2018, e a sua realização será em janeiro de 2017, e decorrerá da seguinte forma:

Durante este mês de janeiro far-se-ão um conjunto de reuniões:

1 - Na primeira reunião deverão estar presentes a equipa convidada, a Direção da escola e os professores, e é explicado o Plano, que integra a língua gestual e a língua portuguesa, quer seja oral ou escrita, bem como a estratégia que os convidados têm para a formação dos professores. Serão definidos os dias em que decorrerão as Ações de Formação Pedagógica com os professores e os técnicos com o objetivo de melhor se implementar o modelo. Nesta reunião, a participação dos presentes é fundamental podendo mesmo serem dadas outras sugestões para melhor pôr em prática a viabilização do projeto. Deverá ser elaborada uma brochura com os detalhes do Projeto e a sua calendarização. Definição e divisão das tarefas, bem como deve ser eleita, entre a equipa dos convidados, a pessoa ou pessoas que irão não só contribuir para a

dinamização do projeto como também verificar as fases da sua execução, cabendo, ainda, a este ou estes a tarefa da marcação das reuniões que forem necessárias para a prossecução do mesmo.

2 - A sensibilização, em primeiro lugar, para desmistificar o preconceito que existe sobre a surdez, o conceito de surdo, a língua gestual e a identidade surda. Esta sensibilização deverá ser coordenada pelos responsáveis na dinamização, para o efeito serão marcadas três reuniões que funcionarão em separado.

3 - Uma reunião com os pais das crianças e encarregados de educação que serão convidados a participar e onde se expõem as vantagens da inclusão. Visionado um pequeno filme que deve acentuar a atuação das crianças durante as aulas, serão distribuídos folhetos e pequenos livros de fácil leitura em língua gestual para uma formação nesta língua.

4 - Uma reunião com as crianças surdas e com as crianças ouvintes e a estas será distribuído material didático, jogos, bem como instrumentos musicais e material para desenhar e escrever. Serão distribuídos pequenos folhetos aos pais e a todos os intervenientes para que durante a mesma possam comunicar e interagir.

5 - Uma reunião com a Associação Nacional de Surdos de Angola, com o Governo Provincial e com o Ministério da Educação de Angola para estabelecer um Protocolo e definir as responsabilidades e os recursos humanos de apoio ao Projeto.

Terceira fase:

Para a implementação do projeto serão elaborados cartazes de divulgação ao mês de sensibilização sobre a problemática da discriminação do surdo – estes cartazes serão elaborados pelos alunos surdos, em sala de aula, e serão colocados por estes em locais públicos da Província da Huíla.

Um colóquio onde estarão todos os intervenientes. Neste colóquio subordinado ao tema o Bilinguismo, os professores formados pela equipa de convidados falam sobre a importância da comunicação, quer em língua gestual, quer em língua portuguesa e sobre a inclusão, referindo as suas experiências no contacto com os surdos, bem como as experiências pessoais de outros surdos.

No final de cada intervenção podem ser colocadas questões.

Todas as atividades devem ter presente um intérprete de língua gestual angolana.

Atividades a desenvolver durante o período letivo:

1 - Durante as aulas, os professores devem ler contos tradicionais utilizando as duas línguas. Os alunos surdos devem representá-los e dramatizá-los no fim de cada período letivo. Devem ser desenvolvidas atividades de carácter cultural e desportivo em que devem participar crianças surdas e ouvintes e atividades que permitam desenvolver o uso da língua oral e escrita.

2 - Desenvolver atividades de leitura e verbalização de palavras.

3 - Formação de grupos de iniciação à aprendizagem da língua gestual angolana. Estas aulas serão ministradas pelos professores e auxiliadas pelos alunos surdos que frequentam a escola.

No final do ano letivo será promovida uma iniciativa que englobe todos os participantes.

Quarta fase:

A avaliação do projeto será feita em duas reuniões: na primeira, o objetivo é avaliar a adesão ao Projeto por parte dos intervenientes, porque o projeto só poderá ser viável se tiver a aceitação de todos. A segunda reunião tem a finalidade de pensar sobre as estratégias e as atividades executadas e procurar avaliar quais as limitações e as dificuldades que foram sendo sentidas ao longo da sua execução, para desta forma poder repensar o Projeto e reformular ou alterar as estratégias inicialmente prosseguidas.

Nesta fase será elaborado uma brochura com os resultados e observações suscitadas durante a implementação do Projeto.

O segundo objetivo proceder às entrevistas - as questões para a entrevista foram selecionadas previamente e elaboradas para que fosse possível chegar a uma conclusão sobre as respostas às mesmas.

A formulação das questões de investigação teve como metodologia de investigação os critérios da etnociência com o objetivo de interpretar o comportamento dos professores no seu relacionamento com os alunos surdos e na aplicação de uma

metodologia bilingue e bicultural numa escola na Província da Huíla em Angola, por se considerar que este método reflete a realidade.

Esta metodologia é composta por quatro etapas que foram seguidas para este estudo científico: 1ª A descrição: realização de entrevistas abertas aos informadores para os questionar sobre a situação global; 2ª A descoberta: conhecimento das categorias que os informadores utilizam ao constituírem os seus mapas mentais; 3ª A classificação: Determinação dos princípios para classificação dos fenómenos em cada categoria. 4ª A comparação: Descoberta das relações entre as categorias.

A primeira etapa, descrição, foi definida com base na elaboração de questões que englobam as metodologias que são ministradas aos alunos surdos e o papel que podem ter os professores que trabalham com esses alunos surdos e a adequação das metodologias à sua forma de comunicar e a sua interação em termos de comunicação, quer seja com os professores ou com os outros surdos, ou com os ouvintes, os familiares e a comunidade.

A segunda etapa, a descoberta das categorias, permite enquadrá-las em duas categorias: a primeira, as metodologias que devem ser reproduzidas para melhor ensinar os alunos surdos e a segunda avaliar a melhor forma de comunicar com estes.

A terceira etapa, com o objetivo de determinar se o modelo educativo que tem sido seguido é o mais adequado em termos de ensino e se a forma como comunicam é determinante para que possam vir a existir a aplicação de um novo modelo. Procurando obter um enquadramento realístico sobre o fenómeno representado por cada uma das categorias foram colocadas um conjunto de questões exploratórias, das quais a título de exemplo apresentamos as seguintes: Descreva a metodologia que usa no seu trabalho com os surdos? Ou o que pensa da inclusão das crianças surdas nas escolas de ensino regular? Ou como comunicam os professores com os seus alunos surdos? Ou como comunicam com os surdos com as crianças ouvintes? Foi pedido aos professores que definissem qual o melhor método para o ensino dos alunos surdos bem como que classifikassem a forma como comunicam entre si.

A quarta etapa, da relação entre as duas categorias referenciadas. A metodologia empregue pelos professores no ensino dos alunos surdos deve ser compatível com a forma como estes alunos comunicam, só através do conhecimento como se processa a

comunicação com estes é possível determinar a importância da aplicação de um modelo educativo bilingue/bicultural. Por último o conhecimento que os professores têm sobre os alunos surdos quer no meio escolar quer no meio familiar e na comunidade e as dificuldades que lhe são impostas ou não em termos linguísticos determinam a sua inclusão.

Neste sentido aplicar-se-á a comparação que, segundo Bogdan e Bilken (1992), citados por Tuckman (2012, p. 688), procedem a uma descrição do método comparativo da seguinte forma: “o método comparativo constante como sendo um daqueles métodos em que o investigador procura dimensões-chave (key-issues), acontecimentos recorrentes (recurrent events) ou atividades suscetíveis de se tornarem categorias de interesse”.

Glasser (1978), citado por Tuckman (2012, p. 689), apresenta seis etapas para implementar o método comparativo constante: “começa na recolha dos dados; procura dimensões-chave, acontecimentos recorrentes ou atividades suscetíveis de se tornarem categorias de interesse (...); recolher dados que promovam muitos incidentes relativamente às categorias de interesse (...); escrever todas as categorias que se estão a explorar tentando descrever e explorar todos os incidentes detalhados na análise de dados (...); trabalhar os dados e os modelos que deles resultam (...); ocupar-se da amostragem, da codificação e da elaboração do documento, à medida que a análise se centra nas principais categorias”.

3. Participantes

Nesta investigação, a seleção realizada foi efetuada de acordo com a técnica de amostragem internacional defendida por Streubert (2002b), que defende que sejam selecionadas os indivíduos tendo em conta a sua experiência na problemática, neste caso, todos os professores têm mais de cinco anos de experiência e nalguns casos mais de vinte, não tendo no entanto o objetivo da generalização dos resultados. Esta linha de atuação é também a referenciada por Fortin (1999) que se baseia na importância que os métodos qualitativos atribuem ao saber e à experiência das pessoas selecionadas para o estudo; é preferível selecionar os sujeitos de acordo com a possibilidade de fornecer dados válidos e completos do que se fundamentar na representatividade da amostra.

A população alvo é constituída pelos professores que trabalham nesta escola com os alunos surdos e a partir dos quais foram recolhidos os dados que respeitam aos seguintes aspetos: identificação e formação atual, situação profissional, métodos de ensino utilizados com os alunos surdos, participação dos pais e familiares e contributos da comunidade surda na escola. Foi a partir do levantamento e análise dos dados obtidos através de uma entrevista, que serviu de base ao presente trabalho, que foram detetadas e definidas as fases para a implantação do modelo bilingue na Província da Huíla em Angola.

O processo selecionado para a recolha de informação foi efetuado com base numa entrevista que, segundo Tuckman (2012, p. 690), é “um processo direto de obter informação sobre um determinado fenómeno consiste em formular questões às pessoas que de algum modo estão envolvidas nesse fenómeno”. As questões para a entrevista foram previamente selecionadas e elaboradas para que fosse possível chegar a uma conclusão sobre as respostas às mesmas.

Existem vários tipos de entrevista que podem ser realizados, segundo Patton (1990), citado por Tuckman (2012, p. 690): “existem quatro tipos diferentes de entrevistas e que variam entre as conversações totalmente informais e as sessões altamente estruturadas, com questões fechadas e respostas fixas O tipo de entrevista escolhido vai depender do contexto do estudo e do tipo de questões a formular”.

A elaboração do Guião de Entrevista (Anexo VII) baseou-se num tipo de entrevista standardizada de resposta estruturada que tem como características a formulação exata e a sequência das questões serem antecipadamente determinadas. As questões formuladas foram as mesmas questões básicas elaboradas a todos os entrevistados e pela mesma ordem. As questões foram completamente redigidas em formato de final fechado.

O Guião de Entrevista é composto por quatro temas ou categorias divididas por alíneas: 1. Metodologias; 2. Situação dos Alunos Surdos na Escola; 3º Comunicação. 4. Comunidade surda; e dividido respetivamente por diversas alíneas.

Os participantes nesta entrevista desempenham o papel de professores na escola referida, e nesse sentido as questões que lhes foram dirigidas referem-se a comportamentos reais. Segundo Tuckman (2012, p. 695), “neste caso o tipo de perguntas deve ser direcionado no sentido de descrever as experiências”.

Os participantes responderam às mesmas questões com o objetivo de aumentar a possibilidade de comparar as respostas, através do método comparativo constante. Para cada pessoa os dados são completos e foram determinados os tópicos que foram tratados na entrevista, o que facilitou a análise dos dados.

Para a realização do estudo de caso referenciado e com o objetivo da recolha de dados efetuámos como trabalho de campo duas deslocações à escola Polivalente de Educação Especial. Para o efeito procedemos a uma marcação com a Direção da Escola na pessoa de Vicente Kamassuno, tendo sido marcada uma reunião para o dia 05 de fevereiro de 2016, com 19 professores que lecionam para alunos surdos, tendo explicado os motivos que levaram à entrevista e distribuído o guião da entrevista a todos os professores presentes. Foi indicado, nesse dia, a data em voltaríamos a deslocar-nos à escola para proceder à recolha de todas as entrevistas. A recolha das entrevistas decorreu no dia 06 de abril de 2016.

4. Análise dos Dados

Na perspetiva da aplicação do novo modelo proposto, pretende-se nesta investigação tirar ilações que permitam avaliar as metodologias que têm sido ensinadas aos alunos surdos e a forma como comunicam com os professores, com os seus pares, com os familiares e encarregados de educação e a comunidade.

Este estudo foi efetuado segundo Tuner (1981), citado por Tuckman (2012, p. 712), “como o processo de análise dos dados qualitativos. Os investigadores procuram o papel dos grupos”.

A investigação centrou-se no papel do grupo dos professores na escola, na transmissão das identidades e dos sexos. Como dispositivo gerador de dados foram entrevistados 17 professores que lecionam na escola, entre o ensino primário e o 1º e 2º ciclo, na escola da Huíla, no Lubango, utilizando um processo designado como “Guião de Entrevistas” que foram respondidas pelos professores e recolhidas no dia 06 de abril de 2016, na escola.

Os dados das entrevistas do “Guião de Entrevistas” revelaram que os professores da escola são do sexo masculino e feminino, com idades compreendidas entre os trinta e os cinquenta e nove anos, e que a sua experiência profissional com alunos surdos varia

entre os três e os vinte e um anos. Todos os professores entrevistados só trabalharam naquela escola de educação especial.

A partir do conjunto de respostas foi identificado um número de fatos (que se encontram sublinhados no quadro em *itálico*). Estes fatos traduziram-se em conclusões ou generalizações fundamentadas em respostas específicas que os estudantes deram às questões da entrevista.

As observações positivas referem que os alunos surdos, em termos de conhecimento e de escolaridade, estão ao mesmo nível que os alunos ouvintes da mesma faixa etária, não existindo diferenças. Em termos de comunicação não existem dificuldades desde que seja comunicado por língua gestual. Todos os entrevistados referem que a comunicação com os professores e com os outros alunos surdos é boa. Os alunos da escola preferem comunicar em língua gestual e possuem uma língua gestual. A comunicação entre alunos surdos de outras faixas etárias é boa, no entanto, a título de exceção, uma professora refere que a comunicação é “regular”. No caso da comunicação com os pais, sete dos participantes consideram que é boa.

Um outro exemplo refere-se à importância que poderão ter os professores surdos na educação dos surdos. Neste contexto um professor expressou a sua opinião: “os papéis que podem representar os docentes surdos permitem o melhor entendimento no trabalho psicopedagógico”. Um dos professores surdos desta escola também considera que “os professores surdos podem ser uma mais-valia para ensinar os alunos surdos porque falam a mesma língua”.

As opiniões manifestadas referentes às metodologias revelam que os professores desconhecem o método bilingue; só três deles expressam a opinião de conhecer este método.

No que se refere à comunicação entre professores e alunos surdos, entre alunos surdos e alunos surdos, ou seja, entre os seus pares colegas, esta comunicação é considerada boa, e os alunos têm preferência pela língua gestual. A comunicação entre os pais e encarregados de educação é considerada pelos professores como sendo muito limitada ou mesmo reduzida. Na opinião dos professores, os pais não têm expectativas em relação aos filhos.

Na opinião dos professores, a comunicação com a comunidade surda e a escola é boa, bem como a interação entre alunos surdos de faixas etárias diferentes.

5. Relatório

Quadro I – Caracterização da Escola Polivalente de Educação Especial da Huíla

Caracterização Professores	Idade	Sexo
Todas as entrevistas estão identificadas (1)	30 – 59 anos	5 Professores - três surdos (M) 12 Professoras - duas surdas (F)
Situação Profissional: Anos de trabalho Surdos (2)	3 a 21 anos	Todos os professores trabalharam só nesta escola
<i>Metodologias</i> (1)	Língua Gestual/Labial(a)	Sim 17 Não 14
	Bilingue (b)	3 14
	Inclusão (c)	10 7
	Docentes Surdos (d)	17
<i>Situação dos Alunos na Escola</i> (2)	Nível de escolaridade (a) Conhecimentos/escolaridade ao mesmo nível que os ouvintes (b)	Ensino primário e 1º e 2º ciclo 17
<i>Comunicação</i> (3)	Língua Gestual (a)	17
	Compreensão (b)	17
	Língua Gestual (c)	17
	Dificuldades com alunos ouvintes (d)	17
	Língua Gestual (e)	17
	Língua Gestual (f)	17
	Difícil Comunicação (g)	17
	Difícil Comunicação (h)	17
	Língua Gestual (i)	17

	Língua Gestual (j)	17
<i>Opinião que têm da participação da família</i>	Participação dos Pais (k)	Sim 17 Não
	Expectativas (l)	7 10
	Difícil Comunicação (n)	7 10
<i>Opinião que têm da Comunidade Surda</i>	Contactos (a)	Boa 17 Má
	Surdos idades diferentes (b)	17
	ANSA e as crianças (c)	17
Total das Entrevistas		17

As conclusões face ao relatório apresentado mostraram que a metodologia empregue é a língua gestual e labial e que em termos de compreensão os alunos percebem melhor a língua gestual e que a maioria dos professores desconhece o método bilingue, em matéria de inclusão na escola regular não considera que a mesma traga benefícios.

As limitações sentidas foram sofridas no período inicial aquando das entrevistas, isto porque, inicialmente, os professores inquiridos não compreenderam o porquê de participar nestas e qual seria a utilidade em termos futuros.

Se estabelecer um paralelo entre o Enquadramento Teórico e o Estudo Empírico facilmente se torna verificável que, quer os alunos, quer os professores, preferem a língua gestual e a labial. No entanto, a aplicação do bilinguismo ainda não é uma prática que considerem concretizável, e nesse sentido existe uma desadequação dos métodos educativos dos professores em relação às novas teorias; a realidade prática projetada nas entrevistas demonstra isso mesmo.

III Parte

Conclusões e Recomendações

As conclusões ou ilações que podemos retirar da elaboração deste estudo, tendo por base os objetivos específicos enunciados na introdução deste trabalho, que pretende elaborar uma proposta para a aplicação de um modelo bilingue/bicultural para a Escola da Huíla em Angola, é a seguinte.

Na educação dos alunos surdos as mudanças processam-se de forma muito lenta e o conhecimento da surdez, nomeadamente da língua gestual angolana e do reconhecimento de uma identidade surda, é um fator determinante de superação da discriminação e da estigmatização. A escola deverá criar metodologias que permitam um caráter inclusivo no âmbito de um método bilinguístico/bicultural que contribua para o ensino/aprendizagem dos alunos surdos e para que possam valorizar-se culturalmente.

Os dados obtidos referem que a capacidade de aprendizagem e compreensão dos alunos surdos é igual à capacidade de aprendizagem dos alunos ouvintes da mesma faixa etária, desde que a língua utilizada seja a língua gestual.

Consideramos, no entanto, que existem cinco elementos sobre os quais deve existir uma reflexão, e que são: 1) a formação de professores; 2) a formação de intérpretes em língua gestual angolana; 3) a formação dos alunos surdos; 4) a formação dos seus familiares; 5) e a formação da comunidade. A formação é, ainda, limitada ou inexistente, segundo os dados obtidos, ao nível da aplicação de um modelo bilingue e multicultural. As razões parecem ser duas. A primeira por parte dos professores que desconhecem o modelo bilingue; a segunda por parte dos alunos, dos pais e da comunidade como forma de colmatar as dificuldades de comunicação e estabelecer laços afetivos.

Acrescemos ainda que, para ultrapassar as barreiras educativas e linguísticas, deve ser implementado um novo modelo, cuja elaboração foi transcrita no âmbito deste estudo, com o intuito de sensibilizar, formar e ensinar a língua gestual angolana e a língua portuguesa. O modelo bilingue é atualmente aplicado nalguns países europeus e em Portugal e, apesar de não existirem ainda resultados estatísticos e estudos científicos

que comprovem o seu sucesso em termos globais, este parece ser o caminho para a inclusão do surdo na comunidade.

Aditamos que julgamos pertinente que a implementação deste modelo promova uma intervenção ativa da escola junto da comunidade através de iniciativas como: 1) encontros, fóruns de esclarecimento e de campanhas de sensibilização no sentido de procurar compreender as dinâmicas nas quais os surdos se movem, dando a conhecer a surdez como uma minoria linguística com uma identidade e cultura próprias; 2) campanhas de esclarecimento onde possa ser explicada a importância da aprendizagem da língua gestual como forma integradora da pessoa surda; 3) abertura da escola a iniciativas que estabeleçam uma parceria e o intercâmbio entre a cultura ouvinte e a cultura surda como, por exemplo, exposições, atividades lúdicas, jogos tradicionais angolanos, festivais de música, de teatro, de cinema, encontros que permitam a troca de experiências entre todos.

Consideramos que seria importante para a inclusão das crianças e dos jovens surdos a criação de uma parceria entre a escola e o Ministério do Trabalho, para criar condições junto das empresas para que estes jovens possam, no final da sua formação, ser integrados no meio laboral. Igualmente importante seria estabelecer um intercâmbio com o Instituto Superior de Ciência da Educação da Huíla, no sentido de incluir alunos surdos no ensino superior, pelo que a ótica passaria, numa primeira fase, por as aulas serem acompanhadas por um intérprete de língua gestual e, posteriormente, com uma maior divulgação e incremento da língua gestual, os professores já com o domínio das duas línguas passariam a lecionar na língua gestual e na língua oral. Esta ideia surgiu das dificuldades sentidas por um aluno do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla, que profere o seguinte: “os professores e colegas não explicam provas ou trabalhos em grupo, etc., sempre discriminação. Estou a sofrer continuar...continuar”.

Esta é a forma como se sente a maioria dos jovens que integram o ensino superior: a incapacidade de comunicação e a barreira linguística leva à sua discriminação. Todos temos o direito de decidir o nosso futuro, de fazer as nossas escolhas, mas esta escolha de carácter universal está vedada aos jovens surdos. Não por falta de capacidade, mas por ignorância ou falta de vontade daqueles que tendo a capacidade, os meios e os conhecimentos psicopedagógicos ignoram ou não querem ver.

Os professores, enquanto agentes educativos, deverão ser sensíveis à presença de diferentes culturas, etnias e línguas com que trabalham e incutir um espírito de tolerância e respeito por todas as minorias, quer estas sejam culturais, étnicas ou linguísticas, e concomitantemente para criar condições necessárias ao sucesso educativo e à aprendizagem de todos os alunos. A língua gestual como língua ágrafa dos alunos surdos causa diferenças ao nível do domínio linguístico que, enquanto competência que deve ser transversal e a pedra basilar para a aprendizagem dos surdos, conduz a um impedimento à apreensão dos conteúdos escolares e consequentemente a um afastamento escolar se não houver uma consolidação desta língua. Para transpor estas dificuldades, a instituição escolar deve contribuir com um apoio pedagógico acrescido, pelo que para além desta língua deve ser ministrado o ensino da língua portuguesa nos termos traçados neste estudo, sobretudo na sua vertente linguística, como modo de valorização e de validação da identidade e da cultura surda. O bilinguismo, a multiculturalidade e a inclusão da família e da comunidade são não só teorias, mas também práticas determinantes e desejáveis para o pleno desenvolvimento do surdo enquanto cidadão.

Em suma e como conclusão final, a escola em relação a esta minoria linguística só se tornaria verdadeiramente inclusiva quando o método adotado passar pelo ensino da língua gestual a todos os professores, alunos, familiares e comunidade, e nesse sentido deixariam de existir as barreiras de comunicação que se ergueram e parecem não querer ser derrubadas.

Todos somos diferentes, todos somos iguais deve ser essa a metodologia que as gerações vindouras deverão adotar. Todos somos iguais porque todos fazemos parte da espécie humana, mas todos somos diferentes porque cada um de nós é um ser individual com uma cultura e identidade que é nossa, por isso, em última análise o modelo metodológico passa por essa diversidade de línguas e de culturas que se fundam numa só a Cultura.

Referência Bibliográficas

Almeida, D. & Cabral, E. et al. (2009). *Educação Bilingue de Alunos Surdos. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

Amaral, M. A. G. C. (2002). *Língua Gestual para Leitura em Crianças Surdas. Estudo Experimental de Aplicação de um Modelo Bilingue*. Dissertação de Doutoramento em Linguística Aplicada apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Departamento de Românicas. Consultado em 10 de Abril de 2016.

Alves, M. C. G. R. L. (2012). *Educação Especial e Modernização Escolar: Estudo Histórico-Pedagógico da Educação de Surdos-Mudos e dos Cegos*. Doutoramento em História da Educação. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

AWW (2008). *Encontro Nacional Metodológico Sobre a Educação Especial. Educação Especial, “Rumo a um Ensino de Qualidade para Todos”*. Luanda: Instituto Nacional para a Educação Especial, Ministério da Educação, República de Angola.

AWW (2007-2015). *Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial em Angola*. Luanda: Instituto Nacional para a Educação Especial (INEE), Ministério da Educação, República de Angola.

Barnes, C. & Mercer, G. (2002). The Politics of Disability and the Struggle for Change. In Len Barton (org.), *Disability Politics and the Struggle for Change*. London: David Fulton Publishers.

Constituição da República de Angola (2010). Angola: Imprensa Nacional – E.P.

Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CRPD) (2011). *Relatório Mundial sobre Deficiência*. São Paulo: OMS. Publicada em: whqlibdoc.who.int/hq/2011/WHO_NMH_VIP_11.01_por.pdf. Consultado em Abril de 2016.

Declaração de Salamanca – *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Publicado em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Consultado em Abril de 2016.

Eiji, H.. *Congresso de Milão. Cultura Surda*. Publicado em: <https://culturasurda.net/congresso-de-milao/>. Consultado em Abril de 2016.

Identidades Surdas. Cultura Surda Publicado em: <https://culturasurda.net/identidades-surdas/>. Consultado em Abril de 2016.

Estrada, M. P. V. M. F. (2009). *Educação de alunos Surdos 2º -E- 3º- Ciclos do Ensino de Básico. Análise Comparativa de Dois Modelos Educativos*. Mestrado em Educação Especial, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Franco, M. L. Â. (2009). *Dicionário da Língua Gestual Angolana*. Angola: República de Angola, Ministério da Educação, Instituto para a Educação Especial.

Gama, Maria Otilia Mendes Clemente (2008). *Intervenção Precoce na Criança Surda. Contributo para o Estudo das Necessidades das Famílias e Caracterização de Serviços*. Tese de Mestrado em Educação Especial. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.

Gomes, M. C. F. (2012). *A Reconfiguração Política da Surdez e da Educação de Surdos em Portugal: Entre os Discursos Identitários e os Discursos de Regulação*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Instituto para a Educação Especial (2006). *Plano Estratégico de Desenvolvimento para o período de (2007-2015)*. Publicado em: planipolis.iiep.unesco.org/.../Angola/Angola_EstrategiaparaEducacaoEspecial.pdf. Consultado em 08 abril 2016.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. EUA: University of Southern California.

Lane, H. (1992). *A Máscara da Benevolência. A comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Horizontes Pedagógicos.

Morgado, M. & Pires, M. N.. *Educação Intercultural e Literatura Infantil. Vivemos num Mundo sem Esconderijos*. Lisboa: Edições Colibri.

Müller, A. C. (2002). *Narrativas Surdas entre Representações e Traduções*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC.

National Dissemination Center for Children with Disabilities (NICHCY) (2004). *La sordera y la Perdida de la Capacidad Auditiva. Hoja Informativa sobre Discapacidades*, janeiro – 2004. Consultado em Abril de 2016.

Santana, A. P. & Bergamo (2005). Cultura e Identidade Surdas: Encruzilhada de Lutas Sociais e Teóricas. *Revista Educação Sociedade*, vol. 26, nº 91, publicado em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado em Abril 2016.

Silva, M. C. V. (2008). *Diversidade Cultural na Escola. Encontros e Desencontros*. Lisboa: Edições Colibri, Coleção Pedagogia e Educação.

Silva, R. (2004). *Português como 2ª língua: Contribuição para a implantação de um programa do ensino bilingue para surdos*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras /programa de Pós-graduação em Letras, Estudos da Língua.

Sim-Sim, I. (2005). *A Criança Surda. Contributo para a sua Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Textos de Educação.

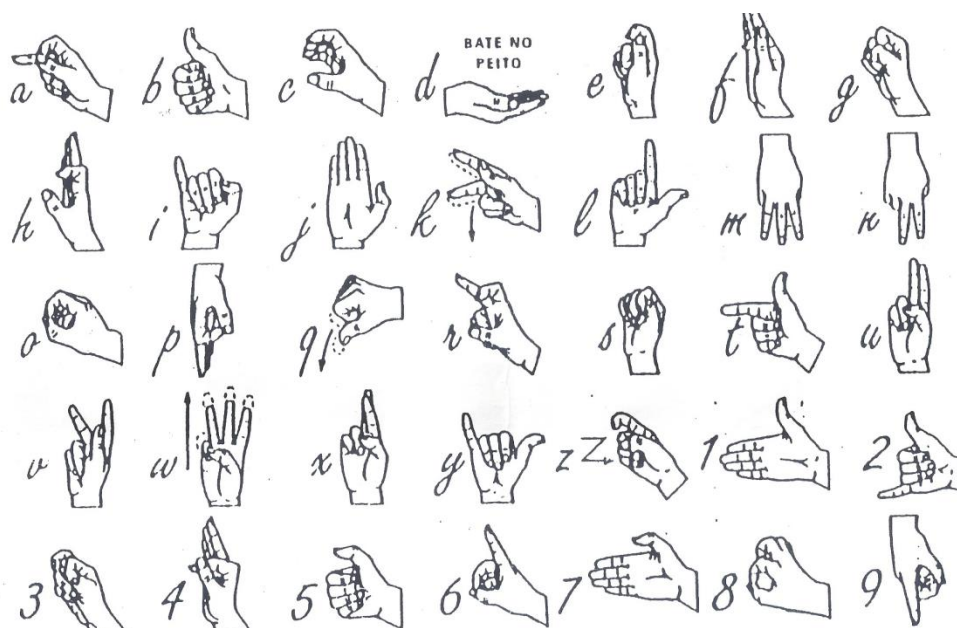
Sobral, F. M. P. A. C. (2001). *A Surdez. Estratégias de Intervenção Precoce*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Steger. M. B. (2003). *A Globalização. Compreender*. Lisboa: Quasi.

Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação. Metodologias para Conceber e Realizar o Processo de Investigação Científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexos

Anexo I



Dactilologia – Língua Gestual Angolana

Anexo II

Animais Domésticos	Configuração da Mão	Local de articulação	Pontos de contacto
Cão	Fecha o punho e abre “S+J”	Parietal direito	Parietal direito
Gato	Gesto do bigode “N” + “pinça fechada”	Nariz	Entre o nariz e o lábio superior
Vaca	“Y” “feminino” ou “6”	Parietal direito	Parietal direito
Cabrito	“V” “centro da cabeça”	Centro da cabeça	Cimo da cabeça
Porco	“G” “punho”	Boca	Centro da boca
Coelho	2 “N”	Lábios boca 1 Dente	Centro dos lábios
Galo	“J”	Cimo da cabeça	Cimo da cabeça
Galinha	“Bico de pássaro abrir e fechar”	Centro da boca gesto de apanhar grãos	Boca lábios para esquerda

Animais Domésticos – Língua Gestual Angolana

Anexo III

Nome	Configuração da Mão	Local de Articulação	Ponto de Contacto
Leão	“J+7”	Cabeça esquerdo mão cheia semiaberta pescoço	Parietal esquerdo
Cobra	“7” mão ondulada	Peito	Alongar o braço para esquerda
Jacaré	“J”+ concha dupla	Peito, concha dupla apanhar no fim	Peito alongar o braço para esquerda
Macaco	“G” 2 punhos fechados em simultâneo “sesta feira”	Meio do troco	Os dois punhos lado a lado meio do tronco

Animais Selvagens – Língua Gestual Angolana

Anexo IV

	Configuração da mão	Local de articulação	Pontos de contacto
Família	“P + j”	Meio do troco	Meio do troco
Pai	“o + 6”	Gesto do bigode	Gesto do bigode entre o nariz e o lábio superior
Mãe	“G”, garra fechada, abre e fecha os dedos	As costas da mão, debaixo do queixo	Debaixo do queixo
Tio	“i” + masculino	Pescoço queixo	Pescoço queixo
Tia	“i” + feminino	Pescoço queixo feminino	Pescoço queixo feminino
Avó	“J” + feminino	Parietal feminino	Parietal
Avô	“J” + masculino	Parietal masculino	Parietal
Filho	“O” + abre a mão + masculino	As costas da mão dominante debaixo do queixo	Debaixo do queixo
Filha	“O” abre a mão + feminino	As costas da mão debaixo do queixo	Debaixo do queixo
Prima	“2 Vezes” + feminino	À frente do Peito, meio do tronco movimento simétrico	À frente do peito meio do tronco
Neto	“N” + bico de pato	Costas da mão, boca na testa	Boca e testa
Cunhado	“l” da mão dominante movimentase sobre a palma da mão não dominante	Meio do tronco Frente do peito	Meio do tronco frente ao peito

Membros da Família – Língua Gestual Angolana

Anexo V

Nome de Objectos	“2”pinça sobreposta +”N”	Meio do tronco	Meio do tronco com a mão
Cinto	Garra fechada “cintura”	“Cintura” as duas mãos em simultâneo	Cintura com as duas mãos em simultâneo, barriga
Sapato	“5”	Meio do tronco mão dominante	Meio do tronco
Espelho	“J”+”7”	Frente a cara	Frente a cara gesto de fazer maquilhagem ou pentear
Exemplo	“G”+”J”	Mão dominante “J”+”G”	Meio do tronco

Objetos – Língua Gestual Angolana

Anexo VI

Dias da semana	Configuração da mão	Local de articulação	Pontos de contacto
Segunda	“1”+“1” as duas mãos mão dominante para virada para baixo e não dominante virada para cima	Mão dominante tocar com as pontas dos dedos no pescoço movimento direito para a palma da outra mão	A mão não dominante “1” virada para cima junto a barriga
Terça	Ambas as mãos em configuração “1”+“1” palmas para baixo	Estômago a mão dominante sobre a mão não dominante ambas palmas para baixo	Estômago a mão dominante realiza movimento descendente duas vezes sobre a mão não dominante
Quarta	Mão dominante em configuração “6” mão	Com o indicador tocar no canto da boca “2”x	Canto da boca como quem tira qualquer coisa
Quinta	Mão dominante em configuração de “6”	Configuração de indicar na ponta do olho “2”x, como quem está tirar ou limpar	Ponta do olho, canto do mesmo lado
Sexta	As duas mãos abertas no peito	As mãos sobre o peito abrem e fecham “2”x em simultâneo	Sobre o peito
Sábado	Configuração de “G” ou “5” ou punho	Tocar duas vezes no peito	Altura do peito
Domingo	Configuração de “B”	Na testa faz o sinal da cruz	Testa

Dias da Semana – Língua Gestual Angolana

Anexo VII

Guião de Entrevista

1. Identificação

- Idade; - Sexo

- Habilitações.

2. Situação Profissional

Há quanto tempo trabalha com surdos?

Em quantas escolas de surdo já trabalhou? Onde?

1. Metodologias

a) Descreva a metodologia que usa no seu trabalho com surdos?

b) Diga o que conhece sobre as metodologias bilingues.

c) O que pensa da inclusão das crianças surdas em escolas do ensino regular?

d) Que pais representam ou podem representar os docentes surdos na educação de crianças surdas?

2. Situação dos Alunos Surdos na Escola

a) Em que nível de escolaridade estão as crianças surdas com que trabalha?

b) Acha que, no que se refere aos conhecimentos e a escolaridade, esses alunos estão ao mesmo nível das crianças ouvintes da mesma faixa etária? Justifique.

3. Comunicação

a) Como comunica com os seus alunos surdos?

b) Acha que os seus alunos compreendem tudo aquilo que lhes quer ensinar? Justifique.

c) Que estratégia utiliza na sala de aulas para promover a integração dos alunos surdos?

d) Que dificuldades sente ao trabalhar com aluno surdo entre os ouvintes?

- e) Como comunicam os alunos surdos com os docentes surdos da escola?
- f) Como comunicam os alunos surdos entre si?
- g) Como comunicam os alunos surdos com os pares ouvintes?
- h) Como comunicam os alunos surdos com os respetivos pais e familiares?
- i) Na escola, como acha que os alunos preferem comunicar? Justifica.
- j) Acha que os alunos da sua escola possuem uma língua gestual? Justifique.
- k) O que pensa da participação dos pais na vida da escola?
- l) Que expectativas escolares e profissionais revelam os pais relativamente aos filhos surdos?
- m) O que revelam os seus alunos relativamente aos seus filhos surdos?
- n) O que revelam os seus alunos relativamente a comunicação do ambiente familiar?

4. Comunidade Surda

- a) Que contacto tem a sua escola com a comunidade surda?
- b) O que pensa do contacto entre os seus alunos surdos e os outros surdos das diferentes faixas etárias?
- c) O que pensa do papel das associações de surdos na educação das crianças com surdez?