



**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**

**Ciências Sociais e Humanas**

**Passagem do Aluno com Surdez pelo Ensino Básico em São Vicente**

**Luciano José Silva Almeida**

**Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em:**

**Supervisão Pedagógica**

**(2º Ciclo de Estudos)**

**Orientadora: Professora Doutora Maria de Fátima Simões**

**Covilhã, Outubro de 2012**

## ***Dedicatória***

Aos meus queridos pais, por me apoiarem sempre.

Aos meus filhos pela alegria que me vem dando no meu dia-a-dia.

Ao meu falecido tio Dionildo dos Santos, pela sua amizade e ter partido em tão poucos anos.

Às crianças surdas envolvidas neste trabalho e a todas as outras, esperando que o presente trabalho possa vir a contribuir para uma tomada de consciência sobre a sua real educação escolar.

Dissertação do 2º Ciclo realizada sob orientação  
Da professora Doutora Maria de Fátima Simões,  
apresentada à Universidade da Beira  
Interior conducente ao Grau de Mestre na especialidade de  
Supervisão Pedagógica

## *Agradecimento*

A apresentação deste trabalho deve-se a colaboração importante de várias pessoas e instituições que contribuíram para que hoje pudéssemos apresentar o resultado final.

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus, aos meus familiares e principalmente os meus filhos, razão pela qual nós decidimos abraçar mais este projecto.

As Instituições envolvidas nesse processo, aos docentes da Universidade da Beira Interior, muito especialmente a minha orientadora Professora. Doutora Maria de Fátima Simões e aos colegas de mestrado em Supervisão Pedagógica em Mindelo.

Igualmente agradeço a disponibilidade e a prontidão em que mostraram em colaborar connosco como é o caso de alguns professores do Ensino Básico em São Vicente, os pais, Gestores de Pólos Educativos, Elementos da Sala de Recursos de São Vicente, e algumas individualidades preocupadas com a problemática da educação e inclusão escolar de alunos portadores de deficiências auditivas.

## **Resumo**

Este trabalho tem como objectivo de descrever e analisar a passagem de três alunos com surdez pré-linguística pelo Ensino Básico em São Vicente, Pólo nº 18, escola de Fonte Inês. A ausência de uma língua gestual cabo-verdiana estruturada, professores que na sua formação inicial não contempla a valência “crianças com Necessidades Educativas Especiais”, nesse caso a surdez, a escola sem condições estruturais e pedagógicos adequados a esses alunos, constituem sem dúvida factores oponentes para o seu desenvolvimento sócio-escolar. É um estudo qualitativo, longitudinal, onde foram efectuadas entrevistas semidirectivas a professores e elementos da equipa da Sala de Recursos de São Vicente. Dos resultados obtidos percebeu-se a existência de quatro elementos de análise. Perante este cenário conclui-se que a passagem do aluno com surdez pelo ensino básico, limita-se ao cumprimento de mais uma etapa da sua vida enquanto criança em idade escolar, visto que não adquire nenhuma ou quase nenhuma competência, que lhe permite avançar em termos académicos.

## **Palavras-chave:**

A surdez; a língua gestual; interacção escolar; desenvolvimento cognitivo e metacognitivo.

## **Abstract**

This paper aims to describe and analyze the passage of three students with prelinguistic deafness by Basic Education in São Vicente, Pole N° 18, School Font Inês. The absence of a sign language cape Verdean structured, teachers in their initial training does not include the valence “Children with Special Educational Needs”, in which case the hearing, the school without structural conditions and educational programs for these students, are undoubtedly factors opponents to their socio-school. It is a qualitative study, longitudinal, where interviews were conducted semidirectivas teachers and members of the team’s Resource Room of São Vicente. From the results it was noticed that there are four elements of analysis. Against this background it is concluded that the passage of deaf students by education, is limited to the completion of another stage of life as child of school age, since they do not get little or no ability, allowing you to proceed in academic terms.

**Keywords:** Deafness, sign language, school interaction, cognitive and metacognitive.

## Índice

Dedicatória.....	i
Agradecimento .....	iii
Resumo.....	iv
Abstract .....	v
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1 .....	6
1- O ALUNO DEFICIENTE AUDITIVO E A SUA EDUCAÇÃO ESCOLAR .....	6
1.1- A Surdez.....	6
1.2-A Língua Gestual na Educação Escolar do Aluno Surdo .....	11
1.3-Educação do Surdo na Perspectiva Socioantropológica .....	16
1.4-A Educação do Surdo na Perspectiva Clínico-Terapêutica.....	21
1.5- A Formação Da Identidade Surda.....	22
1.6- A Cultura Surda .....	26
CAPÍTULO 2.....	29
2-SÓCIO-INTERACIONISMO E A SURDEZ.....	29
2.1-Pensamento e a Linguagem .....	29
2.2-Desenvolvimento e a Aprendizagem .....	32
2.3-Aquisição da Linguagem e o Desenvolvimento Cognitivo.....	37
2.4-A metacognição na Educação .....	42
2.5-O Professor e a Família na Mediação e metacognição do Aluno .....	44
2.6-Brincadeiras e Jogos no Desenvolvimento do Aluno .....	49
SEGUNDA PARTE .....	52
CAPÍTULO 3.....	52
3-ESTUDO EMPÍRICO.....	52
3.1-Problema da Investigação .....	52
3.2- Objectivos da Investigação .....	53

3.4-Metodologia .....	54
3.5- Instrumento da Recolha de Informação .....	56
3.6- Procedimentos.....	57
CAPÍTULO 4 .....	59
4-RESULTADOS .....	59
4.2- Descrição das Observações.....	71
4.3-Categorização.....	76
CAPÍTULO 5 .....	81
5-DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: .....	81
5.1-A Língua Gestual .....	81
5.2-O Aluno Surdo .....	82
5.3-O Professor .....	84
5.4-A Escola.....	85
CAPÍTULO 6 .....	87
CONCLUSÃO .....	87
BIBLIOGRAFIA.....	94
ANEXOS.....	98
ANEXO A .....	1
ANEXO B .....	4
ANEXO C .....	9
ANEXO D.....	12

## INTRODUÇÃO

Muitas são as dificuldades e preocupações dos professores no Ensino Básico em Cabo Verde, em relação à presença de crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala de aulas, neste caso o aluno com surdez. Esta pesquisa pretende descrever e analisar a passagem do aluno com surdez pelo Ensino Básico, em São Vicente. Constitui também a nossa preocupação a quase generalizada visão entre nós que o aluno surdo não aprende. A não existência de uma língua gestual cabo-verdiana estruturada, técnicos e professores especializados na área da surdez, faz-se imprescindível saber a reacção do professor num primeiro e nos momentos subsequentes, isso após a tomada de conhecimento desses na sua sala de aulas. Importa pois, também, conhecer o seu sentimento no final dos seis anos de escolaridade no Ensino Básico.

Para Vítor Tété Gonçalves, a existência da surdez como uma diferença declarada na escola, é um elemento capaz de fazer pensar a instituição e o curriculum por ela produzido. Quando as diferenças são compreendidas, nada da existência da escola e da educação permanecem desatentas à necessidade de sábias e criteriosas mudanças. Ainda segundo o autor, se for doutro modo corremos o risco historicamente renovado e ligarmos o fracasso escolar do surdo, em primeiro lugar a um imaginário e a uma representação que lhe dita uma incapacidade de aprender decorrente da perda biológica (...) (2005:99).

A Estrutura curricular do Ensino Básico em Cabo Verde, até então não reúne as condições mínimas de aprendizagem para crianças portadoras de surdez. Isto deve-se ao facto da falta de formação dos docentes nessa área derivada a lacunas do curriculum da escola de formação dos professores. Isto leva que o docente, fica centralizado nas características individuais dessas crianças, limitando a sua interacção sócio-escolar e a sua capacidade aquisitiva. Pode-se dizer que a busca de melhor forma para a sua educação escolar ainda não constitui uma prioridade, e este, não encontra-se na agenda de preocupações práticas dos responsáveis do país ligados à educação escolar.

Para Kraayenoord e Jobling, citados por Altemir José Gonçalves Barbosa, Daniella Rosini Collado e Alessandra Almeida Pereira, um sistema de inclusão de sucesso requer

que a comunidade acredite na competência das escolas em atender às necessidades de todos os estudantes (2007:447).

Num primeiro momento torna-se difícil ter uma percepção clara da escola inclusiva em Cabo Verde, com discursos inclusivos consistentes indo contra a discrepância entre a verdadeira realidade escolar e os discursos produzidos. Neste momento, no país, sabe-se que as crianças surdas passam pelo Ensino Básico, mas não têm nenhum acompanhamento especializado em termos de aquisição e desenvolvimento de competências. Existe uma distância entre a legalidade e direitos instituídos com a prática actuante. Na realidade o que persiste é uma indecisão infundada quanto à sua colocação em turmas com alunos ouvintes a tempo inteiro, ou então segrega-los em turmas separadas dos colegas ouvintes. A sua presença em classes normais ou segregadas tem apenas como principal finalidade engrossar e objectivar dados estatísticos relativamente à percentagem de alunos no Ensino Básico.

Concepções e visões diferentes têm vindo ao longo dos tempos defendendo posições relativamente quanto à melhor forma para a educação escolar do surdo. Por um lado, têm os que vê no surdo uma pessoa com uma cultura diferente. Para a filosofia de educação associada à visão socioantropológica, a língua gestual é aquela capaz de levar a criança surda a desenvolver em todos os seus domínios. Do outro lado temos a visão clínica terapêutica que vê no surdo, uma pessoa deficiente, um doente que precisa de apoio médico para a sua recuperação e a respectiva integração na comunidade ouvinte.

Segundo Campos, estudos científicos provaram que as línguas gestuais se estruturam, a nível cognitivo e cerebral, apresentando propriedades básicas, como princípios organizadores, complexidade gramatical e capacidade de exercer funções cognitivas e sociais. Reforça ainda dizendo que, a aquisição da língua gestual por parte da criança surda segue o mesmo estágio de desenvolvimento da língua oral por criança ouvinte, efectiva no ambiente linguístico específico, sofre variações geográficas e socioculturais (2005:72).

A língua gestual utilizada em Cabo Verde, assenta numa estrutura familiar abrangendo um pequeno número de pessoas, e não comporta uma estrutura que pode levar o aluno surdo a desenvolver as suas competências aquisitivas.

A problemática que aqui será apresentada, vai de encontro, às implicações que a ausência de uma língua gestual estruturada tem a nível de construção, estruturação e desenvolvimento escolar do aluno com deficiência auditiva. Serão expostos alguns contributos de teóricos que preocupam com a surdez. A tendência para ver no surdo a incapacidade de receber qualquer tipo de educação, tem levado muitos teóricos a debruçar sobre o assunto. As experiências mais recentes demonstram que é na troca com outros sujeitos e consigo que as crianças produzem o conhecimento e o desenvolvimento das capacidades cognitivas. A pesquisa irá ser desenvolvida segundo a visão da filosofia socioantropológica, onde o surdo é diferente e deve ser instruído na sua língua natural.

Desde da independência de Cabo Verde em 1975, até os dias de hoje, os sucessivos governos cabo-verdianos não apresentaram uma política educativa integradora e nem inclusiva para alunos deficientes auditivos no sistema educativo nacional.

As reformas levadas a cabo no Ensino, principalmente no ensino obrigatório, até hoje têm vindo a ter como objectivo a massificação desse e não a sua qualidade. O processo de ensino / aprendizagem para o deficiente auditivo não difere muito da época do logo após 1975, isto porque estes continuam a ter uma socialização e uma escolarização deficitária, continuando a ser excluídos do sistema educativo cabo-verdiano. A língua gestual, importante para a educação escolar desses padece de uma estruturação, não constituindo para já uma preocupação legendada para os que têm a responsabilidade de garantir uma educação escolar igualitária para todos. Vem sendo dadas algumas formações esporádicas sobre a surdez e a língua gestual, só que estas não baseiam num princípio lógico, isto porque, ela padece de uma estruturação inicial, necessitando de uma base sólida que pudesse suportar uma formação científica. Existe actualmente em Cabo Verde um certo paradoxo entre o discurso inclusivo e uma realidade exclusiva do sistema educativo, visto que este continua a ser espaço de aceitação, rejeição e de exclusão para alunos deficientes auditivos. Este não garante o seu desenvolvimento, e nem assente em princípios defendidos pela Constituição da República de Cabo Verde. Embora a política seja de aceitação, mas peca no que diz respeito à inclusão, isto porque, num segundo momento ela os exclui. O aluno surdo, apesar dos direitos instituídos constitucionalmente não tem um futuro promissor, isto porque contrariamente ao aluno dito normal, não adquire competências. A educação escolar no país tem vindo a tomar medidas com uma visão quantitativa. Esta visão da educação

escolar cola aos discursos produzidos, mas passa ao lado da realidade, isto porque a língua gestual e a responsabilidade de educação do aluno surdo é delegado quase que exclusivo ao professor sem formação nessa área.

Com a finalidade de objectivar e orientar algumas preocupações, propôs-se para tal, a seguinte pergunta de partida:

Qual será a percepção dos professores do Ensino Básico em São Vicente em relação à presença e ao desenvolvimento escolar do aluno com surdez pré-linguística profunda, dada a falta de formação pedagógico-científica nessa área do conhecimento e a ausência de condições pedagógicas e materiais nas escolas para esses alunos?

Fez-se necessário levantar algumas questões mais específicas no âmbito de condições pedagógicas do processo ensino / aprendizagem oferecidas a estes como:

1. Há professores com competências para trabalhar com aluno surdo?
2. Existe uma Língua gestual cabo-verdiana capaz de facilitar a aquisição de competências para a comunicação oral e escrita?
3. O processo de ensino/aprendizagem cabo-verdiano permite o desenvolvimento da linguagem, pensamento e da aprendizagem do aluno surdo?
4. Existem condições pedagógicas nas escolas que permitem a inclusão dos alunos portadores da surdez?

A pesquisa encontra estruturada em três partes distintas. A primeira parte trata-se do enquadramento teórico. O primeiro capítulo refere-se à surdez, a sua educação escolar, a língua gestual, a sua cultura e sua identidade. O segundo capítulo, faz referência a interacção, linguagem, pensamento, aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, mediação, metacognição, brincadeiras e jogos do aluno surdo.

A segunda parte, a empírica, compreende terceiro capítulo, a metodologia com a formulação do problema de partida, a metodologia da investigação, universo, a definição da amostra da investigação, métodos, as técnicas utilizadas na recolha de dados, os objectivos e os procedimentos da investigação.

A terceira parte, compreende o quarto capítulo, apresenta análise dos resultados da realidade do aluno com surdez no contexto escolar em São Vicente, sendo que o quinto

capítulo as discussões. Finalmente, no sexto capítulo são apresentadas as conclusões de maior relevância saídas da pesquisa, uma descrição dos documentos consultados, fazendo ou não parte do corpo teórico da pesquisa e os anexos.

Embora conscientes das dificuldades que nos esperava mas tendo em conta a pertinência dos discursos inclusivos, a escolha desse tema “ passagem do aluno com surdez pelo Ensino Básico”, para nós reverte-se da maior importância quer no contexto geral e histórico da evolução do processo da educação escolar do aluno com surdez, quer num contexto mais restrito localizado como é o de conhecer a passagem deste pelo Ensino Básico caboverdiano. Docentes vêem o seu trabalho condicionado e um sentimento de desconforto a quando da presença desse na sala de aulas. Pretende-se com esta pesquisa atingir dois objectivos. O primeiro objectivo é partilhar com o público a problemática da passagem do aluno surdo pela escola do Ensino Básico. O segundo é o de contribuir, ainda que modestamente para a tomada de consciência relativamente à educação escolar deste e a sua real inclusão no sistema educativo.

A bibliografia relacionada com o tema da investigação ainda é muitíssima escassa nas nossas bibliotecas. Sem dúvida, uma das maiores dificuldades encontradas, foi a ausência de uma língua gestual cabo-verdiana estruturada, o não conhecimento da língua gestual familiar e ausência de técnicos nessa área.

A ausência de uma língua gestual cabo-verdiana estruturada, técnicos e professores especialistas na área da surdez, escola sem condições pedagógicas, faz com que a passagem do aluno com surdez pelo Ensino Básico cabo-verdiano seja desprovida de finalidades e objectivos. A escola do Ensino Básico em Cabo Verde, num primeiro momento aceita-os, num segundo momento rejeita-os, para num terceiro momento passar a ser um lugar de exclusão para este. Durante seis anos de escolaridade, este não desenvolve competências necessárias para prosseguir os estudos secundários. Este acompanha o professor e os colegas por uma questão de socialização. O professor não desempenha cabalmente a função de mediador e socializador passando a ser um facilitador. Este no final da terceira fase de escolaridade do Ensino Básico tem um sentimento de impotência.

## CAPÍTULO 1

### 1- O ALUNO DEFICIENTE AUDITIVO E A SUA EDUCAÇÃO ESCOLAR

#### 1.1- A Surdez

Para Ivone Duarte, Miguel Ricou e Rui Nunes, segundo a Organização Mundial de Saúde, deficiência representa qualquer perda ou alteração de uma estrutura ou mesmo de uma função psicológica, fisiológica ou anatómica, de carácter temporário ou permanente. Falando da surdez e da sua origem, Duarte, et al, salientam que a deficiência auditiva é, essencialmente, o resultado de uma doença do aparelho auditivo. Ainda para estes autores, a deficiência auditiva é o resultado de uma doença do aparelho auditivo e que no recém-nascido e na infância pode dever-se a doenças genéticas hereditárias, a infecções ocorridas na gravidez, a meningite bacteriana e a incompatibilidade sanguínea (2005:125).

Para Ana Valente, Maria J. Correia e Rui Dias, o modelo clínico – terapêutico, a surdez centra-se preponderantemente no défice auditivo, na menor capacidade auditiva, na diferença que condicionará um percurso de vida claramente marcado pela incapacidade auditiva e a surdez dogmaticamente uma doença ou deficiência que terá irrefutavelmente que ser tratada ou recuperada. Ela é uma doença geradora de incapacidade, onde é proposto um modelo de intervenção centrado na recuperação da pessoa surda numa atitude de normalização. Este modelo impõe uma visão estritamente patológica, relacionando a surdez com um défice biológico e com a lesão do ouvido, levando a intervenções educativas que visam a recuperação e a aproximação da “normalidade” (2005:82).

Em meados dos anos sessenta, após a publicação dos estudos de Stokoe sobre a American Sign Language (ASL), emergiu uma nova forma de encarar a surdez, assente em pressupostos da sociologia e da antropologia, que concebe o surdo como membro de uma comunidade linguística minoritária, na medida em que usa uma língua diferente daquela que é usada pela maioria ouvinte. A visão socioantropológica da surdez considera o surdo um indivíduo com limitações somente no que refere à oralização (...) A perspectiva socioantropológica abandona a visão da deficiência e proclama a visão da diferença: os surdos divergem dos ouvintes apenas porque comunicam naturalmente através de uma língua diferente, a língua gestual (...) (2005:84,85).

Vygotsky, referenciado pela Goldfeld, afirma que: «*a surdez é a deficiência que causa maiores danos para o indivíduo, ao contrário do que ocorre com os animais, que sofrem maiores danos nos casos de cegueira*». Nas palavras do autor, a surdez causa maiores danos ao homem do que ao animal, por atingir exactamente a função que os diferencia, a linguagem e sua infinita possibilidade de utilizações. Para ele a dificuldade dos surdos ocorre pelo facto de as línguas auditivas-orais serem únicas utilizadas pela grande maioria das comunidades, e a surdez impossibilita a criança de adquiri-la espontaneamente. O autor ressalta que os problemas da surdez são decorrentes das questões sócio-culturais e a educação tem como objectivo minimizar estes danos (1997:77,79).

Para Ana Valente, Maria J. Correia e Rui Dias, falando da surdez e da sua perspectiva recorrem a Danesi, que salienta dizendo que «a surdez retira da pessoa apenas a audição, mas não retira a subjectividade humana, que é o que qualifica e dignifica o homem, seja surdo ou ouvinte (2005:89)».

Falando do Homem e das suas características, Ivone Duarte, Miguel Ricou e Rui Nunes, referem que a imperfeição faz parte da natureza humana, adianta que não podemos esquecer que as pessoas portadoras de alguma incapacidade são seres humanos. Como adiantam estes autores, na área da pedagogia, não é correcto ter como referência as deficiências ou incapacidades, mas a compreensão que importante é a pessoa com características particulares (2005:125-133).

Recorrendo à história, e falando concretamente do surdo e das atribuições recebidas durante um longo período de tempo, Vygotsky, adianta que no decorrer da história, geralmente os surdos foram tratados com indiferença, e por outro lado existia a crença que o este é uma pessoa «primitiva» e que não poderia ser educado, isto persistiu até o século quinze (1997).

O termo deficiente auditivo ao invés da surdez traz uma carga negativa que o penalize, caracterizando-o como uma pessoa incapaz de compreender, ou ter um diálogo, uma pessoa agressiva, desconfiada e muitos outros atributos que lhes são conotados por ignorância ou então falta de conhecimentos. Existiu e continua a existir uma indeterminação quanto aos termos que devemos designar pessoa com problemas relacionadas com audição, mas entre nós, pessoas questionadas sobre modo de ver

peças que trazem um problema de audição, pode-se notar que a maior esmagadora vai de encontro à perspectiva clínico terapêutica, ou seja, um deficiente.

Para Orquídea Coelho, encarar a surdez sob um olhar da diferença, é distanciar das abordagens que perspectivam enquanto deficiência, procurando entendê-la enquanto realidade biossocial, isto situando na perspectiva sócio-antropológica, como adianta a autora partilhando da mesma ideia que Skliar, entende-se que as identidades, as línguas, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, a educação do surdo devem ser entendidos a partir da diferença e o reconhecimento político (2005:15).

Vygotsky, falando das consequências da surdez, adianta que: *«é totalmente evidente que toda a gravidade e todas as limitações criadas pela deficiência não têm sua origem na deficiência por si mesma, mas sim nas consequências, nas complicações secundárias provocadas por esta deficiência»*. Para ele a surdez por si mesma poderia não ser um obstáculo tão penoso para o desenvolvimento intelectual da criança surda, mas a mudez provocada por esta, e a falta de linguagem constitui um obstáculo muito grande nesta via. Por isso, é a linguagem como núcleo do problema onde se encontram todas as particularidades do desenvolvimento da criança surda (1997:77-79)».

A concepção socioantropológica, abordando surdez partindo das consequências culturais, converte-a num fenómeno de diferença social, que segundo o autor leva a construir processo de socialização diferente. Sublinhando o termo deficiente, muitas vezes utilizada para referirem ao surdo. A visão cultural faz com que a comunidade surda rejeite o rótulo de audição deficiente, onde são preferidas expressões surdo e surdez, visto que, isto não sugere linguisticamente uma incapacidade (1997:98-99).

O conceito da deficiência, esta enraizada na antiguidade, e como adianta Goldfeld, a deficiência é um conceito culturalmente formado. A expressão deficiente auditivo rejeitada pela comunidade surda, preferindo o termo surdo ou a surdez, vai na linha de pensamento de Vygotsky, ao dizer que no futuro a ideia de deficiência terminaria e os surdos e os cegos seriam considerados apenas surdos e cegos e não deficientes (1997:79).

Ao falar dos surdos, e da linguagem Raquel Felizes, começa por esclarecer dizendo que nem todos os surdos têm acesso à linguagem vedado, podendo com esforço ou uma intervenção, adquirir ou manter faculdades de uma linguagem. A autora começa por

distinguir dois grupos de surdos. Os pós-linguais ou pós-locutórios, são aqueles que chegaram a ouvir e que a determinada altura do percurso das suas vidas ensurdeceram. Estes pertencem a grupo dos pós-linguais, têm facilidade em se adaptar ao uso da linguagem comum, isto porque, segundo a autora, *«reconhecem a existência de símbolos, têm memórias auditivas, imagem, associações e, com tudo isto, o seu acesso à linguagem comum mantém algumas pontes»*.

Segundo grupo, os pré-linguais ou pré-locutórios é formado pelos congénitos e os que ficaram surdo muito cedo. Nesta situação, *«se a ocorrência da surdez se deu muito cedo, a apreensão da linguagem dominante fica seriamente dificultada e comprometida»*. Ele é incapaz de ouvir os pais e não ouvir a linguagem para um ser humano, pode implicar o isolamento. Ela salienta que a disposição para a fala é mínima, isto é, o uso de uma linguagem que depende da percepção auditiva, mas estes apresentam disposição para falar uma Língua Gestual (2005:180-183).

Para demonstrar a distinção entre surdo pós-linguais e pré-linguais, a autora recorre a Sacks que relata testemunho recolhido que ajuda a melhor compreender esta distinção entre esses dois grupos:

*«O facto de eu me tornar surdo – se a surdez tinha que ser o meu destino – foi uma sorte extraordinária. Aos sete anos de idade uma criança já terá aprendido os elementos essenciais da linguagem, como ocorreu comigo. Ter aprendido naturalmente a falar foi outra vantagem – pronúncia, sintaxe, inflexão, idioma, tudo viera de ouvido. Eu tinha a base de um vocabulário, que podia ser facilmente ampliado pela leitura»*.

Debruçaremos mais sobre, os surdos pré-linguais, aproveitando de algumas experiências e transcrições de alguns relatos referenciadas por alguns autores, relativamente a estas crianças surdas. Fazendo referência a surdo profundo pré-lingual, Felizes, recorre ao Sacks, que reporta Joseph rapaz surdo profundo pré-lingual nunca sujeito à linguagem.

*«Não apresentava qualquer problema de categorização ou generalização perceptiva, aliás tinha uma grande facilidade para compreender conceitos visuais (...). Em suma, tinha conceitos visuais. (...) embora tivesse conceitos visuais não podia projectar ideias abstractas na mente...»*

Joseph, falando da sua experiência, antes da sua entrada na escola, este adianta:

*«Eu pensava em sinais e imagens antes de ir para a escola. As imagens não eram exactas em detalhes, mas sim gerais. Eram momentâneos e fugazes em minha imaginação (2005:180-183)».*

Maria Cândida Amorim e Luísa Gonçalves, citando Vygotsky, aditam que este reconheceu a surdez, por excelência, um “defeito social” alterando as relações sociais da personalidade. Defende o direito que o surdo tem como qualquer ser humano, de conviver com outros, num contexto social heterogéneo, através das interacções sociais (2005:227).

José Paulo Santos, realça a importância do conceito de heterogeneidade, destacando a sua importância nos processos humanos, bem como o direito que o surdo tem, criticando a directriz educacional de avaliar crianças surdas para classifica-los e educá-las em grupos uniformes e em contexto homogéneos de instrução. A heterogeneidade é vista como instância favorável de desenvolvimento, e acrescenta que é nas relações interpessoais que envolvem níveis diferentes de funcionamento que permite a criança surda transformar suas capacidades (2005:158).

Segundo Amorim e Gonçalves resumindo as posições de Vygotsky, no que toca à surdez, estes destacam os seguintes pontos:

*«A surdez se constitui num défice biológico, que não priva os surdos da faculdade da linguagem, mas total ou parcialmente, de língua oral; a criança surda não é deficiente na área linguístico-comunicativa, ou na construção da identidade social, mas é assim transformada, pelas condições sociais em que se constitui como pessoa; o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como processo social, e as suas experiências de linguagem concebidas como factores de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interacções com o outro; a surdez pode criar, e de facto cria, situações atípicas no processo de aquisição da linguagem» (2005:227).*

A história não os fizeram como pessoas diferentes, mas sim denominando-os como sendo seres inferiores privados de interacções e caracterizando-os como incapazes, agressivos e castigados pelas divindades. Ainda hoje, muitos dizem, para quê falar com os surdos se eles não nos ouvem. Essa foi a filosofia utilizada no passado e continua a sê-lo, só que em menor escala. Durante muito tempo foi essa uma das principais

bandeiras levantadas pelos ouvintes, como forma de isolamento e conseqüentemente a sua exclusão social.

### **1.2-A Língua Gestual na Educação Escolar do Aluno Surdo**

Privar o surdo da utilização da língua gestual, é priva-lo de exprimir na sua língua natural. Compreender o mundo deste requer dar ouvidos às suas mãos, que com movimentos nos leva a penetrar no seu mundo, tornando, assim, possível a comunicação entre esses dois mundos.

A Unesco propõe a educação básica na Língua Materna, correspondendo para o surdo a educação básica em língua de sinais. Como adiantam Heloisa Maria Moreira Lima Salles, Enilde Faulstich, Orlene Lúcia Carvalho e Ana Adelina Lopo Ramos, a de língua de sinais como língua materna do surdo será dentro da escola, o meio de instrução por excelência. Adiantam que é «preciso que os profissionais envolvidos (...) predispõem-se a discutir constantemente esse ensino, buscando alternativas que permitam ao surdo usufruir do seu direito de aprender com igualdade, (...) (2004:47)».

Para Campos, “... *Língua Gestual, a língua materna / natural de uma comunidade de surdos: uma língua de produção manuo-motora e recepção visual, com vocabulário e organização próprios que não deriva das línguas orais nem pode ser considerada como sua representação (2005:61) ”.*

Tem havido algumas formações esporádicas em São Vicente relacionadas com língua gestual, só que estas não têm trazidos ganhos para a educação escolar desses alunos. Estas formações não concentraram num grupo que poderia ser considerada base e que poderia ter uma continuidade mas sim em grupos de professores diferentes e por outro lado, os formadores vem para dar formação numa fase avançada quando falta ainda a iniciação do processo de estruturação da língua gestual cabo-verdiana. Estes formadores acabam por improvisar, isto porque, faltam bases de sustentação de uma formação de um nível mais elevada, conseqüência da ausência da estruturação da língua gestual cabo-verdiana.

É nesta linha de pensamento que Vítor Tété Gonçalves, recorre a Conferencia Mundial sobre a Educação para Todos realizada em 1990- Jomtien, Tailandia- e a Conferencia Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em 1994- Declaração de

Salamanca, Enquadramento da Acção Dakar, 2000, para mostrar o combate à exclusão realçando o direito, adiantando que nada justifica a exclusão de qualquer indivíduo de um espaço social. Falando da escola inclusiva, este reforça princípios dizendo que ela, tem que ser compreensiva e significativa para todos (2005:95).

Para Jiménez et al, a escola como lugar da interacção é mais do que um lugar onde se adquirem conhecimentos, é o lugar onde aprendemos a conviver, é o lugar onde também se desenvolve a interacção global da pessoa, na transcendência que é para o aluno surdo ter oportunidade de pertencer este grupo no processo de aprendizagem social, e interacções com alunos ouvintes, podendo desta forma conhece-los como pessoas diferentes, compreende-los, respeita-los e conviver com eles na escola e no bairro (1997:362).

Segundo Ivone Duarte, Miguel Ricou e Rui Nunes, para a consagração destes direitos, torna-se fundamental desenvolver política educativa que enquadra e atenta às necessidades educativas especiais de cada criança. (...) a escola, e a sociedade, necessitam adaptar os recursos humanos e materiais de forma a serem capazes de responder uma variedade de necessidades inerentes a cada criança, proporcionando-lhes um melhor desenvolvimento biopsicossocial de forma a alcançar uma completa independência na maturidade.

Para Nunes, a maior parte das teorias éticas contemporâneas reclamam existência de direitos humanos fundamentais independentemente da constituição física, genótipo e das características tidas como determinantes da espécie humana. A pessoa é muito mais que a constituição física; não se pode considerar a constituição genética do indivíduo em detrimento dos aspectos educacionais e da aculturação ambiental, dado que estaremos promovendo uma visão redutora da vida humana, e entraremos em contradição com o espírito da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que defende que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e em direitos (2005:128).

Em Cabo Verde em termos legislativo e discursivos existe uma consistência quanto à integração e inclusão dos alunos portadores de alguma deficiência no meio escolar e social, mas revelando uma discrepância e uma inconsistência com a realidade do dia-a-dia vivida por esses. Estes ainda não materializaram-se em termos de condições e nem realizações.

Maria Augusta Amaral e Amândio Coutinho, falando da língua gestual e de características de uma língua autêntica, recorrem ao William Stokoe, o primeiro linguista a desenvolver estudos sobre a comunicação gestual das comunidades surdas. Os primeiros passos foram dados nos anos sessenta e setenta por Stokoe e Bellugi, que levaram a reconhecimento científico da língua gestual dos surdos americanos. Estes perceberam que a comunicação gestual utilizada pelos surdos americanos era uma autêntica língua, e que desenvolve no espaço de natureza visual, na qual estão envolvidas as mãos, o movimento do corpo, as expressões facial e corporal, e concluiu que *«a língua gestual, como outras línguas em geral, é um sistema simbólico e arbitrário utilizado por pessoas com uma determinada cultura, através do qual transmitem todas as actividades dessa cultura»*.

Dos estudos efectuados na área da aquisição e desenvolvimento da língua gestual pelas crianças surdas, de Siple, pode-se salientar o seguinte:

*«- que as crianças surdas, tal como as crianças ouvintes, possuem uma capacidade natural de aquisição da linguagem e interiorizam os componentes discretos do sistema linguístico quando estão exposta à língua de forma natural;- que os estádios de progressão da aquisição da linguagem seguem a mesma ordem e são fundamentalmente os mesmos para as crianças surdas e ouvintes; - que tanto as crianças surdas como as ouvintes combinam os primeiros elementos simbólicos na mesma idade (2005:108)»*.

Para Skutnabb-Kansas, a língua materna deve ser definida de acordo com quatro critérios que são:

*«- a origem, a língua materna é a língua que se aprende primeiro;- identificação (interna ), a língua materna é a língua com a qual alguém se identifica e identificação (externa), é a língua pela qual alguém é identificado;- competência, entende-se por língua materna aquela que se conhece melhor ; - função, a língua materna é aquela que é mais usada (2005:109)»*. A língua gestual enquadra-se na definição da língua materna e critérios enunciados por Skunabb-Kansas, abrangendo aspectos importantes da aquisição e realização linguística da criança surda e proporcionando o seu desenvolvimento cognitivo e social equilibrado (2005:108-115).

Maria do Céu Gomes, Ana Ataíde e Ana Falcão, a propósito da língua gestual, a língua materna em termos de compreensão, recorrem ao Sicard, que afirma que esta triunfa e

justifica dizendo que, um surdo que expresse através da língua gestual é compreendido em qualquer parte do Mundo, e para além das suas fronteiras, todas as nações eram mudas, e que a nação que usasse gestos nunca seria, isto porque esta é de natureza e por isso compreendida em qualquer lugar. Para autor, a língua gestual é a mais verdadeira, mais rica e a mais precisa e conceptual.

Bébian, vai na mesma linha de pensamento de Sicard, referindo a língua gestual como sendo inspirada directamente na Natureza, podendo ser aprendida sem qualquer instrução ou arte. Para ele, os gestos eram naturais a todos os homens e podem ser usados em todos os lugares e que é muito mais rica do que supunha; era adequada para exprimir todas as necessidades intelectuais e que por isso merecia a designação de «*língua natural*» (2005:188-208).

Observar os surdos a ter uma conversa silenciosa, onde os rápidos movimentos das mãos, o corpo e a face, deixa - nos perplexos da capacidade destes em criar gestos que muitas vezes são muito claros, expressivos e de fácil compreensão para os ouvintes. Segundo os autores Raimundo Real Jiménez, Fernando Rivas Prado, Lourdes de la Rosa Moreno e Ana Maria Bandeira Rivas, muitos destes gestos ou sinais mímicos são naturais e compreensivos para os ouvintes, mesmo os gestos que parecem arbitrários tem a sua origem e possuem uma base fundamentada (1997:349-374).

Investigadores mostram que, quanto mais precoce a criança surda tiver experiência com a língua gestual, melhor será o desenvolvimento cognitivo. Segundo Marchesi, a linguagem gestual tem efeitos vantajosos para o desenvolvimento da criança surda. A língua gestual não dificulta o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança (...) ao fornecer à criança pequena uma competência linguística que lhe permite a aquisição progressiva (...) que durante os primeiros anos (...) favorece o desenvolvimento de estruturas neurológicas e processos básicos de linguagem (1997:359-360).

A língua gestual, a língua natural dos surdos deve ser reconhecida e dignificada. Torna-se pois, necessário criar condições que faça justiça e repõe os direitos que lhes foram negados durante muito tempo. Pela sua importância deve ser estruturada de acordo com as características culturais de cada país, podendo desta forma ser alargada para pessoas ouvintes.

A comunicação entre surdos é natural, precisando por isso, que a língua gestual ultrapassa a fronteira do mundo dos surdos, o espaço escolar e tornar como uma outra língua de interesse nacional para cada país. Como defendem muitos autores, também ela apresenta todas as condições, possuidora de uma riqueza imensurável, não só porque foi a primeira, mas porque ela é que leva muitos ouvintes ao entendimento, quando pessoas de países diferentes e com línguas diferentes precisam-se entender. Ela é capaz de ser universal, visto que a pessoa ouvinte mesmo quando fala gesticula, a língua gestual é inato ao homem.

Kozlowski, citado por, Ana Valente, Maria João Correia e Rui Dias afirma que através da língua natural, a criança surda terá acesso aos processos que lhe permitirão todo o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Neste caso a escola teria um papel importante na transmissão da segunda língua que permitiria a sua integração na comunidade dos ouvintes, passando então, o surdo a ser bilingue e bicultural (2005:86).

Estudiosos e pesquisadores na área de surdez, asseguram, que estes passam ao longo das suas vidas, dificuldades de varia ordem, que vai desde, a sua integração/ aceitação, isto no aspecto social, passando também pelo campo do desenvolvimento psicológico condicionado, retardado e ou anulado o seu desenvolvimento académico e que isto, só acontece devido ao atraso na aquisição de uma língua.

Falando ao nível de atraso de linguagem, Goldefeld, diz que *«a criança surda sem contacto com a língua natural não tem condições de adquirir, através do ensino formal, os conceitos científicos, e, conseqüentemente, não consegue adquirir conceitos espontâneos de maior nível de generalização, (...) que impulsiona a aquisição de conceitos espontâneos mais abstractos e de maior nível de generalização»* (1997:88).

Levando em conta a importâncias das ideias de Vygotsky e Bakhtin, relativamente à questão da língua materna, Goldfeld, salienta dizendo que se a criança interagir na comunidade com seus membros utilizando uma língua, ela poderá utilizar esta língua para a comunicação e para o seu desenvolvimento cognitivo, através da internalização. Mas no caso de a criança adquirir como primeira língua diferente a dos seus pais, várias conseqüências podem ocorrer (...) Estes justificam as conseqüências exemplificando com situação dos surdos filhos de pais ouvintes, dizendo que é singular já que a criança não consegue adquirir espontaneamente através de uma relação dialógica a língua dos seus pais, aquela que na maioria da vezes é a língua materna dos filhos, nestas

condições não conseguem adquirir conceitos espontâneos de maior nível de generalização (...) (1997:110).

O surdo consegue através da língua gestual, considerada a língua materna, adquirir um desenvolvimento cognitivo igual a uma criança ouvinte. Ela quando estruturada garante uma educação capaz de levar o aluno surdo a ter um desenvolvimento integral e capaz de levar este à sua real integração na comunidade

### **1.3-Educação do Surdo na Perspectiva Socioantropológica**

Para Campos, a corrente antropológica emerge da Escola de Palo Alto, tendo em conta as teses de Sapir e Whorf, que definem a comunicação como conteúdo e relação, dando um largo espaço à linguagem semiótica, essencial nas trocas simbólicas e influências recíprocas. A interacção social envolve um amplo leque de formas de comunicação não verbal: a troca de informações e símbolos é largamente executadas pelas expressões faciais, posição da cabeça e do corpo, gestos, distância corporal e outros códigos semiocomunicativos (2005:60-73).

A perspectiva socioantropológica, segundo Valente, et al., abandona a concepção do surdo como um desviante, ‘outsider’, um deficiente, alguém com uma patologia, concebendo-o antes como ser integrante de uma cultura própria: a cultura surda, caracterizada, como qualquer outra cultura, segundo estes por questões de identidade, linguísticas, sociais, educativas, políticas e outras. Esta concepção apresenta como principais objectivos garantir o acesso dos surdos à língua gestual – a sua língua natural e por outro lado, a ruptura com o poder exercido pela maioria ouvinte sobre os surdos, no que respeita às decisões sobre o seu modelo e as praticas de reeducação, que eram ou são submetidos em nome da oralização e profundamente enraizadas na visão clínica, que estiveram na base de todo um saber construído ao longo de anos, de constantes repressões e também proibições imposta pela maioria ouvinte aos surdos.

Ficou claro, que esta concepção veio em defesa dos surdos relativamente ao poder hegemónico dos ouvintes sobre estes durante muito tempo, por outro lado, ela surge também como consequência e em resposta à concepção clínica – terapêutica que via na pessoa do surdo, um doente, que se não for tratado, teria o futuro marcado e muito limitado. Sousa&Góes, esclarecem que assumir uma perspectiva sociolinguística /

antropológica na educação de surdos impõe, obrigatoriamente, uma total ruptura com os modelos clínico-terapêuticos com mecanismos de poder de controlo dos saberes, os quais revitalizam o idealismo iluminista, transformam surdos em ouvintes que não ouvem, impõem a cultura e a língua majoritárias e, portanto, negam as diferenças sociais (2005:84-85).

A língua gestual é importante nesta perspectiva da surdez, visto que não é apenas um meio de integrar na comunidade surda como dá-lhe a possibilidade de ter uma identidade e uma cultura. Ela garante esta possibilidade e o direito à educação de uma forma muito mais simples e deste modo, a oportunidade ao surdo de ser um indivíduo que pode ser educado tanto na sua língua natural como na língua usada pelos ouvintes. Esta abandona então a visão da deficiência e proclama uma visão da diferença: estes divergem dos ouvintes apenas porque comunicam naturalmente através de uma língua diferente, a língua gestual, não podendo, por isso, ser impedidos do acesso à sua própria língua natural. Danesi, diz que a visão socioantropológica da surdez considera o surdo como um indivíduo com limitações somente no que refere à oralização, e objectiva ampliação da linguagem, a maior qualidade do vocabulário e o acesso a um maior número de conhecimentos e informações (2005:85).

Contrariamente ao modelo clínico-terapêutica centrado na patologia, onde estes são considerados doentes caracterizados por uma representação negativa da surdez, onde o principal objectivo é a cura do surdo. Como revela Skliar, o modelo clínico-terapêutica impõe uma visão estritamente patológica, relacionando a surdez com o défice biológico e com a lesão do ouvido, levando a intervenções médicas que visam a recuperação e a aproximação da normalidade. Na história mais recuados da educação destes, houve momentos em que as crianças surdas foram virtualmente arrancadas do contexto da escola, e obrigadas a transitar pelo âmbito da medicina, de acordo com um processo que alguns autores chamam medicalização da surdez, que significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo.

A perspectiva clínica-terapêutica, no que toca à educação do surdo, era vocalizado e direccionada para oralização, que era o garante do desenvolvimento cognitivo desta, portanto a sua aprendizagem era indispensável para o seu desenvolvimento cognitivo. Nesta mesma linha de pensamento, Skliar, sublinha que o modelo clínico-terapêutico impôs uma visão estritamente relacionada com a patologia, com um défice biológico,

com a surdez do ouvinte, e se traduziu educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e correctiva (2005:83).

No lado oposto, temos a perspectiva socioantropológica que contrariamente à primeira que vê o surdo como um deficiente, um doente, a segunda defende que são diferentes, não se encontrando com os ouvintes apenas no que toca à sua comunicação. Desta forma, e segundo esta perspectiva, os surdos não podem ser impedidos de ter acesso à sua língua gestual que segundo vários autores, e também defendido por esta que é a língua natural dos surdos.

Pode-se notar que durante muito tempo, o surdo viu privado de utilizar a língua gestual, que é considerada a sua língua natural em detrimento da língua oral imposta, como adianta Sacks, que os alunos surdos foram proibidos de usar a sua língua natural e, daí por diante, forçados a aprender, língua artificial, a língua falada. Devido a essa obrigatoriedade de aquisição da fala pelos surdos, o autor conclui que pagou-se um preço intolerável pela aquisição da fala.

Ela apresenta uma filosofia educacional diferente e contrapondo ao modelo clínico-terapêutica, centrado na patologia, este modelo atende a uma série de aspectos que têm influência no desenvolvimento da criança surda. Defendem que esta encerra factores que vão muito para além dos factos observáveis clinicamente. Portanto, esta abrange aspectos como a residência num meio urbano ou rural, o facto de a família ser ouvinte ou surda, as instituições educativas disponíveis e o respeito pelo trabalho aí promovido. As preocupações levantadas pretendem estabelecer um quadro de hipóteses que ofereça à criança surda condições de desenvolvimento fundamentais e adequadas, bem como experiências educativas, interacções comunicativas e sociais significativas (2005:85).

Esta partilha o postulado de Vygotsky, segundo a qual a língua gestual corresponde à língua natural dos surdos, por oposição à língua oral que é, no seu entender, “inatural”, porque é difícil de adquirir e permite apenas aprender determinadas palavras, mas não a linguagem, constituindo um modelo morto da linguagem viva. Este advoga que, a educação das crianças surdas deve, então, centrar-se nos seus potenciais, os quais devem ser explorados qualitativamente, contrariamente à visão quantitativa do modelo clínico, e servir de ponto de partida para o trabalho educativo (2005:82:89).

Na visão da perspectiva socioantropológica, o bilinguismo contribui para o desenvolvimento da capacidade metacognitiva e de reflexão metalinguística. Para alguns autores estes constituem aspectos facilitadores da aprendizagem da segunda língua pela criança surda, e por outro lado, também o bilinguismo apresenta factores que influem no melhor desempenho escolar, dado o desenvolvimento de processo de análise, reflexão e compreensão. Ela trouxe uma nova esperança à comunidade surda, ao estimular a utilização de uma língua que pode ser adquirida pela mesma comunidade. Ficou demonstrada anteriormente, isto é, indo ao encontro de muitos autores, que somente através da exposição desta língua, é que a criança surda pode desenvolver a linguística e cognitivamente sem dificuldades. Aparece, como se sabe, devido à insatisfação dos surdos com a proibição da língua de sinais, em detrimento da língua oral, e sobre tudo, devido a grande mobilização de diversas comunidades em defesa dessa língua, que é verdadeiramente considerada a língua natural dos surdos.

Maria do Céu Gomes, Ana Ataíde e Ana Falcão, falando da criança surda, em termos de acesso ao conhecimento, avançam que, a única metodologia que contempla o acesso ao conhecimento através da língua gestual é o bilinguismo. É a metodologia mais recente e comunga dos pressupostos teóricos que existiam no século dezoito e dezanove, antes do congresso de Milão, que para educar um surdo, é necessário saber comunicar com ele (2005:202-207).

Para Goldfeld, o bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilingue, deve adquirir a língua de sinais como a língua natural dos surdos e como língua materna e como segunda língua, a língua oficial do seu país. De acordo com esta filosofia, a língua de sinais é provavelmente a mais utilizada na construção da fala interior e exercerá a função planejadora da linguagem, já que é mais fácil e natural para o surdo. Vygotsky e Bakhtin, defendem que, se a criança estiver inserida em uma comunidade e interagir com membros desta utilizando uma língua, ela poderá utilizar esta língua tanto para comunicação como para o desenvolvimento cognitivo, através da internalização desta língua. A autora apresenta duas definições distintas da filosofia bilingue. A primeira definição acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade da língua oral de seu país, posteriormente alfabetizada na língua oficial do seu país. A segunda definição, Sanches, mostra a necessidade do surdo adquirir a língua de sinais e a língua oficial de seu país na modalidade escrita e não na oral.

Em relação à aquisição de linguagem, o bilinguismo defende que a criança surda deve adquirir a língua materna, a de sinais, onde este ocorre normalmente através da interação da criança surda com outros surdos mais velhos, e que dominem a língua de sinais. O Bilinguismo rejeita a ideia que a pessoa surda deve tentar aprender a modalidade oral da língua como forma de aproximar do padrão de normalidade (1997).

#### **1.4-A Educação do Surdo na Perspectiva Clínico-Terapêutica**

Para Valente, et al, a visão clínica centra-se no défice auditivo, na menor capacidade auditiva e na diferença marcada pela incapacidade auditiva, encarando a surdez como uma doença ou uma deficiência que terá de ser tratada. Portanto, o primeiro passo, passa necessariamente pelo diagnóstico, que ditará as condições em que o processo de recuperação de máximo de resíduos auditivos, com vista ao desenvolvimento da oralidade mediante estimulações variadas. Este modelo impõe uma visão patológica, vendo a surdez como défice biológico, levando a intervenções com vista a recuperação aproximando da “normalidade”. Ruela, realça que o objectivo fundamental é desmutizar e transformar a criança surda num futuro adulto falante (2005:82-90).

Skiliar, recua na história lembrando que houve momentos em que as crianças surdas foram virtualmente arrancadas do contexto da escola, e obrigadas a transitar pelo âmbito da medicina, de acordo com um processo que alguns autores chamam de medicalização da surdez que significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo. Do ponto de vista médico, Nunes observa, que tanto a surdez infantil como na forma adulta deve ser consideradas sempre como doenças e tratadas em conformidade e assevera que tanto médicos como geneticistas estão progressivamente mais conscientes das suas responsabilidades em diagnosticar e tratar a surdez como doença, uma deficiência e uma situação altamente incapacitante na sociedade actual.

Assumindo a premissa clínica estes adiantam que, a surdez é uma doença que gera a incapacidade, onde é proposto um modelo de intervenção procurando a recuperação da pessoa surda, com vista a aproximar das metas dos ouvintes, numa atitude de normalização. As ideias da visão clínica dizem que o desenvolvimento cognitivo é directamente proporcional ao conhecimento que as crianças surdas têm da língua oral, visando o desenvolvimento da oralidade. Skiliar, adianta que: «o modelo clínico-terapêutico impôs uma visão estritamente relacionada com a patologia, com o défice biológico, com a surdez do ouvido, e se traduziu educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e correctiva».

A este respeito as autoras, destacam o objectivo deste modelo que é levar o indivíduo a oralizar, aproximando-os dos ouvintes e integrar-se na comunidade maioritariamente ouvinte. Falando em progressos científicos relacionados com recuperação auditiva,

Pinho e Melo, destacam os avanços dos conhecimentos científicos que «permitiram uma progressiva normalidade do deficiente auditivo numa perspectiva social e humana.»

Esta perspectiva está associada à filosofia oralista, que segundo muitos autores, não permite os surdos desenvolver a sua língua natural. Segundo Quadros, o oralismo é considerado pelos estudiosos como uma imposição social de uma maioria linguística sobre uma minoria linguística sem expressão diante da comunidade ouvinte (2005:82-84).

Como vem sendo referenciado ao longo do trabalho, a filosofia oralista, pretende ensinar o surdo a oralizar, para desta forma atingirem o seu principal objectivo, que é a integração do surdo na comunidade ouvinte. Muitos autores, defendem que o ensino da língua oral não é um processo que ocorre naturalmente, contrariamente o que acontece com as crianças ouvintes, isto porque estas não precisam aprender uma língua. Para alguns autores, por mais que se tente contextualizar o ensino da língua oral para a criança surda, será sempre artificial, isto porque esta não tem capacidade aquisitiva deste tipo de língua.

### **1.5- A Formação Da Identidade Surda**

Fernando Nogueira Dias, recorre ao Erikson que considera a identidade como o sentido consciente que o sujeito tem da sua singularidade pessoal; o esforço constante que empreende para manter a continuidade da sua experiência, a solidariedade que procura na prossecução dos ideais do grupo a que está inserido. Erikson, reforçando o ponto de vista anterior acrescenta que a unidade da identidade do indivíduo depende das experiências e dos confrontos com outros indivíduos, podendo deste modo aprender com as interações anteriores, libertando-se, evitando-as no futuro (2002:16-18).

Para Ivone Duarte, Miguel Ricou e Rui Nunes, não é possível abordar o fenómeno da deficiência auditiva perspectivando-a apenas como uma deficiência sensorial. Acrescentam, que temos hoje afirmação da comunidade surda como uma minoria linguística, com características e uma identidade própria. Para estes numa sociedade plural, temos que aceitar as diferentes posições doutrinárias que são a expressão fundamental da liberdade individual, onde temos direito à diferença, e a surdez deve ser encarada como uma diferença cultural (2005:126-136).

A história pintou de negro num quadro negro a existência dos surdos, carregado de preconceitos, num ambiente discriminatório e de isolamento. Esses sempre fizeram parte da luta do processo da construção identitária ao longo dos tempos, e como sendo tratados como seres da pior espécie, sendo incapazes e castigados por força Divina.

Nas palavras de Natércia Pacheco e João Caramelo, a identidade surda, remete-nos para a sua construção, a sua longa trajectória sócio – histórica das representações sociais e do imaginário social dominantes, adiantam ainda que a imagem deficitária e estigmatizante dos surdos, persistem devido a lentidão da mudança de mentalidade. Segundo estes, está prepara-se ainda antes do nascimento, quando os pais dão vida, no imaginário a criança-ideal. A criança recebida pelos pais, não coincide muitas vezes com o imaginado, daí que segundo estes autores, a passagem da crença do ideal para a aceitação da criança real, passa em função da distancia entre uma e outra, por processo de denegação e luto, que, não sendo ultrapassadas põem em causa a capacidade de se reconhecer e de ser reconhecido como pessoa (2005-22:34).

Quando a criança imaginada não coincide com o recebido, pode advir daí algumas consequências para esta, e é nesta óptica de ideias, que Maria do Céu Gomes, Ana Ataíde e Ana Falcão, apoiadas em Moores, adiantam que muitas vezes a tendência dos pais para protegerem em demasia os filhos surdos, acaba por limitar a gama de experiências e o número de objectos disponíveis para a manipulação. Também as experiências sociais das crianças surdas são segundo ele, extremamente reduzidas, pois nunca saem de casa e o contacto com outras pessoas fora da família é muito limitado. Acrescenta Moores, que isto acaba por ter consequências no desenvolvimento dessas crianças. Portanto, pode-se dizer que o desenvolvimento deficitário da criança surda, não pode ser atribuída a surdez, mas sim ao isolamento dos mesmos. Falando das consequências Furth, considera que as dificuldades reveladas pelas crianças surdas não são uma consequência directa e única da sua deficiência linguística, mas o resultado da privação de informação a que são sujeitas desde o nascimento (2005:188-208).

Muitos autores realçam a importância da convivência entre eles como forma de fortalecerem sua identidade e por outro lado dão-lhes uma certa segurança. Em Cabo Verde, se levarmos em consideração, que a identidade do surdo vem da convivência destes e numa comunidade surda, então pode-se afirmar que o aluno surdo não tem uma identidade e nem perspectiva isso a curto prazo.

Pacheco e Caramelo, citando Erik Erikson considera que a identificação tem um papel essencial na construção do sentimento de identidade, é uma «necessidade íntima»: não se é pessoa sem a procura do outro em si, sem um sentimento de filiação, de pertença, de aceitação social. A identificação pode desempenhar uma função defensiva, que permite ao indivíduo ultrapassar a experiência dos conflitos e apresenta uma função construtiva, dado que a interiorização do outro provoca mudança na construção de si. Falando das dimensões da identificação, a defensiva e a construtiva, estes autores salientam que uma ou ambas podem ficar fragilizadas sempre que:

*«os pais ou substitutos significativos impossibilitam ou dificultam esta relação dialéctica, seja pela sua própria dificuldade em aceitar a diferença entre a criança ideal e a criança real, seja, de um modo geral, pela incapacidade de estabelecer interações qualitativamente positivas com a criança, em especial, na ordem do afectivo e do comunicacional»(2005:24).*

Falando da identidade e da sua evolução ao longo da história, Maria José Guerra Campos, afirma que a identidade dos surdos aparece recentemente, mas ela assenta em processos simbólicos iniciados há cerca de duzentos anos e que ela foi assumida e reclamada num determinado momento histórico, quando um grupo de surdos sentiu os seus processos de identificação ameaçada e da tomada de consciência da ilegitimidade da sua situação social, o estatuto de inferioridade e a busca de alternativas à identidade atribuída (2005:59).

A construção da identidade surda, passa também pela sua escolarização, e esta em criar condições pedagógicas que garante a sua permanência na escola, não com um ser passivo mas activo e como um elemento importante do seu meio, que vai-se construindo ao longo da sua passagem por esta. Falando da escola como local de aprendizagem, Baptista adianta dizendo que para além de desempenhar um papel muito importante no desenvolvimento do jovem, o processo educativo também pode actuar como elemento motivador ou desmotivador do aluno, onde este pode desenvolvê-lo ou, mesmo, retardá-lo (1995:34)

Se não for assim, como é caso de Cabo verde, e se levarmos em conta esta perspectiva, somos levados a dizer que as escolas do Ensino Básico, relativamente ao aluno deficiente auditivo, esta não garante a igualdade de direitos, nem proporciona

oportunidades de uma aprendizagem igualitária e justa, podendo ser um espaço de exclusão social e o processo educativo actua como um elemento desmotivador.

## 1.6- A Cultura Surda

Guy Rocher, definiu a cultura como sendo «*um conjunto ligado de maneiras de pensar, de sentir e de agir mais ou menos formalizadas que, sendo apreendidas e partilhadas por uma pluralidade de pessoas, servem, duma maneira simultaneamente objectiva e simbólica, para organizar essas pessoas numa colectividade particular e distinta*» (1989:105).

Falando da cultura e da sua diversidade humana, Ivone Duarte, Miguel Ricou e Rui Nunes adiantam que, o direito à diversidade cultural deverá estar de acordo com o respeito pelos direitos humanos fundamentais. Falando de incapacidade das pessoas, adiantam que sociedade deverá providenciar recursos para que o direito a um futuro aberto se cumpra, melhorando as diferenças interpessoais (2005:128).

Segundo, Maria José Guerra Campos, numerosas definições da cultura emerge o papel fulcral da língua nas trocas simbólicas e construção de identidade, processo segundo qual Caune, atribui a primazia da comunicação\_ já que a língua e a cultura são fenómenos cuja existência só é explicável associadamente, (...). Saussure definiu a língua como sendo «*um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adaptadas pelo corpo social, a fim de permitir o exercício da palavra pelos indivíduos.*»

Campos, falando do surdo, destacou a importância da língua e da cultura e nos leva à história ressaltando que a determinação do início de uma História possível do povo surdo poderá ser encontrada no momento em que o desenvolvimento da sua língua permitiu a manipulação dos símbolos necessários à emergência de uma cultura e uma consciência identitária (2005:60).

Entre nós, se formos na linha de pensamento de Campos, onde destacou a importância do desenvolvimento da língua, somos obrigados a dizer que o surdo caboverdiano não tem uma cultura própria, isto é, falta-lhe adquirir a sua própria cultura, a cultura surda, isto como nos mostram muitos autores, que quando nascemos já fazemos parte de uma cultura, mas isto vai mais ao encontro dos ouvintes.

Falando da surdez, Pacheco e Caramelo, acrescentam que não põe em causa que a surdez é uma manifestação psicofisiológica devida a algo de diferente que aconteceu

durante a gestação, o crescimento ou na vida adulta, mas a criança nasce no seio de uma cultura, a dos pais como afirmam os autores. Realçam que estes não são alheios ao imaginário social que a cultura foi construída e, passam por fases de incompreensão, de negação, de revolta e de dependência de técnicos, mais ou menos indiferentes, mais ou menos incapazes de dar resposta a questões provocadas pela surpresa, ansiedade e desconhecimento da maior parte dos pais ouvintes.

A ignorância sobre o outro, não equivale a um vazio que se pode preencher através da escuta e da comunicação. Para estes que quando não se sabe inventa-se, evidentemente, a partir das lógicas da normatividade interiorizados no quotidiano produzido pela sociedade que durante um longo período se «obrigou» à aparência da homogeneidade, no que diz respeito às relações de sociabilidade. Ressalva que, frequentemente, a utilização que o surdo faz do corpo, para comunicar, para o «outro» é lida como agressividade brusquidão. Salientando, que daí muitas vezes, o medo, a desconfiança, a resposta agressiva ou caricatural que são produzidas pela ignorância do outro como sujeito próximo e semelhante (2005:30-32).

Falando da cultura e da identidade surda, Ivone Duarte, Miguel Ricou e Rui Nunes, apoiam em Lane para referirem a sua singularidade, a sua riqueza, a sua capacidade e sobretudo destacar a sua importância e a perpetuação das comunidades surdas, que possuem, sem dúvida, uma identidade própria, permitindo um crescimento pessoal, e rico a todos os níveis, da pessoa surda. Suportamos em Duarte et al, para dizer que não é possível abordar o fenómeno de deficiência auditiva perspectivando-a apenas como uma deficiência sensorial. Assiste hoje uma afirmação desta comunidade como uma minoria linguística e segundo estes autores com características únicas e uma identidade próprias. Numa sociedade plural em que vivemos, temos que aceitar diferentes posições doutrinárias que são expressão fundamental da liberdade individual, temos direito à diferença, passando a surdez a ser encarada como uma diferença cultural (2005:136).

Para falar da linguagem e da sua função na modelação do comportamento, Felizes, recorre a dois teóricos da relatividade linguística Sapir e Whorf, que argumentam e defendem a tese de que a linguagem de uma cultura determina o comportamento e os hábitos de pensamento nessa cultura. Whorf, falando da linguagem salienta dizendo que:

*«Os seres humanos não vivem apenas no mundo objectivo, nem apenas no mundo de actividade social, tal como é vulgarmente entendida, mas estão à mercê da linguagem particular que se tornou o meio de expressão para a sociedade deles, adianta o facto de que «o mundo real» é, em grande medida construído sobre os hábitos linguísticos do grupo, argumentando que temos as experiências que temos porque de algum modo, em grau muito considerável, os hábitos linguísticos da nossa comunidade predis põem certas escolhas de interpretação» (2005:178-184).*

Barthes, citado pela Campos, defende que «toda e qualquer comunicação de conteúdos é linguagem, sendo a comunicação através da palavra apenas um caso particular, subjacente a conteúdos humanos ou que neles se baseiam». A transmissão de cultura envolve valores, normas, costumes, atribuição de papéis, ensino de linguagem, habilidades e conteúdos escolares, bem como tudo aquilo que cada grupo social foi acumulando ao longo da história e que é realizada através de determinados agentes sociais, que são encarregados de satisfazer as necessidades da criança incorporá-la ao grupo social. Para Skliar, o problema não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas sim as representações dominantes, hegemónicas e ouvintistas sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos (2005:61-62).

O meio social é determinante na formação e moldagem da identidade da pessoa, passando esta a reflectir a sua realidade social. Ao nascer, qualquer indivíduo já faz parte e este enquadrado numa comunidade, na qual vai depender para crescer e desenvolver em todos os seus aspectos. Estatisticamente faz parte dessa mesma comunidade, mas socialmente pertence a uma outra comunidade, a surda.

## CAPÍTULO 2

### 2-SÓCIO-INTERACIONISMO E A SURDEZ

#### 2.1-Pensamento e a Linguagem

Para Raquel Felizes, em toda interacção humana constrói significados apoiados numa linguagem. A aptidão para linguagem segundo a autora é assegurada pelo património genético e estimulada através do meio. As trocas verbais desencadeiam o desenvolvimento de uma linguagem que permitirá o acesso à representação simbólica através da aquisição de uma Língua (2005:177-185).

Marcia Goldfeld, falando de pensamento e linguagem, recua nas décadas de vinte e trinta, recorrendo ao Vygotsky, que critica estas teorias, pois, como adianta este, estas mesmas teorias concebiam o pensamento e a linguagem como iguais ou tratavam como independentes e sem relação alguma. Os psicólogos e reflexologistas americanos consideravam o pensamento como um reflexo inibido, ou seja, o pensamento e a linguagem, como adianta a autora seriam a mesma função. Do outro lado, como adianta Goldfeld, existem os que sustentam que o pensamento e linguagem são independentes e que não há qualquer interacção entre estes. Vygotsky encontrou no significado da palavra a unidade pertencente tanto ao pensamento como a linguagem. Remata o autor que é no significado da palavra que o pensamento e a linguagem se unem formando o pensamento linguístico. Falando do pensamento e da linguagem, autor esclarece que:

*«O significado da palavra é um fenómeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenómeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenómeno do pensamento verbal, ou fala significativa, uma união da palavra e do pensamento»*

Como fez referência a autora, a linguagem possui duas funções: a função comunicativa e a de construir o pensamento. A aquisição da linguagem pela criança segundo Vygotsky, segue o sentido do exterior para o interior e do meio social para o indivíduo. Para o autor, *«o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa e existir»* (1997:52-53).

Para John Dewey, as coisas tem significados para as pessoas por causa da linguagem. A linguagem discrimina, identifica e objectiva as coisas. Para este autor, na construção do significado existem três aspectos a ser considerados. O primeiro, há que considerar que o significado da coisa decorre da representação que coisa gera na pessoa. Segundo, que

o símbolo dá forma à experiência da pessoa e os símbolos são usados para que as pessoas efectuem os seus propósitos (2005:179).

Langer, dizia que as sensações e percepções humanas incluem uma concepção facilitada por símbolos e pela linguagem, onde os símbolos permitem à pessoa pensar sobre algo, independentemente da presença imediata do evento ou objecto. Para Ernst Cassirer, os seres humanos sentem o mundo através dos símbolos e que o processamento simbólico é parte integrante da percepção. Para este autor a linguagem evolui passando por três estágios, sendo que num primeiro estágio, o mimético, onde a linguagem esta vinculada às percepções individuais do momento. O segundo estágio, o analógico, a linguagem começa a afastar-se das relações unívocas, crescendo a capacidade de abstracção começando a surgir analogias. O terceiro estágio é o simbólico e constituindo o estágio de desenvolvimento mais elevado da linguagem (2005:179).

Segundo Franco Crespi, falando da linguagem, este adianta que ela «é a forma de mediação simbólica universal através da qual, principalmente, se constituem todos os diferentes âmbitos de significado». Ainda como refere o autor, ela constitui a primeira fonte de socialização, e é através dela que cada indivíduo assimila os modelos de comportamento, regras, as representações da realidade natural e social, (...) (1997).

Fazendo referência a linguagem e o funcionamento cerebral, Maria Cândida Amorim e Luísa Gonçalves, adiantam que vários neurocientistas têm vindo a sustentar a tese defendida há quase 40 anos por diversos linguistas: a linguagem está localizada numa estrutura cerebral. Na década de 1960, Noam Chomsky, filósofo e linguista, propôs a teoria da gramática universal, defendendo que o ser humano já nasce com um conjunto de regras de linguagem «embutido» na anatomia do cérebro. Em suma, adiantam que as crianças são capazes de formular regras gerais do idioma que estão a aprender. Isto permitiria ao ser humano, como defende o autor, aprender qualquer língua. Como salientam as autoras, a comunicação e a linguagem estão no centro de alterações sociais, contribuindo para o aumento do conhecimento e da aprendizagem (2005:225-230)

Referem que está intimamente ligada ao pensamento, é através deste que o homem toma consciência do conhecimento, transformado em palavras. Recorrem a Vygotsky para dizer que «pensamento não é expresso em palavras, mas é através delas que passam a existir». A relação entre o pensamento e a linguagem é um processo, *«um movimento contínuo de vai vem do pensamento para palavra e vice-versa. O pensamento passa por*

*muitas transformações até transformar-se em fala. Não é só expressão que encontra na fala: encontra sua realidade e sua forma».* Adiantam que, o ser humano independentemente da sua realidade, intrínseca e ou extrínseca, ele é capaz de atingir competências cognitivas, mesmo que mínimas, que permite pensar de forma lógica e apreender o mundo de forma estruturada, usando a sua inteligência em situações inusitadas (2005:225-226).

Giddens, recorre a Mead para afirmar que a linguagem permite que tornemos auto - consciente - cientes da individualidade, e que o símbolo é um elemento chave neste processo. Segundo Mead, um símbolo é algo que representa outra coisa. Para os interaccionistas, toda a acção humana envolve troca de símbolos. Segundo o autor, o interaccionismo simbólico dirige a nossa atenção para pormenores da interacção interpessoal e esses são usados para entender aquilo que os outros dizem ou fazem. Estes defendem que ao interagirmos procura-se constantemente pistas sobre o comportamento e como interpretar o que os outros pretendem (2002:667-668).

Como refere Franco Crespi, Mead, realça a importância da dimensão da comunicação simbólica, da sua importância fundamental descrevendo como base dos processos de formação das personalidades subjectivas (Self), das formas mentais (Mind) e da organização social (Society). Para este autor a sociedade antecipa o indivíduo e que ela é sobretudo um fenómeno de comunicação, isto possível através da mediação da linguagem, significados e dos símbolos. Este destaca o gesto como uma forma elementar de comunicação, isto porque segundo o mesmo, o gesto revela-se da maneira simples através da interacção baseada na adaptação recíproca entre indivíduos, por outro lado o gesto é uma atitude exterior e interior observável (...) (1997:114).

Falando das pessoas surdas, Amorim e Gonçalves, adiantam que estes realizam as suas aprendizagens, recorrendo muitas vezes, a processos de metacognição, significando por em marcha estratégia de compreensão, memória, atenção, selecção e o processamento de informação idiossincráticos. Vygotsky considera que a linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie. Como salientam as autoras, ela fornece conceitos, formas de organização do real, mediação sujeito e objecto do conhecimento e é adquirida nas relações sociais. É através da linguagem que funções superiores são socialmente formadas e transmitidas culturalmente (2005:227).

Segundo Goldfeld, a afirmação de que o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir, teve uma grande relevância para o estudo do desenvolvimento da criança, salientando as relações sociais e linguísticas, mostrando o meio social como campo de análise nos casos de atraso de linguagem em crianças. Os problemas comunicativos e cognitivos da criança surda, segundo estes autores, não têm origem na criança, mas sim no seu meio social que não é adequado para aquisição espontânea da língua de sinais. A dificuldade de acesso de uma língua natural leva esta um tipo de pensamento concreto, isto porque é através do diálogo e da aquisição de sistema conceptual que pode desvincular mais do concreto e internalizando os conceitos abstractos. O surdo que não adquire uma língua, tem dificuldades, não consegue perceber relações e o contexto mais amplo da actividade em que se encontra, para tal como adianta a autora seria necessário que o seu pensamento fosse orientado pela linguagem.

Vygotsky, adianta que a *«relação entre pensamento e a linguagem, apesar de independente em suas origens, é uma relação de interdependência, na qual a linguagem determina, modela a maior parte do pensamento – o pensamento verbal -, sendo então indispensável para o desenvolvimento deste»*. Goldfeld salienta dizendo que hoje, sabe-se que as dificuldades cognitivas são decorrentes do atraso de linguagem, acrescentando que a comunidade geral ainda não tem esta compreensão e percebe-se que em muitas situações o surdo é tratado como um incapaz (1997:pp.54-55).

## **2.2-Desenvolvimento e a Aprendizagem**

Falando da natureza da aprendizagem, segundo abordagem interaccionista Heloisa Maria Moreira Lima Salles, Enilde Faulstich, Orlene Lúcia Carvalho e Ana Adelina Lopo Ramos, salientam que essa dá por meio do exercício comunicativo de interagir, por meio de construção do discurso. As teorias interacionistas concentram-se nos padrões de acção, de negociação e em trocas conversacionais, o conteúdo do ensino organizado em termos de padrões de trocas de interacções, modelados pelos aprendizes como agentes construtores da interacção. Uma das vertentes desta teoria, o conceito principal na Hipótese da Interacção é a negociação de significados. Esta ocorre quando surgem problemas de compreensão, isto é ao deixarem de entender, interrompem esse processo. A segunda vertente, a teoria sociocultural, o desenvolvimento cognitivo surge

por meio da interação em situações sociais concretas e é facilitada, segundo estas quando o aprendiz recebe suporte de um interlocutor mais experiente que pode orientá-lo e quando recebe apoio durante a interação (2004:pp.103-105).

Falando de desenvolvimento e aprendizagem, Goldfeld, recorre a Vigotsky que adianta três teorias sobre a relação entre o desenvolvimento e as critica. A primeira refere que a aprendizagem e o desenvolvimento são independentes, defende que o aprendizado é um processo externo e não está envolvido activamente no desenvolvimento. A segunda teoria defende que o aprendizado é o mesmo que o desenvolvimento, sendo que a terceira teoria, defende que o desenvolvimento depende da maturação do sistema nervoso e da aprendizagem, como adianta o autor, esta considerada um dos processos do desenvolvimento.

Vygotsky, vai contra este último ponto de vista, dizendo que o desenvolvimento de uma capacidade específica raramente significa desenvolvimento de outras, e porque esta levou alguns pedagogos a ensinar materiais formais nas escolas por acreditarem que mesmo não tendo aplicabilidade na vida dos alunos, estes contribuíam para o desenvolvimento global da criança. Para ele o aprendizado de um determinado conteúdo só irá impulsionar e direccionar o desenvolvimento de funções mentais que tenham elementos comuns ao conteúdo aprendido (1997:pp.68-69).

Para Maria Cândida Amorim e Luísa Gonçalves, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), acrescentado por Vigotsky, muda o modo como se coloca o problema de aprendizagem, concluindo que a única educação eficaz é aquela que se adianta e adianta o desenvolvimento. Sublinham que a relação entre o desenvolvimento da criança e a sua aprendizagem não basta estabelecer o seu nível evolutivo em função do que consegue realizar por si só, mas também nas tarefas que é capaz de realizar em interactividade com a ajuda dos outros (...) (2005:226).

Segundo Vygotsky, a aprendizagem cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal que é *«a diferença entre o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real, entendendo por nível de desenvolvimento real o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados, está relacionado com as tarefas que a criança é capaz de realizar sozinha»*. o desenvolvimento potencial é um nível de desenvolvimento que é

determinado por meio da capacidade da criança solucionar problemas sob a orientação de um adulto ou companheiros mais capazes (1997:69).

Maria do céu Gomes, Ana Ataíde e Ana Falcão, referem a Vygotsky, para também salientar que neste processo as interações sociais são fundamentais, porque esses processos de aprendizagem e desenvolvimento, estão inter-relacionados. Este, adianta que o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro.

A actividade do sujeito refere-se ao domínio dos instrumentos de mediação, inclusive a sua transformação por uma actividade mental. Para ele, o sujeito não é apenas activo, mas interactivo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir das relações intra e interpessoais. Salienta o autor, que é na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais que permite a formação de conhecimentos e da consciência. Este processo segundo Vygotsky, caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intrapessoais. Torna-se, pois, importante destacar o papel das interações sociais no processo de aprendizagem e desenvolvimento, isto porque segundas as autoras, ambas estão inter-relacionadas. (2005:188).

Goldfeld, continua a ter como suporte Vygotsky, que ressalta que o aprendizado produz uma zona de desenvolvimento, e acrescenta que o bom aprendizado é aquele que está à frente do desenvolvimento. Ainda o autor acrescenta dizendo que, como todas as funções mentais superiores, o aprendizado passa por dois momentos: um momento intersíquico, que seria o nível de desenvolvimento potencial, e um momento intrapsíquico, que ocorre após sua internalização, correspondendo ao nível de desenvolvimento real. Adianta que, a criança não entra em contacto com aprendizagem apenas na escola, ao contrário, acrescenta que desde o nascimento ela começa a se relacionar com adultos recebendo informações. Faz questão de salientar que a aprendizagem está um pouco à frente proporcionando o desenvolvimento e que estes estão inter - relacionados desde dos primeiros dias de vida da criança. Avança dizendo que existe uma relação entre o nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, defende que existe limites maturacionais para o desenvolvimento infantil. A aprendizagem direcciona e impulsiona o desenvolvimento que não segue o

factor biológico natural que está relacionado às formas sócio – histórico que a criança encontra exposta.

Para Vygotsky, as questões do desenvolvimento da criança devem ser procuradas no meio social, nas relações que ela cria, isto fora da criança, como adianta o autor, é a partir das relações sociais que ela aprende para onde vai o seu desenvolvimento. A aprendizagem está associada ao lugar social que a criança ocupa e as expectativas que os adultos criam a seu respeito, e ela inicia-se através das relações interpessoais, que necessita muitas vezes da linguagem. Como ele descreve, o atraso de linguagem causa atraso na aprendizagem e no desenvolvimento, e como refere o autor, é aprendizagem que o impulsiona. Falando da criança surda Goldfeld, adianta que as que sofrerem atraso de linguagem, não tem acesso aos conceitos científicos, a sua aprendizagem torna-se difícil e o seu desenvolvimento é diferente da criança que tem um processo de aprendizagem formal, sem dificuldades linguísticas (1997:69-71).

Cláudia Martinho, recorre a Vigotsky, para dizer que a aprendizagem desperta processo evolutivos internos capazes de operar quando a criança está em interacção com pessoas do seu meio e a cooperar com semelhante. Depois de internalizados, estes processos torna-se parte das evoluções independentes da criança. Segundo Baquero, o desenvolvimento não passa pela imitação externa de modelos de comportamento, mas sim pelo desenvolvimento interno de capacidades de controlo cada vez mais complexas dos comportamentos. Adianta ainda que, esses comportamentos desenvolvem-se dentro de uma acção social que corresponde a uma dada tarefa. A acção possui uma qualidade própria que são processos pela qual se desenvolve. Dizer que a criança se apropriou de algo, significa que aprendeu a utiliza-lo correctamente e que as acções e operações mentais se formaram (2004:226).

Segundo Orquídea Coelho, Eduardo Cabral e Maria do Céu Gomes, é através da internalização que a criança passa do plano interpessoal para o plano intrapessoal, e é interagindo com outros que adquire conhecimentos e os assimila. A interacção com uma pessoa mais velha, levará a criança passar o seu nível real de desenvolvimento e entrar no potencial. Se a sua interacção com os outros for bem orientada, aprenderá a reflectir as suas aprendizagens e levantar questões sobre si própria e o mundo. Deste modo aprenderá a desenvolver as suas capacidades metacognitivas que é «a capacidade do sujeito reflectir sobre o conhecimento e ter consciência do que sabe ou não sabe». É no

jogo que a criança exercita as suas competências metacognitivas, controlando e auto-regulando a sua actividade para atingir um determinado fim. Interação social é o processo através do qual as pessoas se relacionam umas com as outras, num determinado contexto social.

Coelho et al, recorre da Silva para dizerem que «o faz-de-conta possibilita que a criança interiorize aspectos do mundo adulto, das relações sociais, não apenas reproduzindo o mundo, como se o brincar fosse uma «colagem» mas transformando, ao brincar, a sua experiencia pessoal» (2005:212-223).

Segundo Gomes et al, a recorrem a Develay, para dizer que a metacognição representa no contexto escolar «a possibilidade para aquele que aprende de se distanciar do que faz, das situações nas quais está implicado a fim de compreender os meios, as saídas, de ter assim consciência da sua consciência, de se mostrar capaz de pensar o seu pensamento». Como adianta Grangeat, o objectivo das práticas metacognitivas é, ao instruir o aluno como sujeito das suas aprendizagens, fazer com que ele realize «aprendizagens mais eficazes, mais profundas e mais duráveis». Para Doly, as competências metacognitivas «definem o aspecto processual da metacognição. Designam os processos pelos quais o indivíduo exerce o controlo ou auto-regulação da sua actividade quando resolve um problema, isto é, exerce uma vigilância».

Flavell, acrescenta que esta «vigilância se exerce através das “ experiencias metacognitivas” que são tomadas de consciência do sujeito sobre o desenrolar da sua actividade. São tanto de natureza afectiva como cognitiva e manifestam-se particularmente na ocasião de uma aprendizagem nova, de uma dificuldade ou de um conflito, de uma decisão a tomar e também por solicitação de um educador (...)». Ainda para Doly, as competências metacognitivas «permitem que o sujeito opere a regulação de uma actividade através da relação dos seus procedimentos e do fim visado, de modo a avaliá-lo continuamente, regulá-lo e, finalmente, avaliar o seu desempenho» (2005:204).

No caso particular da surdez, Coelho, adianta que os signos e linguagem é de uma importância crucial, porque formam um fluido onde mergulha a acção humana e o pensamento e constroem a partir de intercâmbios culturais, tomada de consciência e de socialização (2005:170-174).

### **2.3-Aquisição da Linguagem e o Desenvolvimento Cognitivo**

Suportando em Fonseca, Amorim e Gonçalves, falando da cognição, ressaltam que «*ela compreende os processos e produtos mentais superiores (conhecimento, consciência, inteligência, pensamento, imaginação, criatividade, produção de planos e estratégias, resolução de problemas, inferências, conceptualizações e simbolização, etc.), através dos quais percebemos, concebemos e transformamos. Não é uma colecção mas um sistema complexo de componentes*» (2005:225-226).

Segundo Goldfeld, no início da vida do bebé o pensamento e a linguagem estão dissociados. Recorrendo ao Vygotsky, este denomina estas funções, nesta etapa, de linguagem não intelectual e pensamento não verbal. Acrescenta que a princípio o bebé possui apenas reacções instintivas, como quando chora, ou tenta apanhar um objecto e a mãe cria significados para estes actos. Salienta que é a partir das significações que a mãe dá é que começa a compartilhar destes significados. Estas acções marcam o início do processo mais complexo que o ser humano domina e permitindo formas de raciocínio desenvolvidos, a linguagem (1997:pp.55-60)

Vygotsky, falando no início do desenvolvimento cognitivo da criança, este destaca três tipos de fala, dizendo que num primeiro momento a criança começa por utilizar a fala social com a função de comunicação, isto por volta dos dois anos de idade (...) a partir desta idade a criança passa a substituir a fala do adulto enquanto auxiliar, pela sua própria fala. Num segundo momento, a fala egocêntrica que surge dos dois aos seis anos de idade, tempos em que as crianças falam muito sozinhas enquanto brincam, essa fase marca o início da função cognitiva da linguagem em nível intersíquico. O terceiro momento aparece à medida que a criança vai desenvolvendo e a fala egocêntrica vai diminuindo, cedendo deste modo lugar a evolução da fala interior. Falando da fala interior, o autor, adianta que tem as suas próprias leis gramaticais e acrescenta também que apresenta sintaxe desconexa, incompleta se comparada à fala social. A fala interior segundo descreve o autor é uma cadeia de significados e generalizações e sua expressão fonética é secundária.

Suportando-nos em Goldfeld, pode-se dizer que a aquisição da linguagem segue do exterior para o interior, passando a dominar e a orientar o pensamento através da fala egocêntrica, tornando a principal forma de pensar através da fala interior, também chamada de pensamento linguístico. Desta forma, percebe-se que a linguagem para

além da função comunicativa também exerce a função planejadora, tornando no instrumento do pensamento mais importante do homem, ficando a criança surda em desvantagem ao sofrer atraso de linguagem em relação às crianças que adquirem linguagem naturalmente. Reforçando o ponto de vista anterior Goldfeld, salienta dizendo que a aquisição da linguagem provoca padrão de desenvolvimento cognitivo da criança. Toda a cognição passa a ser determinada pela linguagem como afirma a autora e, esta influenciada e moldada pelas características socioeconómicas e culturais que influenciam no desenvolvimento cognitivo.

Em relação à criança surda, Goldfeld, apoiando em Kelman adianta que, a linguagem rudimentar que toda a criança surda desenvolve através de interacções sociais é utilizada não só para a comunicação, mas também para a organização de seu pensamento. Adiante, que, a criança surda possui a fala egocêntrica na mesma proporção que desenvolve a fala social (...) mas se ela não desvincular do ambiente concreto não terá condições favoráveis para desenvolver as funções organizadoras e planejadoras da linguagem satisfatoriamente (1997:pp.55-60).

Por seu lado, falando da linguagem, Maria Cândida Amorim e Luísa Gonçalves, adiantam que ela está intimamente ligada ao pensamento, através deste o homem traz à consciência o limiar do conhecimento, transformando em palavras. Recorrendo ao Vygotsky, estes salientam que «o pensamento não é expresso em palavras, mas é através que passa a existir». Acrescentam ainda, que a relação entre o pensamento e a linguagem é um processo como adianta Vygotsky *«um movimento contínuo de vai e vem do pensamento para a palavra e vice-versa. O pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala. Não é só expressão que encontra na fala: encontra sua realidade e sua forma»*.

Vygotsky considera linguagem como um sistema simbólico dos grupos humanos e que este representa um salto na evolução da espécie». Para além disso, acrescenta que ela fornece conceitos, formas de organização do real, mediação entre o sujeito e o objecto do conhecimento, salientando que é adquirida nas relações sociais. Hoje, sabe-se, da importância das interacções com o meio social e a influência que este exerce sobre o indivíduo, relativamente ao processo de conhecimento (2005:225).

A este respeito, e segundo a Cláudia Martinho, a tendência para conceber um processo de construção do conhecimento centrado nas características pessoais do sujeito, não

tendo em conta as suas interacções com o meio social e os possíveis efeitos destas sobre aquisição de instrumentos cognitivos, tem sido suplantada por teorias mais recentes onde se reconhece a importância das experiências de natureza social que possibilita às crianças a construção de conhecimentos. A criança passa, assim, a ser como parte integrante de uma situação social na qual ela age e participa. Reportando Vygotsky, autora falando das interacções acrescente, que a partir da participação do sujeito em actividades sociais, formam-se os processos psicológicos rudimentares que se encontram regulados por um conjunto de mecanismo biológico, as quais vão ser influenciadas por um conjunto de factores de ordem social, mediatizada por instrumentos próprios da cultura do sujeito e que vão agir sobre os processos de maturação que conseqüentemente aumentam a capacidade de domínio e de apropriação da criança.

Ainda com as interacções, a autora salienta que, é através dela que ocorrem transformações que se iniciam com as funções mais básicas e que vão ocorrendo até ao desenvolvimento das capacidades mais específicas, traduzem-se numa auto-regulação, que é a capacidade que a criança tem para interiormente planejar, conduzir e controlar o seu comportamento, procurando adaptá-lo às circunstâncias. Vygotsky demonstra que ao longo do processo de desenvolvimento, a criança arma-se de variadas e diferentes ferramentas que possuem uma natureza social. Ao conseguir manipular estes instrumentos culturais, ela interioriza-os, implicando desdobramento dos processos cognitivos abstractos que vão desde o domínio da actividade instrumental aos sentimentos, emoções e linguagem interior. Ainda acrescenta que é dentro do contexto das interacções sociais que o desenvolvimento cognitivo se produz. Desenvolvimento cognitivo é o processo de mudanças progressivas que conduz a níveis mais elevados de diferenciação e de integração supondo um estado final de maturidade atingido pela interacção (2005:pp.225-226).

Sacks, citado pela Maria do Céu Gomes, Ana Ataíde e Ana Falcão, falando da linguagem e da sua importância, adianta dizendo que nem a linguagem nem as formas superiores de desenvolvimento cerebral ocorrem espontaneamente; dependem da exposição à linguagem. Se as crianças surdas não são expostas, bem cedo, à (...) linguagem ou comunicação, pode haver um atraso (até mesmo uma interrupção) da maturação cerebral. Por essa razão, a surdez deve ser diagnosticada o mais precocemente possível.

Falando da aquisição da linguagem alguns autores como Furth, citada pelas autoras, Gomes et al refere que o período apropriado para a aquisição da primeira língua vai até aos três anos e meio. Nas palavras de Furth esta aquisição deve ser feita de um modo natural, tal como acontece com crianças ouvintes. Quando as crianças surdas são filhas de pais surdos não há problema, (...) O mesmo não acontece quando os pais são ouvintes. Falando da língua materna e da sua aquisição, considera que, aprender a língua materna aos cinco anos, num ambiente formal através do alfabeto manual, é um processo tardio e antinatural, que dificilmente resultará em sucesso. Segundo, o autor, neste período, o que se pode proporcionar à essa criança, é um ensino de remediação e nunca a aprendizagem efectiva da primeira língua.

Nesta mesma ordem de ideias Gomes et al citando Litowitz, vai de encontro às ideias defendidas por Furth, dizendo que esperar até idade escolar, para aprender a primeira língua, é deixar passar o período crítico para a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Continuando ainda, com os defensores de que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, deve ser feita nos primeiros anos, recorreu-se a Fonseca, que adianta, se não existir uma intervenção precoce correcta e em vez disso existir apenas “uma reabilitação inadequada, insuficiente ou tardia”, isso pode representar para a criança surda “défices irreversíveis”.

Goldfeld, referenciando Luria, falando da criança surda que sofre de atraso na aquisição da primeira língua, esta remata dizendo que os surdos, nestas condições, só conseguem expressar e compreender assuntos do aqui e agora, nestas circunstancia a função planejadora da linguagem não é dominada inteiramente pelos surdos com atraso de linguagem (1997,p.59).

Para as autoras, a aquisição precoce da primeira língua, num primeiro momento, permite um desenvolvimento simbólico e cognitivo normal, pois a partir daí, a criança tem ferramentas para comunicar com os outros, para adquirir uma segunda língua. Um segundo momento, refere em termos emocionais, a criança começa desde muito cedo a construir uma identidade positiva, baseada no “ser capaz de”. A aquisição precoce de linguagem, permite adquirir uma segunda língua, e dá-lhe, a oportunidade de relacionar com outros, criando deste modo, laços afectivos. E como adianta Ruela, esta aquisição precoce dá-lhe acesso a “uma vida sociocultural no mundo do surdo (2005:pp.204-205).

A aprendizagem da linguagem gestual pela criança surda traz muitas vantagens para esta, visto que ela contribui em muito para o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico. Marchesi, citado pelos autores, Jiménez, et al, concluiu que a linguagem gestual tem efeitos vantajosos para o desenvolvimento da criança surda. Ainda segundo o mesmo autor, ela não só não dificulta o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, como inclusivamente o facilita em determinadas áreas, ao fornecer à criança pequena uma competência linguística que lhe permitirá a aquisição progressiva da linguagem oral de uma forma simples. Marchesi, acrescenta relativamente à linguagem gestual que esta proporciona à criança, durante os seus primeiros anos, uma estimulação linguística que favorece o desenvolvimento de estruturas neurológicas e processos básicos de linguagem (1997:349-374).

Ressalvando a importância da aquisição precoce da linguagem por parte da criança surda Goldfeld, recorre a nomes de alguns autores como Ciccone, Brito, Reis e Fernandes, que falando da criança surda, afirmam que ao sofrer atraso de linguagem, mesmo que aprenda uma língua tardiamente, terá sempre como consequência deste atraso problemas emocionais, sociais e cognitivos (1997:44).

Segundo Franco Crespi, suportando em Jean Piaget, adianta que o indivíduo, por ocasião do seu nascimento, é dotado de um património genético que predispõe para a aprendizagem e o crescimento psíquico e cognitivo, mas o modo como tal património será orientado e usado (...) depende da sociedade em que nasce e faz as suas primeiras experiências (1997:186).

Gomes et al, referenciando Sacks, adiantam que é devido ao diálogo que desenvolvemos a fala interior, indispensável para o pensamento. É da fala interior que a criança desenvolve seus próprios conceitos e significações; mostrando que é através da fala interior que a criança alcança a sua própria identidade; é através da fala interior, finalmente, que constrói o seu próprio mundo. Bakhtin, também como Sacks, concebe a dialogia como elemento constitutivo da linguagem e do próprio sujeito. Toda a construção e a própria consciência é social por natureza. Mesmo o falar de si para si é sempre diálogo ou porque implica um outro, real ou virtual, ou porque, sendo o próprio sujeito multifacetado, suas diferentes faces estão em constante dialogia”. Segundo este autor, as vozes que operam no nosso discurso interior não funcionam por imitação. Isso só aconteceria se a participação do sujeito na linguagem fosse passiva. O sujeito é

activo e responsivo. Todo o enunciado é, para ele, uma resposta ou uma réplica ao enunciado do outro (2005:190).

Nesta perspectiva, seguindo o raciocínio de Vygotsky, o adulto, além de estimular a comunicação da criança, também ele estimula o seu desenvolvimento intelectual, ainda diz que o início do desenvolvimento cognitivo, é intersíquico, resultante da relação entre o psiquismo do adulto e da criança. Este esclarece que, a aprendizagem não provem apenas do espaço escolar, antes ela está associada ao lugar social que a criança ocupa e a expectativa que os adultos criam a seu respeito. Mais uma vez, destaca que o relacionamento da criança com os adultos desde seu nascimento, proporciona sua aprendizagem e o desenvolvimento (1997:pp.55-60).

A aquisição de linguagem provoca desenvolvimento cognitivo da criança, no caso das crianças surdas quando não são expostas a nenhum tipo de língua fica em desvantagem em relação às crianças que adquirem a linguagem naturalmente e como consequência atrasa o seu desenvolvimento.

#### **2.4-A metacognição na Educação**

O professor tem um papel de extrema importância no desenvolvimento integral da criança. Para o bom desempenho da sua função, cabe-lhe desenvolver actividades, que leva os alunos a adquirirem competências metacognitivas, por forma, a poder guiar-se sozinho hoje e amanhã.

Como refere Doly, citada pelas autoras Gomes, et al., as competências metacognitivas definem o aspecto processual da metacognição. Designam os processos pelos quais o indivíduo exerce o controlo ou auto-regulação da sua actividade quando resolve um problema, isto é, exerce uma vigilância. Flavell, refere que esta «vigilância» se exerce através das experiências metacognitivas que são tomadas de consciência do sujeito sobre o desenrolar da sua actividade. São tanto de natureza afectiva como cognitiva e manifestam-se particularmente na ocasião de uma aprendizagem nova, de uma dificuldade ou de um conflito, de uma decisão a tomar e também por solicitação de um educador. Elas podem, segundo Doly, evocar os metaconhecimentos necessários à resolução do problema. Ainda, Doly acrescenta que *«as competências metacognitivas permitem que o sujeito opere a regulação de uma actividade através da relação*

*dos seus procedimentos e do fim visado, de modo a avaliá-lo continuamente, regulá-lo e, finalmente, avaliar o seu desempenho» (2005:188-208).*

Flavell, citado por Orquídea Coelho, apresentou a metacognição como cognição sobre a cognição, e afirmou que a consciência do que se sabe e do que não se sabe faz parte dos conhecimentos metacognitivos. Ainda acrescenta ser esta a possibilidade, para aquele que aprende, de se distanciar do que faz, das situações nas quais está implicado a fim de compreender os meios, as estradas e as saídas, de ter assim consciência, de se mostrar capaz de pensar o seu pensamento, chamando-nos, a atenção para o facto de este incidir quer sobre produtos cognitivos quer sobre processo cognitivos (2005:169-170).

Gomes et al, citando Develay diz que a metacognição representa no contexto escolar «*a possibilidade para aquele que aprende de se distanciar do que faz, das situações nas quais está implícito fim de compreender os meios, as entradas e as saídas, de ter assim consciência da sua consciência, de mostrar capaz de pensar o seu pensamento» (2005:204).*

Segundo Orquídea Coelho, a metacognição é um conceito de duplo sentido, tal como sugere Grangeat, corresponde mais a um conceito pedagógico do que psicológico, pois a consciência que ele implica é menos uma consciência psicológica que fecha o sujeito em si mesmo, e mais uma consciência epistemológica que mediatiza a sua relação com os saberes e com os outros, dando-lhes a oportunidade de autonomia e de sucesso. Develay, citada pela Orquídea Coelho, é de opinião que «*o conceito de metacognição, mais do que um conceito pedagógico, um instrumento metodológico e uma maneira de pensar a consciência, constitui o fecho da abóbada das aprendizagens e das formações».*

Desenvolver actividades metacognitivas é oferecer aos alunos a possibilidade de se tornarem independentes das situações cognitivas que o professor criou, é favorecer, através do descentramento afectivo e da descentração cognitiva, a distanciação que favorece a tomada de consciência, diz-nos Develay, situando-a no plano da escola. Desenvolver actividades metacognitivas, corresponde a criar situações de aprendizagem que favorecem a apropriação de saberes, permitindo aos indivíduos analisarem as suas representações e experienciarem momentos de recuo em relação às suas acções, de modo a evidenciar os passos dados e a antecipar novas acções. A metacognição surge como um desafio à autonomização e ao sucesso das aprendizagens (2005:170:171).

Como diz Grangeat, o objectivo das práticas metacognitivas é, ao instruir o aluno como sujeito das suas aprendizagens, fazer com que ele realize «aprendizagens mais eficazes, mais profundas e mais duráveis». Develay, adianta que o aluno deve ser capaz de conduzir sozinho os seus progressos, de analisar as suas representações, de criar momentos de recuo em relação às suas acções, de gerir a sua aprendizagem. Isto é fundamental para que ele seja capaz de resolver qualquer problema de forma autónoma, quer a nível pessoal, escolar ou profissional, no presente e no futuro (2005:204).

Falando de adequação ao contexto, Flávia Vieira, adianta que as actividades que visam o desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos devem responder às suas características, interesses e necessidades, apoiando nas experiências de aprendizagem anteriores e colocar desafios que impliquem progresso no modo como estes aprendem. Falando agora da integração, adianta que o desenvolvimento da competência de aprendizagem deve ser articulado com a aquisição dos conhecimentos disciplinares, pois segundo a autora o modo como se aprende e o que se aprende são indissociáveis (2006:27).

Nesta perspectiva, as autoras, Gomes, et al, citando Skiar, avançam que o bilinguismo traduz-se num “ aumento das capacidades metacognitivas e metalinguísticas que, por sua vez, facilitam toda a aprendizagem linguística e conduzem a melhores desempenhos escolares”. Segundo este autor, o professor ao partilhar o mesmo código linguístico dos seus alunos, deixa de se deparar com barreiras em termos de comunicação (2005:202).

## **2.5-O Professor e a Família na Mediação e metacognição do Aluno**

Segundo Gomes et al, o processo de mediação deve começar desde que a criança nasce. Sacks e Litowitz, adiantam que embora todas as crianças possuam uma capacidade inata para a linguagem, esta só é activada se elas envolverem em contínuas interacções com pessoas que já possuam poder e competência linguística. Sacks refere que os pais têm um papel fundamental como mediadores. Litowitz acrescenta a respeito da importância dos pais como mediadores dizendo que momentos como de refeição, ir para a cama, jogos lúdicos, são contextos onde a comunicação tem lugar. Referindo o autor à linguagem, diz que este emerge neste contexto como consequência natural das transacções entre

filhos e pais, ressaltando que dessas interações com adultos as crianças aprendem os objectos culturalmente importantes, como são usados, como se chamam e o objectivo de cada um (2005:189).

Segundo Orquidea Coelho, citando Develay diz que situando no plano da escola, *«desenvolver actividades metacognitivas é oferecer aos alunos a possibilidade de se tornarem independentes das situações cognitivas que o professor criou, é favorecer, através do descentramento afectivo e da descentração cognitiva, a distanciação que favorece a tomada de consciência»*. Continua dizendo, que *«desenvolver actividades metacognitivas, corresponde a criar situações de aprendizagem que favorecem a apropriação de saberes, permitindo aos indivíduos analisarem as suas representações e experienciarem momentos de recuo em relação às suas acções, de modo a evidenciar os passos dados e a antecipar novas acções (2005:170-174)»*.

Segundo Gomes, et al., citando, Sacks e Litowiz, referem que, embora todas as crianças, incluindo as surdas, possuem uma capacidade inata para a linguagem, esta só é activada se as crianças se envolverem em contínuas interações. Sacks , diz que a este respeito os pais têm um papel fundamental como mediadores desta. Referindo, agora ao professor, estas dizem que como mediador, cabe-lhe fazer a ponte entre a criança e o conhecimento que adquirir. Isto, porque segundo Sacks, os pais e os professores já possuem poder e competências linguísticas.

Pode-se ver que desde do século dezoito, educadores de surdos pensavam assim, e buscaram soluções de forma a poderem comunicar com o surdo. A este propósito, abade de L' Epée diz que todos os surdos que chegam à nossa escola possuem já uma língua. Já que estão habituados a usa-la e compreendem aqueles que também a usam. Bébian, defende que antes de o ensinarmos a exprimir uma ideia através de uma palavra, devíamos ter a certeza de que ele possuía essa ideia de forma clara e precisa. Este autor defende, caso contraio, seria importante que a adquirisse. O mesmo Bébian, dizia que *«embora nós não podemos penetrar na cabeça dos surdos e examinar o que passa lá dentro, os surdos podem fazer isso por nós e dar-nos as informações de que necessitamos, usando os gestos que compreendemos sem dificuldade, porque os gestos são criados a partir da natureza da ideia»*.

De acordo com J. Brophy, citado por Loureiro, para além de instruir, de conduzir a turma e de intervir disciplinarmente, o professor detém uma função socializadora e esta

compreende as acções tomadas com intenção de influenciar as atitudes, crenças, expectativas ou comportamentos dos alunos no que refere a aspectos pessoais e sociais incluindo os morais e políticos. Falando da socialização educacional, este autor adianta, que esta deverá ser considerada como uma função básica do professor e um aspecto que juntamente com a condução da turma, deverá ser tido em conta nos programas de formação de professores (1990:14-25).

Segundo Bébian, o professor deve estar atento aos gestos dos alunos e regista-los, para assim os começar a compreender. Defende que, devia a partir desses gestos, começar a usar com alunos um código linguístico comum que servisse de base de comunicação. Na perspectiva do autor ao adquiri-los, o professor estaria deste modo criando condições para poder assumir o papel de mediador, fazendo que os seus alunos adquirissem novos conhecimentos. Este nunca devia ignorar ou menosprezar o tipo de linguagem que os alunos traziam para a escola. Quer estes usassem a língua gestual ou simplesmente sinais domésticos, o professor devia fazer um esforço para os tentar compreender. Assim, deste modo, conseguiria ficar habilitado a poder comunicar com eles. Como defende Bébian, o professor deve ser um mediador, mas também levou-nos a ver que ele deve procurar adquirir algumas habilidades e conhecimentos por forma, a poder desempenhar esta função. Um bom exemplo deste tipo pedagógica, e que pode ser seguido pelos professores que trabalham com surdos, foi aquela relação que se estabeleceu entre o abade Sicard e o seu pupilo Jean Massieu, no século dezoito (2005:193-194).

Orquídea Coelho recorre a Doly, para dizer que a *«mediação é aquilo que o adulto interpõe entre a criança e o mundo para lho tornar inteligível, de tal modo que ela possa pensar nele, viver e construir uma identidade de ser humano»*. Segundo Vygotsky, o mundo que a criança observa necessita de ser compreendido e internalizado, para que adquira sentido, salientando que ele é uma construção interna da realidade externa. Segundo Lopes a *«mediação estabelece-se de duas formas: material e sócio-cultural, sendo que a primeira incide na mediação sobre o objecto e a segunda incide na mediação exercida através de representações mentais*. Portanto, a Internalização é o processo sociocognitivo pelo qual os indivíduos assimilam o seu conceito de si, portanto sob a forma de conhecimento do que são, o valor, ou a utilidade social reconhecida ao seu comportamento (2005:173-174).

Desloges, dizia que, quando um surdo encontra outros surdos mais instruídos do que ele, como aconteceu com ele próprio *«aprende rapidamente a combinar e a aperfeiçoar os seus gestos, que até então não tinham ordem nem ligação. Ele adquire prontamente no convívio com os colegas a arte julgada tão difícil de pintar e de exprimir todos os seus pensamentos, mesmos os mais independentes dos sentidos»*. É na interacção com os outros surdos, que ele aprende de forma natural a gramática da língua gestual e a partir daí torna-se muito mais fácil exprimir todas as ideias.

Massieu como toda a criança, ansiava ir para a escola, com vontade de aprender e de conviver com colegas da sua idade. Mas como defendem muitos autores, a criança surda é super-protegido pelos pais e levados ao isolamento. Assim pode-se notar o primeiro obstáculo foi o pai. Massieu, quando criança ansiava por ir para a escola, por aprender como outras crianças: *«peguei num livro e abri-o de pernas para o ar para mostrar a minha ignorância; coloquei-o debaixo do braço como se fosse para a escola, mas meu pai recusou-se a dar-me permissão, mostrando-me através de gestos que eu nunca poderia aprender nada, pois era surdo-mudo (...)»*.

Como diz Lane, *«a deficiência existia na sociedade que criava estas barreiras e não individuo que lutava contra elas»*. Como ficou demonstrado o Massieu, realizou os seus sonhos, embora teve que enfrentar muitas barreiras como a família e a sociedade preconceituosa e ignorante. Sicard, deu-lhe a conhecer o mundo em seu redor, abriu-lhe os horizontes. (...) Envolveu o Massieu no seu processo de aprendizagem, motivou-o para a investigação, para actividades de descoberta (...) a reflectir sobre novos conhecimentos adquiridos. Ele foi um grande mediador para Massieu, isto porque soube planear actividades capazes de leva-lo a desenvolver capacidades metacognitivas, tornando-lhe num sujeito activo (2005:194-195).

Furth, considera que deveriam adoptar métodos de ensino não verbais nos casos em que as crianças têm dificuldades linguísticas ou mesmo ausência de linguagem. Segundo este autor, o objectivo do ensino não deveria nunca ser restituição da fala ao surdo, mas sim dar-lhe a conhecer o mundo e fazê-lo reflectir sobre as suas aprendizagens (2005:193-198).

A história de Massieu, leva-nos a ver o quanto é importante e fundamental o papel dos mediadores na educação e na formação do indivíduo, neste caso, o aluno surdo, demonstrando ao mesmo, que os mediadores também podem ter um papel destrutivo

quando não estão preparados e optam por decisões que levam a considerar o surdo como ser incapaz.

## **2.6-Brincadeiras e Jogos no Desenvolvimento do Aluno**

Goldfeld, falando da importância das brincadeiras, destaca que como todas as actividades da criança, são influenciadas pelo exterior: os objectos, outras crianças e os adultos. As crianças sofrem mudanças durante o seu desenvolvimento infantil, realçando a importância da língua desde o início do seu desenvolvimento como instrumento importante do seu processo. A brincadeira antecede a fala, mas com o desenvolvimento deste, a situação inverte, a fala passa a organizar e planejar esta. No início do desenvolvimento das brincadeiras, os gestos e os movimentos são imprescindíveis para que esta se realize. A criança pode fingir, mas o gesto do bebé corresponde à verdade. A brincadeira só faz sentido nesta fase se o gesto corresponde ao real, visto que como adianta Goldfeld, a separação entre gesto e o significado ocorre depois da separação entre significado e objecto (1997:72-73).

Cláudia Martinho (2004), falando do significado, adianta que ao dizermos que a criança se apropriou de algo, significa que ela aprendeu a utiliza-lo correctamente e que as acções e operações mentais que ela necessita para tal se formaram (2004:226).

A manipulação dos objectos segundo Goldfeld, é a primeira forma de brincadeira no bebé, sendo que a percepção visual dos objectos determina sua acção, não sendo planejadora; ao contrário, ela é determinada pela situação real, pelos objectos que estão no seu campo de visão. O objectivo da brincadeira da criança pequena é o próprio processo de brincar e não os seus resultados - a criança não consegue perceber com antecedência. Falando da criança surda, a autora diz que nesta etapa, a esta não diferencia da criança ouvinte. Na impossibilidade de dirigir um carro de verdade, a criança brinca de carrinho, atribuindo a este o sentido de carro verdadeiro. Este tipo de brincadeira demonstra que a criança possui a capacidade de generalizar e de esperar o sentido do objecto.

Em relação à brincadeira com o carrinho, autora afirma que a situação externa é igual para criança surda visto que também ela brinca, mas a questão se coloca ao nível de significados que a criança ouvinte tem devido a informação que tem do carrinho, isto porque participa das conversas com adultos, e tem informações e sua importância,

enquanto que, para a criança surda com atraso de linguagem, provavelmente como refere a autora não tem a mesma informação e o mesmo significado. As brincadeiras das crianças pequenas são uma reprodução da realidade. O brinquedo é lembrança de algo que ocorreu, segundo a autora não é ainda a imaginação. Em relação à criança surda é provável que tenha desenvolvimento diferente, isto devido a compreensão das situações vivenciadas pela criança ouvinte ser mais complexa que a criança surda (1997:72-73).

Goldfeld, citando Leontiev, diz que para analisar a consciência da criança deve-se examinar sua real actividade para compreender suas mudanças psíquicas para depois analisar as consequências da nova forma de consciência no desenvolvimento das actividades futuras. Como adianta Leontiev, nas brincadeiras, como em qualquer situação, os surdos que sofrem atraso de linguagem têm dificuldades em compreender conteúdos amplos e também planejar. A actividade da brincadeira é generalizada e como adianta o autor, a generalização é uma actividade difícil para a criança surda, isto porque é através da linguagem que as crianças começam a fazer generalizações e classificações.

Falando de jogos, Goldfeld, adianta que estes facilitam a aprendizagem da relação criança / objecto e criança / criança. Como acrescenta a autora, as crianças também evoluem de brincar em uma situação um ao lado do outro para a situação de brincar juntos. Fazendo recurso ao Vygotsky, a autora cita-o dizendo que «*as relações sociais já surgem nesses jogos de maneira explícita sob forma de relações dos jogadores entre si.*» Falando ainda do jogo, e da criança surda, a autora adianta que as regras são uma grande dificuldade para estas com atraso de linguagem, não só pela dificuldade de comunicação, mas também pelas dificuldades cognitivas de perceber relações, o contexto e o objectivo final da brincadeira que necessita de um planeamento.

Nos jogos com regras fixas a criança aprende a controlar seus impulsos, pois, tem prazer em terminar o jogo. Segundo a autora esta é uma etapa importante, visto que proporciona o seu desenvolvimento, pois, esta aprende a conviver em sociedade, a respeitar o tempo de realização de um objectivo. Também ela deixa de agir instantaneamente, passando a aprender a esperar e conquistar o seu objectivo baseados em regras sociais. A autora salienta mais uma vez que a criança surda sofre grande dificuldade na função planejadora da linguagem, e acrescenta que sem esta função de desenvolvimento, a criança não cria estratégias que conduza a um determinado fim, não

tem consciência da organização e nem um planejamento da brincadeira. Goldfeld adianta que Leontiev, concluiu que «*as crianças brincam das mesmas coisas em idades diferentes, mas elas brincam de formas diferentes*» (1997:76-77).

Gomes, et al. apoiando em Litowiz, diz momentos como os das refeições, ir dormir, os jogos lúdicos, são contextos onde a comunicação tem lugar. Portanto são momentos, que podem favorecer interações, e a linguagem emerge nestes contextos como uma consequência natural das transações entre a criança e os pais – os pais que conhecem a língua e a cultura e a criança que está a adquirir estes conhecimentos (2005:189).

## **SEGUNDA PARTE**

### **CAPÍTULO 3**

#### **3-ESTUDO EMPÍRICO**

##### **3.1-Problema da Investigação**

A educação do surdo e a sua presença nas escolas tem sido um problema e um desafio desde do século XVI, sendo que actualmente em muitos países a educação e a sua presença nas escolas vem sendo encarado com naturalidade.

Segundo Ivone Duarte, Miguel Ricou e Rui Nunes, quando nos referimos a pessoas com qualquer tipo de deficiência comunicacional, ou pelo menos, com necessidades comunicacionais específicas, questionamo-nos sobre os resultados que as actuais políticas de prevenção terão junto destas populações. Como poderá uma destas crianças ter, de facto, um direito a um futuro aberto “se” não estiver na posse do mesmo tipo de experiencia e competências que uma criança dita «normal» (2005:131).

Para Gomes et al, esperar até ir para a escola, para aprender a primeira língua, é como adianta Litowitz (1987), deixar passar o período crítico para a aquisição o desenvolvimento da linguagem. Para Furth (1966), aprender a língua materna aos cinco anos, num ambiente formal através do alfabeto manual, é um processo tardio e antinatural, que dificilmente em sucesso. Para autor, o que se proporciona à criança nesta idade é um ensino de remediação e nunca uma aprendizagem efectiva da primeira língua. Para Fonseca (2001), se não existir uma intervenção precoce correcta e em vez disso existir apenas «uma reabilitação inadequada, insuficiente ou tardia», isso pode representar para a criança surda «défices irreversíveis», (...) (2005:205).

Segundo Maria Cândida Amorim e Luísa Gonçalves, a falha ou a falta de mediatização adequada sobre várias formas características de cultura, de percepção, de processamento de informação e de organização da realidade, podem conduzir à impossibilidade de pensar sobre o pensar ou de definir e resolver problemas, tornando as funções cognitivas do indivíduo deficitárias, com tendências inevitável ao empobrecimento, relevando uma baixa prestação cognitiva, com evidencias implicações negativas no comportamento socioemocional (2005).

Estudos realizados sobre a surdez e a sua educação têm ido ao encontro de duas perspectivas. A perspectiva socioantropológica, que defende que o surdo é diferente e com uma cultura própria, por um lado, do outro, temos a perspectiva clínico terapêutica, que vê no surdo um deficiente / paciente.

### **3.2- Objectivos da Investigação**

O objecto de estudo é constituído por três alunos surdos que frequentam o Ensino Básico, em São Vicente, na Escola de Fonte Inês. Buscando a coerência e aspectos já mencionados no trabalho procurou-se ter como objectivos:

Objectivo geral: Descrever as interacções escolares da passagem do aluno com surdez pré linguístico profundo pelo Ensino Básico em São Vicente e o seu desenvolvimento escolar.

Sabendo da existência de inúmeras preocupações em relação a educação escolar do aluno surdo em Cabo Verde, esta investigação pretende com objectivos específicos:

1. saber qual a reacção do professor no seu primeiro contacto com o aluno surdo na sua sala de aulas;
2. demonstrar que o papel do aluno surdo e o professor invertem;
3. mostrar que num primeiro momento o aluno surdo é aceite, para num segundo momento ser excluído involuntariamente;
4. saber se o aluno surdo é avaliado e como é feita a avaliação;
5. perceber como é feita a sua transição / passagem nas três fases que compõe o Ensino Básico;
6. descrever o sentimento do professor no fim dos seis anos de escolaridade;
7. ver se o aluno surdo adquiriu competências necessárias para prosseguir estudos secundários.

### **3.3- Problema da investigação**

Qual será a percepção dos professores do Ensino Básico em São Vicente em relação à presença e ao desenvolvimento escolar do aluno com surdez pré-linguística profunda, dada a falta de formação pedagógico-científica nessa área do conhecimento e a ausência de condições pedagógicas e materiais nas escolas para esses alunos?

Fez-se necessário levantar algumas questões mais específicas no âmbito de condições pedagógicas do processo ensino / aprendizagem oferecidas a estes como:

Há professores com competências para trabalhar com aluno surdo?

Existe uma Língua gestual cabo-verdiana capaz de facilitar a aquisição de competências para a comunicação oral e escrita?

O processo de ensino / aprendizagem cabo-verdiano permite o desenvolvimento da linguagem, pensamento e da aprendizagem do aluno surdo?

Existem condições pedagógicas nas escolas que permitem a inclusão dos alunos portadores da surdez?

### **3.4-Metodologia**

Fez-se necessário fazer uma contextualização e caracterização dos alunos participantes nesta investigação, bem como uma demarcação espacial, tornando deste modo exequível a investigação. Assim sendo, os sujeitos da investigação são três alunos portadores de surdez pré-linguístico profundo, filhos de pais ouvintes. Dois masculinos, sendo do 4º e 6º ano, e um feminino do 4º ano de escolaridade. A realização da pesquisa de campo cumpriu os procedimentos de autorização junto dos órgãos de gestão, dos professores, dos alunos e dos pais encarregados de educação.

Podíamos enumerar um conjunto imenso de justificações para a escolha do aluno com surdez no Ensino Básico em São Vicente, mas preferiu-se algumas que vão de encontro ao problema de partida. Por serem uma minoria pouco significativa no contexto global dos alunos que frequentam o Ensino Básico em São Vicente. Este não enquadra no

sistema educativo cabo-verdiano, isto porque falta-lhe condições pedagógicas. Durante a sua passagem pelo Ensino Básico, este recebe uma socialização e uma escolarização muito deficitária. No final dos seis anos que compõe o ensino obrigatório, não reúne competências necessárias para prosseguir estudos secundários. Falta a tomada de consciência relativamente à sua educação escolar.

O Ensino Básico em São Vicente, é composto vinte e cinco estabelecimentos de ensino, designados por Pólos Educativos, sendo que à frente de cada pólo encontra-se um gestor em alguns casos coadjuvado por um colaborador. Com cerca de 8917 alunos inicialmente no ano lectivo 2010 / 11, distribuídos em classes que vão do 1º a 6º ano de escolaridade sob a responsabilidade de 342 docentes.

A Escola de Fonte Inês, pertence ao universo dos estabelecimentos de Ensino Básico de São Vicente. É o XVIII Pólo Educativo da Ilha, situa-se nos arredores da cidade do Mindelo e recebeu o nome da mesma zona. Ela funciona com classes que vão do primeiro ao sexto ano de escolaridade, comportando um total de 433 alunos masculinos e femininos, no ano lectivo 2010 /2011. O primeiro período de manhã, é frequentado principalmente pelos primeiros anos, o período de tarde, é composto na sua maioria por alunos que estão nos últimos anos da escolaridade. Ela apresenta um gestor de Pólo, um adjunto do gestor, dezasseis professores, três cozinheiras, duas empregadas de limpeza e um guarda.

A escolha da Escola de Fonte Inês, como campo de investigação, deveu-se pelo facto de ser um terreno fértil em termos do meu objecto de estudo “alunos com surdez” três alunos em duas turmas, sendo dois da segunda fase e um da terceira fase, e de termos também encontrado a disponibilidade do gestor e os professores em colaborar connosco no decorrer da pesquisa.

A pesquisa respeitou um conjunto de procedimentos normais. A escola considerada foi previamente contactada, onde foi comunicada a intenção do estudo ao Gestor de Pólo a qual autorizou a sua realização isso com o consentimento dos professores e dos pais / encarregados de educação. Posteriormente explicamos os objectivos e as finalidades da nossa pesquisa.

O universo da pesquisa emergiu de um quantitativo inicial de 429 alunos do ensino básico, da Escola de Fonte Inês. Limitando o universo global, decidimos escolher os

que frequentam a escola no segundo período, passando o universo a ser de 198 alunos. Por uma questão de conveniência e indo ao encontro dos objectivos, seleccionou-se 3 alunos que passaram a constituir a amostra do estudo. Trata-se de um estudo qualitativo e longitudinal, no qual a recolha foi realizada em três momentos. Primeiro momento, final do ano lectivo 2008-2009, tinha como finalidade conhecer os alunos surdos e os respectivos professores, no final do ano lectivo 2009-2010 e finalmente em 2011-2012.

### **3.5- Instrumento da Recolha de Informação**

Visando aprofundar esta investigação, levando em conta o problema de partida e os objectivos proposto por esta, optou-se por uma abordagem qualitativa, visto ser mais adequada para termos uma melhor da passagem do aluno surdo pelo Ensino Básico. Optou-se pela estruturação de formulário de perguntas abertas, porque dá uma maior possibilidade de recolha de informações paralelas que enriquece o estudo, por outro lado, porque este instrumento nos permite aumentar a riqueza e a profundidade da informação recolhida. Segundo Maria Beatriz Rocha Trindade (1995), na entrevista, a semidirectiva, o investigador estabelece previamente um guião com perguntas abertas flexíveis que submete ao entrevistado durante uma conversa amigável e tanto quanto possível informal. Reforça ainda a autora, que estas servem para encaminhar a atenção do entrevistado para áreas consideradas pertinentes e sobre as quais é necessário obter informações.

A observação directa foi realizada inicialmente na escola de Fonte Inês e depois teve seguimento na escola de Ribeira Bote, isto dado a decisão da Delegação do Ministério da Educação em concentrar todos os alunos portadores da surdez que se encontravam espalhados pelas diferentes escolas da ilha de São Vicente, numa única escola e com uma única professora. Com isso os alunos em número de 10 ficaram a frequentar a escola de R<sup>a</sup> Bote. A Observação teve como alvo os alunos surdos e as respectivas professoras, cuja estes estavam sob suas responsabilidades nos anos de 2008 a 2012. A mesma incidiu sobre as interacções escolares dos alunos surdos, com colegas surdos e ouvintes, a professora, nas actividades curriculares, no aproveitamento e no comportamento escolar desses alunos. Estas foram anotadas e levadas em consideração. A sua realização teve o consentimento dos Gestores de Polos e com a concordância das

professoras. A estruturação das entrevistas não variaram, sendo aplicado o mesmo guião com questões abertas para todos os entrevistados intervenientes, eliminando algumas questões para os elementos da Sala de Recursos de São Vicente, como e caso das perguntas nº 13, 14 e 15. Entrevistamos dois elementos da Sala de Recursos e seis docentes. Todos os docentes intervenientes têm formação na área da educação, para o Ensino Básico e os dois elementos da Sala de Recursos possuem uma licenciatura. As entrevistas foram realizadas em espaços cedidos pelos entrevistados.

### **3.6- Procedimentos**

Identificados os potenciais informandos, ou alunos a serem observados e entrevistados, foi solicitado, a colaboração de forma informal, pelo que acabaram por aceitar contribuir com as suas opiniões para esta investigação. Neste quadro fez parte do rolo dos entrevistados e observados, (professores e alunos, gestor, pais e encarregados da educação). As entrevistas foram realizadas durante as férias e com um aprofundamento através de contacto com as professoras. Com o propósito de evitar alguns constrangimentos, imprecisões, possíveis falhas e algum mau entendimento por parte dos entrevistados e para a validação deste questionário, procedeu-se no âmbito desta fase à aplicação de pré teste com a finalidade de objectivar e clarificar, tornando as questões compreensíveis, evitando assim múltiplas interpretações.

A entrevista apresenta dezasseis questões abertas, que surgiram na maior parte das conversas informais com os entrevistados ao longo da pesquisa. Ela foi-lhes entregue anteriormente, onde houve troca de informação garantindo assim, a sua credibilidade. Por uma questão de normas, antes da aplicação do questionário houve uma explicação e os propósitos desta investigação. As entrevistas foram respondidas por escrito, por solicitação dos entrevistados onde foram transcritas fielmente para a descrição dos resultados da investigação. Foram criadas grelha de categorias e subcategorias das entrevistas e os respectivos descritos para análise de conteúdos.

Para Berelson, análise de conteúdo é «uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações». (2004:31)

Neste sentido fez-se a descrição interpretativa da análise de conteúdo. As conclusões saídas dessa pesquisa são retratos da realidade da passagem do aluno com surdez pelo Ensino Básico. Entretanto, convém realçar que os dados recolhidos durante a pesquisa, são validas no contexto da ilha de São Vicente, embora a realidade do processo de ensino / aprendizagem seja a mesma em todo país. Mesmo depois de ser revisado, seria imprudente e abusiva de ponto de vista científico ter a tal pretensão quanto à sua validade externa.

## TERCEIRA PARTE

### CAPÍTULO 4

#### 4-RESULTADOS

##### 4.1-Descrição das Entrevistas

###### Entrevista nº 1

- 1- Até a presente data não
- 2- Criação de um código linguístico para os surdos, reunir os surdos numa comunidade e ou uma associação
- 3- Depende, se o referencial linguístico, for a língua cabo-verdiana e sendo ela até o momento sem nenhuma estrutura então não há condições para a produção de conhecimentos, mas se o referencial for a língua portuguesa pode ser que haja alguma condição.
- 4- Sendo ele, um ser social, e dependente do contexto de educação, educa-se, depende do nível da educação que se pretende.
- 5- Poderá aprender a 2ª língua gestual desde que for criada condições para tal, nomeadamente a sua interacção social com outras crianças.
- 6- A interactividade entre esses actores sociais funciona, mas poderia ser mais facilitado se houvesse um veículo de comunicação conhecido por todos.
- 7- Naturalmente que é um desafio, mas sente-se impotente por esse motivo.
- 8- São contexto diferente com referenciais que não permite estabelecer comparação
- 9- É meio complicado submetê-lo a uma avaliação rigorosa uma vez que as modalidades existente da forma como estão montadas não foram pensadas para esse contexto.
- 10- É um processo de seguimento automático, para não bloquear o seu processo de socialização e interacção
- 11- De momento não.

- 12- Dependente da necessidade há alguns técnicos com valências formativas que podem ajudar ao nível do diagnóstico e apoio psico-pedagógico, mas para o caso concreto dos surdos ainda é difícil.
- 13- Um sentimento de ter tentado esforçar para ajudar naquilo que não estava devidamente preparada, com alguma frustração pelo meio do percurso.
- 14- Naturalmente que os pais têm um grande interesse na educação dos mesmo. Agora a questão é que fiquem impotente perante tal situação, sem saber em que e em quem apoiar sobretudo se, se tratar de pais pouco escolarizados e ou sem escolarização.
- 15- É um processo de socialização e de aprendizagem em termos de comportamentos e algumas atitudes que podem ajuda-la na formatação da sua personalidade
- 16- Formação em educação especial com a valência surdez.

## **Entrevista nº 2**

- 1- Não, não existe.
- 2- É preciso, organizar os surdos em todas as ilhas fazer o levantamento dos sinais por eles utilizados.
- 3- Não, porque falta um conjunto de requisitos, como a língua gestual com uma estrutura, espaços adequados e professores formados nessa área específica.
- 4- Na ausência de Língua Gestual cabo-verdiana estruturada, o aluno surdo passa pelas escolas para conviver com colegas e acompanhar o professor.
- 5- Não, isto porque ainda não desenvolveu a língua de sinais.
- 6- O aluno surdo age normalmente com os colegas e os professores
- 7- A presença desses alunos na sala de aula, leva-nos a questionar muito e como lidar com esta situação nova, já que não temos formação nessa área.
- 8- O seu desenvolvimento é muito limitado, isto devido a ausência de algumas condições pedagógicas, como por exemplo uma língua estruturada.
- 9- O aluno surdo é avaliado normalmente no primeiro e o segundo ano de escolaridade, a partir daí deixa de ser avaliado.

- 10- O aluno surdo não tem uma passagem, mas sim acompanha os colegas e o professor.
- 11- Não, não adquiriu competências necessárias para isso.
- 12- Esse apoio é desejável, mas ainda não materializou-se.
- 13- O sentimento é de incapacidade para lidar com esses alunos.
- 14- Não existe a participação dos pais nesse processo.
- 15- O aluno surdo não tem uma passagem, acompanha os colegas e o professor.
- 16- O professor deve ter uma formação específica na área da surdez.

### **Entrevista nº 3.**

- 1- Não, Cabo Verde ainda não possui uma Língua Gestual Estruturada.
- 2- Uma língua, qualquer que ela seja, não se constrói facilmente, mas o primeiro passo para a construção da Língua Gestual cabo-verdiana penso que seja a junção dos surdos que, poderia ser feito através da criação da Associação dos surdos cabo-verdianos. A partir da reunião dos surdos, poderia ser feito uma recolha dos gestos e depois fazer uma unificação dos mesmos, para que todos podem adapta-los e utilizá-las na sua comunicação.
- 3- Não, pois o desenvolvimento de qualquer criança, ouvinte ou surda, depende da aquisição e do desenvolvimento de uma língua, indispensável à estruturação do seu pensamento. A língua natural ou a primeira língua dos surdos é a Língua Gestual (LG), logo a aquisição plena da LG constitui um direito das crianças surdas. Assim, a falta de uma LG, ou seja, a ausência de uma forma de comunicação constitui uma grande barreira ao processo de desenvolvimento do surdo.
- 4- Os alunos surdos têm sido integrados nas salas de ensino regular, onde o processo de ensino-aprendizagem não está adaptado às suas características e necessidades, pelo que não conseguem acompanhar as actividades, que são essencialmente auditivas. Por isso, os alunos Surdos não apresentam um domínio mínimo dos conceitos e conteúdos necessários ao seu desenvolvimento e à sua adequada integração social.
- 5- Não. O ensino Bilingue consiste na compreensão e utilização de duas línguas, neste caso a Língua Gestual como a primeira e Língua Portuguesa como a segunda. Assim, a educação dos surdos deve priorizar, inicialmente, o desenvolvimento da

língua de sinais e através do contacto com outros Surdos e, a partir dela, devem ser expostos ao ensino da escrita da língua portuguesa.

6-A interactividade entre o aluno surdo e os professores e colegas ouvintes é limitado devido à barreira da comunicação.

7- Os professores poderão sentir-se desmotivados, frustrados e incapazes de dar resposta às necessidades dos alunos surdos, devido à ausência de uma formação específica. Não sabem como lidar com alunos surdos.

8- O aluno surdo possui as mesmas capacidades de aprendizagem que uma criança ouvinte da mesma idade exige apenas, metodologias e instrumentos diferentes.

9- Infelizmente o processo de ensino-aprendizagem é o mesmo utilizado com alunos ouvintes, não existe uma adaptação às características individuais dos alunos surdos.

10-Os alunos surdos são transitados apenas por uma questão de socialização e não porque realmente atingiram os objectivos.

11- Não. Infelizmente, apesar de se sentirem e de serem capazes, os alunos Surdos chegam ao 6º ano sem terem adquirido os requisitos necessários à entrada para o ensino secundário, apenas vão acompanhando a turma.

12- Perante a situação detectada, em que os alunos integrados nas salas de ensino regular não conseguem acompanhar as aprendizagens e por isso ficam prejudicados, foi elaborado neste ano lectivo, um projecto de criação de uma sala de Surdos que irá possivelmente, funcionar já no próximo ano lectivo (2010/2011) de modo, a promover uma educação adaptada às suas características e necessidades dos alunos Surdos, respeitando as especificidades.

16-Os professores devem ter formação específica na área das necessidades educativas especiais, o que engloba também, uma formação ao nível de língua gestual, de modo, a capacitá-los a trabalhar com alunos com NEE.

#### **Entrevista nº 4**

1-Não.

2- Será necessário a organização dos surdos numa “comunidade” e a partir daí sairá os requisitos que permitirá a criação da Língua Gestual e posteriormente a sua legislação.

3- Não, porque nem o professor, nem as escolas possuem condições (formação, materiais adequados) para lhes proporcionar essas crianças a aquisição dos conhecimentos científicos necessários para desenvolverem suas competências a nível de aprendizagem social.

4-Penso que estão aí para a “dita socialização” que a meu ver não acontece, porque não existe socialização sem comunicação, interacção com o outro.

5-Acho que não. Porque se não existe nenhuma forma de comunicação entre o professor / aluno e aluno / aluno como será possível acontecer a aprendizagem, num ambiente passivo.

6-Acho que essa interactividade fica um tanto a quanto comprometida pela ausência de comunicação e também porque os surdos geralmente desenvolve “traços de personalidade anti-social” devido a desconfiança o que dificulta a interacção com professores e colegas.

7- Isso depende de professor para professor. Alguns encaram com positivismo e sentem desafiados a procurar mais conhecimentos, e fazem pesquisas, conhecem melhor o problema prepara algum material adequado e tentem ajudar os alunos de melhor forma. Outros possivelmente sentem impotentes e incapazes perante o problema e não sabem como abordar o problema.

8-A tendência é de regressão para os alunos surdos porque não existe estimulação, enquanto os alunos ouvintes, se não houver nenhuma dificuldade relacionada com aprendizagem vai desenvolver suas capacidades cognitivas normalmente, isso porque o pensamento desenvolve através da linguagem independentemente de ser falada, escrita ou gestual.

9-Até onde tenho conhecimento, é da mesma forma que outros alunos ouvintes.

10-É um aspecto que tem trazido alguns constrangimentos para os professores, ou ficam muitos anos na mesma classe até acabarem por desistirem de frequentar a escola, ou então (são levados) acompanham o professor e os colegas para “socialização”.

11-Penso que não. Se não existe professores formados ou especializados na área da surdez, não existe materiais adequados para o ensino / aprendizagem do aluno surdo e também não há língua gestual estruturada e nem uma avaliação adequada, como é que um aluno surdo poderá ingressar no ensino secundário se não consegue completar o ensino básico com objectivos atingidos.

12-Esse apoio necessário ainda não se materializou-se porque deparamos com muitas dificuldades da questão nº 11.Mas existem projecto desde Novembro de 2009 para uma sala só para surdos que penso irá colmatar algumas deficiências existentes até agora.

16-Penso que o professor necessita pelo menos de ter conhecimento básico sobre a linguagem gestual e possuir materiais adequados ao ensino do aluno com surdez, só assim haverá resultados a nível da sua aprendizagem.

#### **Entrevista nº 5**

1-Não existe nenhuma Língua Gestual caboverdiana. O que se tem feito na ilha de Santiago é ensinar a Língua Gestual Portuguesa a um grupo de surdos da cidade da Praia.

2- Para que haja uma Língua Gestual caboverdiana é necessário reunir os surdos. Relativamente aos que se encontram dispersos nas escolas, é reuni-los em turmas especiais, em escola regulares, para se socializarem de forma a criarem um código de linguagem único e assim criarem futuramente, uma língua gestual caboverdiana. Essa necessidade de reunião justifica-se também, pelo facto de os surdos precisarem constituir comunidades solidamente formados, factor base para a sua educação.

3- Não, porque só a língua gestual pode quebrar a barreira de comunicação / aprendizagem existente.

4- O direito à educação esta a ser-lhes roubada. Não estão a ser escolarizados. Apesar de todo o esforço do Ministério da Educação em integrar os surdos no sistema regular do ensino, o que se nota, é que se encontram excluídos do sistema de ensino, pois por se tratar de um grupo específico caracterizado pela surdez, isto faz com que não tenham acesso à educação e conseqüentemente ao desenvolvimento das aprendizagens.

5-Não. É necessário a criação de uma língua gestual. A língua gestual vai permitir aos surdos exprimir os seus sentimentos, as suas opiniões. Vão servir-se dessa língua para aquisição e reprodução de conhecimentos, ou seja, essa língua vai ser o veículo de aprendizagem. Vão utilizar a língua gestual como instrumento de trabalho e via de acesso à informação. Só a língua pode quebrar a barreira de comunicação existente entre os próprios surdos e entre surdo e ouvintes.

6- Não há uma total interacção, uma vez que os professores não estão preparados, pois a formação inicial não contempla uma vertente psicopedagógica para surdez. Os surdos não conseguem uma interacção total com os colegas ouvintes porque não são compreendidos na totalidade, e assim sendo sentem-se frustrados e desmotivados.

7- Os professores não estão preparados para trabalhar com alunos surdos e num primeiro contacto sente-se impotente. No meu caso, sinto-me mesmo impotente por não conseguir transmitir-lhes de forma clara algum conhecimento. O professor muitas vezes não tem nenhum apoio de técnicos do Ministério de Educação, isto porque os técnicos existentes muitas vezes não estão preparados convenientemente.

8- O aluno surdo não consegue desenvolver as suas potencialidades sem ter um ensino especial. A deficiência auditiva numa criança surda, não faz com que ela seja inferior à outra. É uma criança como as outras, mas, com necessidades educativas próprias. A sua igualdade de oportunidades depende da nossa intervenção e isso quando mais cedo começarmos a trabalhar a língua gestual melhor será o seu desenvolvimento. O surdo em Cabo Verde fica sempre em desvantagem em relação ao ouvinte, isto não quer dizer que o surdo tem problemas cognitivas, mas sim que, nos os professores, é que não estamos a saber transmitir de forma clara e correcta os conhecimentos. No meu caso foi um grande desafio trabalhar com crianças surdas numa turma de ouvintes. Procurei de todas as formas transmitir algo de mas, isso muitas vezes dependeu da minha sensibilidade e boa vontade em trabalhar. Acho que aprendi muito mais com os surdos do que eles comigo.

9-Os surdos não estão a ser avaliados de forma correcta. Não são submetidos aos testos finais e muitas vezes nem avaliação continua.

10-Os surdos vão acompanhando a turma e o professor até 6º ano de escolaridade e depois saem fora do sistema de ensino sem nenhum certificado como se não tivessem passado pelo ensino.

11-Não. Na minha opinião, o sistema de ensino ainda não está preparado convenientemente para trabalhar com surdos. Trabalhar com surdos não requer só professores mas sim uma equipe multifuncional formada por:

Professores de ensino regular, professores da língua gestual, intérpretes de língua gestual, psicólogos, pedagogos, terapeuta de fala, fonodólogos, sociólogos ... O sistema tem de estar munido de recursos humanos e material. As próprias escolas não estão preparadas para receber alunos surdos. As escolas devem possuir de entre muitas condições, as seguintes:

- sinais luminosos;
- salas apropriadas;
- professores com formação na área;
- materiais específicos.

12-Os técnicos da sala de recurso e a equipa pedagógica não estão preparados para apoiar os professores que têm alunos surdos. No meu caso, nunca recebi nenhum apoio desses profissionais.

13-No meu caso, sinto-me impotente por não conseguir ajudar os alunos surdos. Para prestarmos um trabalho de qualidade temos de ser formados convenientemente.

14-A família caboverdiana ainda não preparada para ajudar o aluno surdo e nem está informada convenientemente sobre os direitos dos surdos. Os pais e de mais familiares não participam activamente no desenvolvimento dos surdos. Acho que precisam ser informados e apoiados para que possam exigir os direitos dos surdos, principalmente, o direito à educação.

15- Os alunos surdos têm sido discriminados ao longo dos tempos. Tem acesso ao ensino, mas não estão integrados nem inclusivos no sistema. Têm passados por vários constrangimentos. Anos atrás, muitos ficavam retidos no 2º ano de escolaridade, anos seguidos, como se tivessem culpa por não aprenderem. Hoje em dia, os surdos vão acompanhando a turma e o professor até o 6º ano de escolaridade e depois saem para fora do sistema sem aproveitamento, sem certificado e sem nenhum futuro.

16-A primeira e a mais necessária é a sensibilização, segundo o professor deve ter uma formação específica na área.

### **Entrevista nº 6**

1-Não que eu saiba.

2- É preciso ter técnicos especialistas para a sua criação.

3- Não.

4-Vejo essa educação como uma forma de socializar-se com outras crianças.

5-Não.

6- A interactividade com os professores é igual a qualquer aluno e com os colegas e a mesma coisa.

7- É procurar juntos dos pais encarregados de educação saber a melhor forma de lidar / contactar com o aluno e informá-los que os professores ainda não estão preparados para ensinar / comunicar com crianças com NEE.

8-O desenvolvimento desse aluno é um pouco lento.

9-Não há um tipo de avaliação específico para aluno com surdez.

10-A passagem desse aluno é automática.

11-Não.

12-Não há nenhum tipo de apoio.

13- Nunca trabalhei com um aluno no final da terceira fase.

14-No meu caso existe uma participação excelente.

15-Neste momento, ainda não reúne condições necessárias para descrever essa passagem pelo ensino básico.

16-Seria necessária uma formação com técnicos especializados, salas com recursos adequados e apropriados e formação permanente.

## **Entrevista nº 7.**

- 1-Não existe uma língua gestual cabo-verdiana estruturada.
- 2- Acho que é preciso unir as crianças surdas / mudas num espaço e deixá-los livremente para comunicar com os gestos que eles próprios criam.
- 3- É um processo muito moroso. O aluno tem de conhecer o código alfabético gestual para depois aprender a ler e escrever, e só depois poderá começar a adquirir alguns conhecimentos científicos.
- 4-O aluno surdo não tem um acompanhamento igual aos alunos ditos normais.
- 5-O aluno surdo não consegue aprender na totalidade tendo em conta que não há bagagem para a sua aprendizagem.
  
- 6- Da experiencia que eu tive com uma criança surda durante seis anos, a interacção foi normal com os colegas e com professores. A convivência foi boa, participativa nas actividades normalmente, enfim inteirava muito bem.
  
- 7- Eu no primeiro momento fiquei baralhada, não sabia o que fazer. Inventava formas de comunicar com ela. Passado algum tempo comecei a acostumar mas com dificuldades como ensinava. Bom com algumas sessões de formação que eu comecei a participar senti mais aliviada e mais segura.
- 8- O desenvolvimento cognitivo do aluno surdo é diferente do aluno ouvinte, isto porque não consegue expressar o que ele desenvolve através da fala, só se for gesto o que não é suficiente para testar.
- 9-Eu pessoalmente até agora não sei como avaliar um aluno surdo / mudo.
- 10- Não está a passar mas sim, acompanhar os colegas e o professor.
- 11-Não. O ensino secundário ainda não esta preparado para receber esses alunos. Não há professores com formação específica para trabalhar com esses alunos.
- 12-Precisam mais de formação específica em cada caso.
- 13-Na experiencia que eu tive com uma aluna durante seis anos, o seu desenvolvimento foi satisfatório, mas não igual aos alunos ditos normais, mas não senti que ela estava preparada para enfrentar o secundário. Por isso deixei no sexto ano de escolaridade.
- 14-A participação foi positiva.
- 15-A aluna aprendeu a copiar letra imprensa para manuscrito, aprendeu a fazer algumas continhas simples, lia da sua maneira e trabalhava nas áreas de expressões.

16-Uma formação específica na área de surdez-mudez com um tempo mínimo de 4 a 5 anos.

### **Entrevista nº 8.**

- 1- se existe, eu não tenho conhecimento. Só sei que a maior dos surdos/mudos Cabo-verdianos têm quase todos a mesma linguagem gestual.
- 2- Organizar actividades com os surdos/mudos e estudar a interacção entre eles a fim de entender ou perceber da forma de comunica entre eles e daí trabalhar a sua língua gestual de forma á ajudar-lhes e aperfeiçoar melhor a comunicação entre eles e com os restantes a sua volta. Também, ou daí formar professores capazes de transmitir-lhes os conhecimentos básicos dos conteúdos programáticos, mas nas áreas curriculares usando a sua linguagem.
- 3- É claro que não, pois neste momento a finalidade é simplesmente a socialização.
- 4- Uma tarefa extremamente difícil. Isso dependerá muito da personalidade do professor e do aluno/educando.
- 5- Volto a dizer, tudo dependerá do professor e do educando. O primeiro passo é criar a motivação ou despertar o interesse do aluno. Nisso o professor tem de usar muita criatividade e materiais diversos.
- 6- Sempre há alternativa quando temos amor a criança e a nossa profissão. O professor deve criar espírito de inter-ajuda e uma certa atenção, especial por parte das restantes dos alunos para com as crianças com NEE. Temos de adaptar as actividades no máximo a essas crianças, mas sem prejudicar os outros.
- 7- É de preocupação e uma sensação de fracasso, pois não tem por onde começar, se não lançarem as aventuras, neste caso de alunos surdos.
- 8- Não tenho nenhuma comparação, pois com o aluno surdo/mudo, não traçamos nenhuma meta, esperamos as coisas, o desenvolvimento acontecer, naturalmente, conforme as actividades e os materiais alcançados.
- 9- Como já tinha dito anteriormente, as crianças com NEE, acompanham a turma desde do 1º ao 6º ano de escolaridade, pois, o papel é simplesmente socializadora até este momento uma vez que não há como. Eu no meu caso por exemplo, no princípio dava actividades diferentes para o aluno, mas depois de um certo tempo, ele passou a fazer as provas com os outros alunos, e ele fazia só

os que entendia. Ele aplicava mais nas actividades de associação correspondência até em questionários, muitas vezes respondia certo nas classes baixas, como por exemplo no 2º e 3º ano sempre teve boas notas. Nas outras classes as matérias são mais complexas já não tinha bons resultados mas fazia as provas sempre como conseguia.

- 10- O aluno só acompanha a turma.
- 11- Neste momento não, pois os professores tanto do básico como do secundário não têm formação para tal.
- 12- Portanto o apoio da equipa de recurso foi reduzido a quase nada, pois eles também não tinham como.
- 13- Na maior parte das vezes que eu via para ele, ficava-me emocionada, ao ver ele aprendeu muitas coisas, isto é, atingiu muitos objectivos, pois no princípio, pensei que eu não consegui em entender-lhe, quanto mais transmitir-lhe conhecimentos. Outras vezes lamentava ai, se eu tivesse formação nessa área!
- 14- No meu caso não tive ajuda dos pais, o pai e mãe separam-se e a maior parte das vezes estavam entregues a ele mesmo.
- 15- Muito são comunicativos, brincam, jogam, são aplicados nas áreas de expressões, mas também conseguem adquirir muitos conhecimentos das áreas nucleares, como aprender a ler e a escrever nomes das coisas, formar frases simples, e até pequenos textos. O meu aluno apresentava dificuldades ao nível gramatical, ou seja nos conhecimentos abstractos.
- 16- Ao nível na avaliação, para além da pedagógica, um pouca da psicologia é bom também (o segredo é manter a criança sempre motivada, mesmo nas explicações orais, por vezes eles percebem atreves dos movimentos dos lábios).

## 4.2- Descrição das Observações

1-A interactividade entre esses alunos surdos é normal, por o que se pôde observar. Eles comunicam uns com os outros normalmente, brincam como todo os alunos, discutem, ofendem, gozam com companheiros e inter-ajudam quando é preciso e possível. São 14: 50 min, no dia 13 / 07 / 12, estão sentados numa praceta mesmo em frente à escola, quase todos sentados num banco, Cheguei, saudaram-me com alguns gestos habituais. Separa-nos talvez 10 metros de distância, estão gestualizando, e o tema parece interessante, isto porque riam-se muito. Nota-se, que apesar dos meus mais ou menos 10 m afastado, ouve um barulho muito grande.

A interactividade entre a professora e a classe é boa, notei que ela esta bem familiarizada com a língua gestual desses alunos surdos. Isso em termos de comunicação dos assuntos e aspectos mais concretos. Procura sempre motivar os seus alunos, buscando de forma mais simples a sua abordagem, com um suporte didáctico ilustrativo e explicativo, no tratamento dos conteúdos programáticos. Viu-se que, algumas vezes os conteúdos programados para uma aula são mudados, por esses alunos não estarem com disposição para tal. Por outro lado, nota-se ela vem contribuindo, juntamente com os seus alunos na busca, criação e unificação da língua gestual caboverdiana. Após o consenso dos sinais gestuais produzidos e utilizado por estes alunos surdos, este é gravado e guardado.

Observou-se que existe uma certa involvência com a classe, buscando de maneira diferentes transmitir o programado para as aulas. Também, notou-se que algumas vezes, a professora teve necessidade de mudar o conteúdo programado para as aulas, visto ter uma fraca participação e uma certa indisposição dos alunos. Pode-se também notar-se que a professora conhece bem seus alunos, isto porque, algumas poucas vezes que isto aconteceu, muda de matéria / assunto, não forçando e nem impondo a sua autoridade em relação à indisposição ou a vontade por parte desses alunos. Observou-se também, que o seu desempenho, limita-se, isto é, com uma turma de 10 alunos surdos, para uma só professora e onde esta turma parece composta.

2-A interacção do aluno surdo e o aluno ouvinte, é normal na maior parte das vezes. Estes entendem-se através dos gestos. Pode-se notar que durante o recreio a

convivência, as brincadeiras são para todos. Notou-se pois que tem alunos ouvintes mais chegados que melhor comuniquem com eles. Observou-se também que muitas vezes, em algumas brincadeiras, o aluno surdo toma como referencia o aluno ouvinte, isto nas brincadeiras de partida. Percebe-se que nesta fase ainda estes não são excluídos. Na maior parte das vezes nota-se que a convivência de ser pacífica, Mas agitam com grande facilidade quando aparece um ou outro aluno ouvinte fazendo o sinal de uma cruz com os dedos das mãos.

3-Ao nível da escrita, pode-se ver que conseguem escrever seus nomes completos, pelos menos três alunos escreveram datas no quadro. Notou-se que não têm problemas em copiar do quadro para os cadernos. Apesar da incidência dos raios solares que reflectem no quadro, criando algumas dificuldades de observação. Esta situação faz com estes alunos perdem algum tempo a copiar do quadro para o caderno e têm que fazer habilidades nas carteiras para que isto aconteça.

O objectivo da aula é de revisar e o aprofundamento do conceito das horas. A professora toma como ponte de partida a hora de entrada na sala de aulas, 8 h: 30 min, correspondente ao dia e 20 h: 30 min à noite. A professora chama uma aluna para identificar as horas marcadas no relógio na sua mão, mas enquanto isso, alguns alunos sentados tentam ajudar a colega com gestos e com uma barulheira com um som alto e fino. Nota-se que há alguma facilidade de identificação de horas por parte de alguns alunos, isto, com horas com número de 1 a 12, visto que o passar para as 13 e 24 horas, esta ainda difícil.

Entretanto, enquanto isso, (explicação e demonstração) 3 alunos copiam os relógios do quadro para cadernos, não se preocupam com as explicações, não participam e nem nas demonstrações dos colegas (18 / 06 / 12).

Temos 10: 50 min, do dia 19 / 06 / 12, entro autorizado pela professora, saúda a classe e estes responderam a saudação com conjunto de gestos. Na sala tem um retroprojector ligado, estão a falar dos animais, uma aluna é chamada para identificar o animal que aparece na imagem projectada, esta, faz gestos correspondentes do animal, volta para classe é fotografado e guardado pela professora. A actividade sucede com os restantes alunos da classe.

4-Fui apresentado pela professora da classe no dia 18 / 06 / 12. Momentos após à minha apresentação, vê-se a turma quase que numa discussão, procuram na minha pessoa traços particulares que me identifica. Uma aluna levanta vai ao quadro com sinais de código da Língua Gestual português escreve meu nome. Na sala tem um computador portátil ligado. Vê-se uma aluna a tentar meter a palavra passe mas não consegue. Aparece agora um aluno, com o caderno e um lápis à frente da professora, com um som muito alto e fino chama a atenção da professora para escrever a palavra passe, isto indicando para o computador.

5-Observa-se que os alunos do sexo masculino são quase sempre os mais atrasados. A aula já começou, já escreveram data, falta ainda dois alunos. Momentos depois, aparece o primeiro, entra, não pede licença e nem saúda os colegas da classe. Enquanto isso a aula continua, com a escrita da data no quadro e o copiar para o caderno. Alguns momentos mais tarde chega o outro aluno, também não pediu licença e nem cumprimenta os colegas. É de salientar que este comportamento é quase sempre repetida. Notei que ficam à espera da professora na entrada da escola, ou então numa praca à sua frente, chegando a professora, arranjam sempre algo para fazer para atrasar a sua entrada na sala de aulas.

6-São 09: 00 h, entra 8 alunos na sala, sendo que 6 são feminino e 2 do sexo masculino. Poucos minutos depois entra um aluno. Enquanto isso, os que se encontram começam a aula normalmente com a data como é de costume. Entra o segundo aluno, um pouco mais atrasado, como o colega também não pediu licença nem saudou a classe. Neste momento a professora pediu para saudar os colegas da classe, mas não resultou e pela cara parecia irritado.

Estão a falar de um filme visto no dia anterior e respondendo questões colocadas pela professora relacionadas com o filme, de uma escola de surdos na Suécia. Continuam os alunos a responder questões colocadas pela professora, notei que os dois alunos que chegaram atrasados, trocavam gestos e sussurros altos e finos. A aula continua, mas estes continuam, com a troca de gestos. A discussão fica mais feia, isto porque um destes arremessou um lápis ao colega e este responde, trocam lápis algumas vezes. De repente, houve um grande barulho com sons combinados entre as mãos na carteira e um som muito fino e alto e perturbador do aluno que estava sendo gozado pelo primeiro aluno que chegou atrasado, mostrando à professora. Nota-se que o primeiro aluno a

chegar atrasado, une os 5 dedos de uma mão e leva para a boca, indicando uma colega ao seu lado.

A aula decorre, há uma aluna deitada na mesa. A professora chama a aluna atenção, “senta-se correctamente!” mas poucos minutos depois torna-se a deitar. Tem uma aluna ao lado do colega gozado sempre a chamar a professora, isto porque o seu colega afasta empurra a sua cadeira para longe dele. Os 5 dedos unidos levados à boca querem dizer que um dos alunos que chegou atrasado é namorado da colega ao lado.

7-Observei que há alguns alunos com um certo grau de desenvolvimento escolar, são mais interactivos e mais participativos na aula. Em termos de enquadramento, e de aquisição de competências necessárias, fica pois, difícil saber, em qual das três fases escolar do Ensino Básico enquadrar estes alunos surdos. Apesar de um maior desenvolvimento escolar e aquisição de algumas competências por parte dos alunos mais velhos, observa-se que não adquiriram ainda competências que pode mostrar que enquadram na terceira fase, isto é, 5º e 6º ano de escolaridade Básica. Nota-se que em termos de aproveitamento escolar estão a fazer progresso, só que ainda não é suficiente em termos de competências mínimas necessárias para avançar com estudos secundários.

8-Observa-se que a turma é bastante complexa, composta por alunos, onde existe uma grande diferença etária. O nível da educação é diferente, onde se pode ver que 3 alunas mais novas são bem educadas e na sala apresenta um comportamento muito boa. As 3 alunas maiores, talvez por causa da idade, um pouco avançado, nota-se que algumas vezes em termos comportamentais excedem-se com a professora, isto com gestos um pouco agressivos. Nota-se que de uma forma geral os rapazes em número de 4 são menos bem comportados, onde algumas vezes a professora tem que impor a sua autoridade. A licença e a saudação não fazem parte muitas vezes do dia-a-dia desses alunos. Algumas vezes a aula é interrompida pela professora, para parar desentendimento entre estes.

A professora interrompe a aula (28 / 06 / 12) e dá algum tempo para os alunos irem ao banheiro, enquanto isso, falo com a professora, na porta uma aluna de outra classe bate, pede licença, entra, saúda e diz que um aluno da professora não deixa-nos passar. Os alunos apresentam algum défice comportamental, e são menos receptíveis à autoridade da professora, onde algumas vezes a professora teve que manter a sua autoridade de maneira mais rigorosa.

9-A turma é composta por 10 alunos, sendo que 6 são do sexo feminino e 4 do sexo masculino. A idade dos alunos varia entre os 9 e os 16 anos de idade. É possível perceber que na turma encontra-se níveis e ritmos de aprendizagens diferentes o que naturalmente acaba por dividi-la em dois grupos distintos. Um formado pelos mais velhos que são os mais participativos, activos e com maior domínio da língua gestual e por outro lado os mais novos que aparentam ter menor domínio dessas competências.

10-Nota-se que apesar de uma boa interactividade entre a professora e os alunos surdos, percebe-se que também essas mesmas interacções são mais relacionadas com coisa do concreto. A professora esforça-se, procura-se, mune de recursos e materiais didácticos auxiliares, mas percebe-se que lhe falta a formação específica na área da surdez. Tem-se também o problema da não existência de uma língua gestual cabo-verdiana estruturada e a busca nesses alunos para reunião de sinais comuns que estes lhes pode dar. É perceptível também que a turma é bastante extensa para uma só professora.



		<p>conceitos e conteúdos.</p> <p>A transição existe por uma questão de socialização e é automática; o aluno surdo acompanha o mesmo professor e os colegas; continuação com professor e colegas; não existe uma transição, mas sim um acompanhamento dos professores e colegas; acompanham professores e colegas a fim de socializar ou então acabam por ficar na mesma classe acabando por desistir.</p> <p>Desenvolvem traços de personalidade anti-sociais.</p> <p>O aluno surdo termina o, 6º ano de escolaridade sem preencher requisitos necessários para prosseguir estudos secundários; não desenvolveu competências e não tem domínio dos conteúdos e dos conceitos.</p>
<p>3-Professor</p> <p>1-Processo ensino/aprendizagem</p>	<p>1-Factores desfavoráveis.</p> <p>2-Sentimento do professor.</p>	<p>Professores não têm formação específica na área da surdez; ausência de uma língua gestual cabo-verdiana estruturada; escola sem recursos humanos e nem materiais; a barreira da língua constitui um obstáculo no processo de desenvolvimento do aluno surdo.</p> <p>O sentimento é de tristeza por não saber como ensina-lo, saber se adquiriu algum conhecimento durante os seis anos; impotente fase à presença do aluno surdo na</p>

	<p>3-Reação do professor</p>	<p>sala; incapaz de desempenhar a sua função fase à presença do aluno surdo na sala de aulas.</p> <p>Questionar como ensina-lo a ler, a escrever, a faz-lo entender o que é tratado durante as aulas; informar aos pais/encarregados de educação que não estamos preparados para ensinar crianças com necessidades educativas especiais; não sabemos o que fazer.</p> <p>A participação dos pais é positiva, satisfatória; colocam-nas na escola para estarem com outras crianças.</p>
--	------------------------------	--

<p>4.Escola</p> <p>1-Relação escola-aluno.</p>	<p>1-Estratégias para o desenvolvimento da Língua Gestual.</p> <p>2-Dificuldades.</p> <p>3-Participação.</p> <p>4-Oponentes de aprendizagem de uma segunda</p>	<p>Criação de uma Língua Gestual caboverdiana estruturada; formação de professores e de técnicos especializados na área da surdez; materiais adequados para o seu processo de ensino/ aprendizagem; sala de aulas adequadas às suas necessidades; criar condições para sua avaliação.</p> <p>Não existe uma avaliação específica; no primeiro ano e no segundo ano, o aluno surdo é avaliado como aluno ouvinte; não sabem como avaliar o aluno surdo; o processo de avaliação é o mesmo para o aluno surdo e o aluno ouvinte; não existe uma adaptação às características individuais desses alunos.</p> <p>O aluno surdo acompanha o professor e os colegas por questão de socialização ou então (...) acabam por desistir; não existe uma transição. Não existe uma avaliação específica; não sabem como avaliar o aluno surdo; não existe uma adaptação às características individuais desses alunos tendência é de regressão (...) não existe uma estimulação; professores não têm competências necessárias (...) que possam levar a desenvolverem as suas potencialidades.</p> <p>Apoio necessário ainda não materializou-se; deveriam estar mais presentes (...) nas salas com alunos com necessidades educativas especiais.</p>
--	--	---

	língua.	Ausência de uma língua gestual desenvolvida; não existe bagagem para o desenvolvimento e nem aprendizagem; não é possível adquirir uma segunda língua (...) o processo de ensino/aprendizagem não acontece num ambiente passivo; devem dar primazia ao desenvolvimento da língua de sinais num primeiro momento.
--	---------	--

## **CAPÍTULO 5**

### **5-DISCUSSÃO DOS RESULTADOS:**

#### **5.1-A Língua Gestual**

Os resultados obtidos direccionam-nos no sentido das consequências da não existência de uma língua gestual estruturada no desenvolvimento integral do aluno surdo. Ela não padece de um reconhecimento pela sua importância, mas sim, pela falta de vontade política dos governantes para a sua criação. Essa necessidade é urgente. Tanto os estudiosos dessa matéria, bem como os entrevistados, aconselham a necessidade de organiza-los numa comunidade, incentiva-los para a criação de uma Associação. Torna-se também imprescindível a unificação do código linguístico em Cabo Verde, bem como a sua legislação. Pois, a sua ausência tem levado os professores a não conseguirem ajudar o aluno surdo a desenvolver as suas competências.

Não se pode deixar de levar em consideração autores como Ciccone, Brito e Fernandes, referenciados ao longo do desenvolvimento do trabalho, que dizem que crianças que sofrem atraso de linguagem, terá sempre como consequência problemas emocionais, sociais e cognitivas. Como explica Vygotsky, a dificuldade ao acesso de uma língua que seja oferecida natural e constantemente leva a criança surda a um tipo de pensamento mais concreto.

Os resultados da pesquisa ainda nos leva a ter uma clara percepção que existe realmente uma vontade por parte dos profissionais (professores e elementos da sala de recursos) que trabalham directamente com esses alunos de adquirirem um conhecimento científico relacionado com a língua gestual e podendo contribuir com alguma experiencia adquirida para uma eventual estruturação da língua gestual cabo-verdiana. O impacto negativo da sua ausência reflecte sem dúvida no sentimento dos que lidam directamente com eles na sala de aulas.

Segundo alguns autores referenciados o surdo deve adquirir a língua de sinais como língua materna, a natural destes, e a aprendizagem de uma segunda língua, neste caso, a Língua Portuguesa utilizada na transmissão de conhecimentos nas escolas do país. Em termos de utilização, a língua gestual está sedimentada na estrutura familiar, não sendo

na totalidade rudimentar, mas carece de uma certa estruturação para que possa em pleno contribuir para a educação e o desenvolvimento do aluno surdo.

## **5.2-O Aluno Surdo**

A problemática da inclusão de crianças portadoras de deficiência auditiva no sistema educativo cabo-verdiano, não constitui para já uma preocupação e é facilmente constatada ao nível de uma comunicação inclusiva muito propagandista e uma realidade prática exclusiva. Segundo a Constituição da República de Cabo Verde, a integração efectiva das crianças com Necessidades Educativas Especiais, passa inevitavelmente por uma iniciação de base, que começa no pré-escolar e com formações que vá de encontro a todas as crianças e cada criança. Educação é um direito inerente a todos os cidadãos, e a escola deve ser para todos, independentemente da sua condição socioeconómica, física e mental.

Não podemos deixar de estar mais de acordo com a Ivone Duarte, Miguel Ricou e Rui Nunes, quando dizem que para a consagração destes direitos se torna preciso desenvolver políticas que vá de encontro às necessidades de cada criança (2005).

O primeiro ano de escolaridade é a base que se vai alicerçar-se todo o conhecimento que o indivíduo venha adquirir, e como defendem muitos autores, quando esta não é sólida trás grandes consequências para futura aprendizagem do indivíduo. A partir deste, começa a passagem passiva do aluno com surdez até o sexto ano de escolaridade, que é um tanto a quanto fantasmagórico.

O primeiro dia de aula, geralmente encarada com muita expectativa e ansiedade, torna-se logo no seu primeiro pesadelo, isto porque, não consegue ser ouvido pela maioria dos colegas e nem pelo professor. Nesse momento, a falta de entendimento é notória, passando a criança surda por um período de abandono e isolamento involuntário, até que o docente começa a compreender algo da língua gestual. A partir desse momento começa a ter alguma interacção entre esta e o professor, embora muito limitado, mas quebra algum isolamento até então existente anteriormente.

Desse pequeno entendimento, começa a se estabelecer alguma interacção, só que nesta, a criança surda é que passa o conhecimento da sua língua ao docente, ficando o docente

preso ao que o aluno surdo lhe transmite. Neste momento, os papéis invertem, isto porque, o professor aprende com o aluno surdo para depois tentar passar algum conhecimento para este. A situação começa a degradar-se, a interacção vai diminuindo, tornando mesmo frágil, visto que o aluno não tem noção dos conteúdos programáticos e nem conseguiria transmitir através da língua gestual aquilo que adquiriu.

A parte mais importante da passagem do aluno surdo pela escola é fazer novos amigos e as brincadeiras com os colegas. Durante as brincadeiras a criança surda mostra a sua capacidade aquisitiva, e de interacção com colegas ouvintes. As regras do jogo/brincadeira é mostrada uma vez e seguida pelo surdo, a partir da interiorização das regras, ela é capaz de participar nos jogos com crianças ouvintes, embora seguindo-as, visto tomar estas como ponto de referência para começar, ou então terminar a brincadeira.

A avaliação é imprescindível para qualquer tipo de formação, tanto para o professor quanto para o aluno. É através dela, é que o professor avalia o desenvolvimento e as aquisições das competências do aluno, podendo este ser avaliado o seu rendimento ao longo das tarefas que vai realizando, as experiências adquiridas durante o processo de ensino/aprendizagem. Ela é importante, na medida que dá um conjunto de requisitos que leva o docente a planificar, definir estratégias de acordo com a capacidade de aprendizagem dos seus alunos, de forma a atingir os objectivos propostos. Durante a sua passagem este não tem uma avaliação específica, ficando submetida a uma mesma avaliação do aluno ouvinte, isto referente ao primeiro ano e o segundo ano da escolaridade, visto que a partir do segundo ano de escolaridade deixa de ser avaliado por não haver condições nem adaptações às características destes alunos.

Mesmo não sendo avaliado o seu rendimento escolar por áreas de conhecimentos, acaba por ter passagem para a classe seguinte, isto até a terceira fase (6º ano de escolaridade). A avaliação do final da fase é apenas para os alunos ouvintes, visto que estes não prestam provas, acabando por ter passagens automáticas em todos os anos de escolaridade. A partir do segundo ano, este deixa de ser submetido ao processo de passagem passando a acompanhar o professor e os colegas para classes seguintes a fim de socializar-se. Terminada a passagem pelas fases que comportam o Ensino Básico, ela termina o seu ciclo de estudo, visto que já não pode prosseguir com estudos secundários.

Espera-se que numa próxima oportunidade pode-se contrariar estes autores, isto relativamente à realidade cabo-verdiana, visto que neste presente conjuntura somos levados a posicionar-nos na coerência da afirmação de Gickling e Théobald, quando dizem «que a filosofia e os objectivos da escola são sobretudo limitados a este tipo de criança» (2005).

### **5.3-O Professor**

Os resultados obtidos ao longo da investigação, permite-nos aferir que para os professores a presença da criança surda na sala de aula é sempre um desafio, mas que com o andar do tempo, há uma sensação de impotência que os leva até a desistir de forma involuntária, de trabalhar com elas. Essa situação paradigmática, prende-se com o facto de haver lacunas na formação de base, faltando essas competências que lhes permitiam trabalhar com essas crianças.

Estes apontam ainda que a presença do aluno surdo na sala de aula, num primeiro momento causa um grande número de interrogações que vão desde, como interagir com este aluno, como ensiná-lo a ler a escrever, como avaliá-lo, como será feito o seu processo de ensino/aprendizagem, a sua passagem e se conseguirá levá-lo a atingir os objectivos. Passado algum tempo começa a ter respostas das suas preocupações e compreende que os professores não estão preparados para trabalhar com alunos com deficiência auditiva.

Relativamente à função de mediador e socializador, na nossa percepção o professor do Ensino Básico que na sua sala de aula integra crianças surdas, estas funções para estes não são desempenhadas de forma cabal, isto, se levarmos em consideração dois pontos de vista referindo à socialização. Segundo Loureiro, M, a socialização consiste na integração social da criança durante o seu desenvolvimento, e lhes são fornecidos meios de comunicação da linguagem. Ainda segundo Borsa, J, a socialização é um processo interactivo, necessário para o desenvolvimento, através do qual a criança satisfaz suas necessidades (1990).

Nesta perspectiva, e com análise dos dados pode-se dizer que a atitude do professor é de aceitação num primeiro momento, mas esta aceitação é fictícia e temporária, isto porque

não há uma plena interação, integração, mediação e nem socialização plena. Esta percepção, é nos dada no final da terceira fase, onde da análise dos dados obtidos os entrevistados descrevem o seu sentimento em relação à passagem do aluno surdo pelo Ensino Básico, como sendo de tristeza por não poderem saber se este adquiriu algum conhecimento. Durante a escolaridade obrigatória, o professor considera-se impotente e incapaz de levar este aluno a conseguir requisitos em termos das competências para poder continuar os estudos secundários.

#### **5.4-A Escola**

Todos os autores pesquisados, e segundo os entrevistados, falando da escola inclusiva, referem como aquela capaz de transmitir ao aluno a segurança e um sentimento de pertença, ajudando a criar um ambiente adequado e aberto à diversidade, sobretudo o respeito pelas diferenças e características de cada aluno. A inclusão escolar depende de todos nós, cabendo a cada um a tarefa de em primeiro lugar aceitar que somos todos diferentes e iguais. Esta é uma construção, que depende de todas as instituições envolvidas na educação, formação e a integração do indivíduo. Falando da integração escolar do aluno surdo, Raimundo Real Jiménez et al, adianta que esta deve oferecer a possibilidade de se desenvolver no ambiente natural em que vai viver toda a vida, deverá motivar-se e potenciar-se o desenvolvimento das capacidades para que sinta seguro, valorizado por si próprio e pelos outros e sobretudo sente útil (1997:362).

Estes, partilham da mesma opinião dos autores referenciados e defendem que escola que pretende ser inclusiva deve criar e proporcionar todas as condições que leva os alunos a desenvolver todas as suas capacidades de aprendizagem, eliminando, assim, todas as barreiras e limitações que cada aluno pode apresentar. A escola inclusiva, é aquela capaz de albergar todos os alunos, independentemente da sua condição, criando condições para que todos os seus integrantes sintam integrados e fazendo parte desta. É aquela onde os surdos devem poder sentir-se activos como qualquer outro aluno ouvinte, proporcionando a estes, condições que facilite o desenvolvimento das suas capacidades de uma forma harmoniosa, e em que este possa ter consciência da sua identidade e da sua cultura.

A integração do aluno surdo na escola, esta relacionada com as condições que esta deve oferecer em termos de capacidade do docente, a sua qualidade e toda instituição, em ser capaz de criar mecanismos que pode levar o aluno surdo a desenvolver. Parece pois, importante ressaltar que todos os entrevistados manifestaram quanto à necessidade de criar condições de ensino/aprendizagem para o aluno surdo.

Confrontando as apreciações dos autores acima referidos, os resultados obtidos com as entrevistas, baseando nos princípios defendidos pela escola inclusiva, a Constituição da Republica de Cabo Verde e as necessidades apontadas, somos levados a afirmar sem dúvida que as Escolas do Ensino Básicos não são inclusivas, podendo desta forma suportar-nos na ausência de um princípio fundamental defendida pela escola inclusiva que diz que «*as actividades que visam o desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos devem responder às suas características, interesses e necessidades, apoiar-se em experiencias de aprendizagem*» (2006:27).

## CAPÍTULO 6

### CONCLUSÃO

O trabalho de investigação que ora se conclui, teve como principal objectivo descrever e analisar a passagem do aluno com surdez pelo Ensino Básico. Por outro lado saber qual o sentimento do professor perante a presença desses na sua sala de aulas, num cenário onde não há uma língua gestual estruturada, bem como a ausência de formação específica nessa área. Os resultados obtidos e aqui apresentados, dizem respeito unicamente a ilha de São Vicente, mais concretamente, ao Pólo Educativo nº 18, escola de Fonte Inês.

Ao longo desse trabalho, procurou-se ter o conhecimento da realidade da educação escolar do aluno surdo no Ensino Básico, a prática profissional, as condições pedagógicas e o desenvolvimento das competências por parte destes alunos. Por fez-se sempre a referência à importância de uma língua gestual estruturada, formação de técnicos e professores na área da surdez, bem como adequações em termos pedagógicos, relativamente à presença do aluno com surdez nas escolas do Ensino Básico. Não faz sentido delegar toda a responsabilidade da língua gestual cabo-verdiana e a educação do aluno com surdez aos professores, visto que estes carecem de uma formação para essa área específica. Continua-se ainda, com estas máximas condições mínimas, mas que não garante o professor a possibilidade exercer a sua profissão cabalmente e nem o aluno surdo desenvolver as suas potencialidades, experiências e competências.

Ficou claro que a problemática da educação escolar do aluno com surdez no Ensino Básico, não pode ser resolvido somente através dos discursos propagandistas inclusivos e a sua colocação ou aceitação nas salas de aulas. Ela e a língua gestual padecem de uma iniciação estrutural e sistemática que vá ao encontro das perspectivas inclusivas e de justiça social. Pensa-se ser a hora de menos teorias discursivas inclusivas, para um fazer prático, onde a realidade não contradiz com palavras inclusivas direccionada para um espaço exclusivo até agora para estes.

A pesquisa destacou quatro elementos importantes que são a língua gestual, o aluno surdo, o professor e a escola. Após ter-se feito a caracterização e análise de alguns aspectos negativos nas escolas Básicas da Ilha de São Vicente, pretende-se sistematizar algumas conclusões que surgiram ao longo desta, e por outro lado, responder às questões que orientaram a mesma. Em respostas às questões colocadas inicialmente, todos os intervenientes tiveram as mesmas percepções em relação à passagem passiva do aluno com surdez, pelo Ensino Básico, sobretudo, seu insucesso escolar, a sua não escolarização e sua não inclusão nesse espaço.

Esta é reveladora sem dúvida de muitos aspectos negativos relacionado com falta de condições que as escolas do Ensino Básico não oferecem, podendo deste modo fazer uma análise que permite destacar a aceitação e as limitadas interações escolares desses. Estas giram à volta da ausência de uma língua gestual estruturada, o que reflecte directamente nas interações deficitárias dos intervenientes envolvidos, como é o caso do professor como mediador e socializador, como na sua prestação insatisfatória e no sentimento destes ao longo das fases que compõem o Ensino Básico.

Existe uma congruência dessas fontes relativamente às dificuldades, deixando claro que não foram preparados para estes alunos, que a passagem destes pela escola é para fazer companhia aos colegas e o professor. A falta de preparação não reflecte nas evidências que a problemática da surdez traz, enquanto uma pessoa que não consegue ouvir, mas sim, numa exclusão, onde este indivíduo acaba por ser personalizado, marcado e o seu campo de interactividade social fica muito limitado, isto porque, quando fala, não se faz ouvir por uma maioria ouvinte.

Pode-se afirmar que existe um conjunto de factores oponentes que precisam ser articulados uns com outros, visto constituírem entraves, no processo de ensino / aprendizagem do aluno com surdez. Estes são sem dúvida, a ausência de uma língua gestual cabo-verdiana estruturada, de recursos humanos capacitados e materiais didáctico-pedagógicos. No nosso entender, e da análise dos dados obtidos na pesquisa, pode-se estabelecer uma relação de causa / efeito, onde por um lado estão os oponentes e por outro lado, temos o não desenvolvimento das competências por parte do aluno com surdez. Estes têm como consequências vários efeitos negativos para o aluno surdo como:

Interacção deficitária; não acompanha as aulas; não desenvolve competências cognitivas e nem metacognitivas desejáveis; é passivo na sala de aula; quase nula a sua participação; não desenvolve linguagem, aprendizagem e nem o pensamento; não adquire competências necessárias para prosseguir estudos secundários;

Assim sendo, pode-se dizer que o problema da educação escolar do aluno surdo cabo-verdiano não está também na sua surdez, mas sim na Instituição Escola, que como um meio importante da socialização, interacção, não está desempenhando a sua função cabalmente relativamente a estes.

Dos resultados obtidos nesta pesquisa, podemos dizer à luz do quadro teórico, que esta revelou-se os seguintes elementos de análise:

- 1- A língua gestual, ausência de uma estruturação.
- 2- O aluno surdo, sai do Ensino Básico sem adquirir as competências necessárias para prosseguir estudos ao nível do ensino secundário.
- 3- O professor, sem formação específica na área da surdez, não desempenhando de forma cabal a função de mediador e socializador.
- 4- A escola, falta-lhe recursos humanos e materiais didácticos e estruturais.

Segundo os resultados obtidos e suportando-nos no quadro teórico, indo ao encontro do que era esperado, pode-se concluir que o desenvolvimento deficitário e não aquisição de requisitos por parte do aluno surdo para prosseguir os estudos secundários estão directamente relacionados com aspectos que seguidamente serão descritos e não com a surdez em si. Este ainda foi de encontro às referências teóricas de Sicard, Bébiám, Marchesi, Kozlowsky, Vygotsky, e Goldfeld, no que diz respeito à importância da aprendizagem precoce da língua gestual. E como salienta o Nunes, o indivíduo não pode ser vista somente pela sua constituição física ou então como Duarte et al, ao referir a escola salienta que esta deve desenvolver políticas educativas atentas às necessidades educativas especiais.

#### 1-Referente à língua gestual

Falta organizar os surdos numa comunidade; ausência de uma associação de surdos; precisa-se recolher gestos/sinais em todo país, fazer a sua unificação e legislação; ausência de técnicos e professores especializados na área da surdez; falta a criação de uma língua gestual cabo-verdiana estruturada; Língua gestual com estruturas familiares.

## 2-Referente ao aluno surdo

Interação escolar muito deficitária; tendência de regressão; não são avaliados, por não haver uma avaliação específica; dificuldades de aprendizagem; ausência de interação leva à sua não socialização; são considerados agressivos; não têm uma passagem, mas sim acompanham os colegas e o professor; terminado o Ensino básico o aluno surdo não reuniu condições mínimas necessárias para entrar nos estudos secundários; tem um acompanhamento deficitário.

## 3-Referente ao professor

Não têm formação específica na área da surdez; dificuldades interação com aluno surdo; transmissão de conhecimento muito deficitário; aceita o aluno surdo num primeiro momento; não tem como avaliar o aluno surdo; aprende alguns sinais com o aluno surdo; tem um sentimento de impotência em relação ao seu desempenho relativamente ao aluno surdo; não desempenha cabalmente as funções de mediador e de socializador para com o aluno surdo; num segundo momento o professor excluiu o aluno surdo involuntariamente.

## 4-Referente à escola / Instituição

A escola não apresenta uma língua gestual estruturada; ausência de professores e técnicos especialistas na área da surdez; falta de recursos materiais e estruturais; ela não oferece este a possibilidade de desenvolver as suas competências; não apresenta nenhuma forma de avaliação para estes alunos; não desempenha a função de promover a igualdade escolar e social; ela proporciona a fuga do aluno com surdez; acaba por ser um espaço de exclusão.

Com efeito, não se pode deixar de salientar, quer pelos resultados obtidos nas entrevistas, quer pelos autores referenciados durante o desenvolvimento da pesquisa, que falar da surdez implica sempre falar na barreira da comunicação. O aluno com surdez não pode desenvolver as suas interações escolares e sociais, sabendo que ainda não adquiriu um sistema de linguagem estruturada. A barreira de comunicação imposta pela ausência de uma língua estruturada cria limitações de capacidades quer a nível psicológico, impossibilitando o seu desenvolvimento intelectual, e quer a nível social, afectando as suas relações com outros e consigo próprio. Fazendo referência mais uma vez aos entrevistados e aos teóricos, pode-se dizer que a condição da surdez não implica

limitações no processo de desenvolvimento cognitivo e metacognitivo, mas sim a ausência de uma estruturação. No nosso caso, a língua gestual cabo-verdiana que precisa elevar-se a outros patamares, deixando de ser apenas suportada na estrutura familiar, podendo ser deste modo, um instrumento para o seu processo de ensino/aprendizagem e suas interações sociais.

Pode-se dizer que durante a passagem do aluno com surdez pelo Ensino Básico cabo-verdiano este não encontra condições suportes que o pode levar a criar e nem a desenvolver uma identidade própria. Não se pode falar de uma cultura surda em Cabo Verde, e nem que estes alunos fazem parte da cultura surda emergente, já que falta organizar os surdos numa comunidade onde a interação com outros surdos e com o meio envolvente pudesse criar condições para o aparecimento desta. A sua linguagem não desenvolveu, continua assente numa estrutura familiar e limitado a um pequeno grupo de pessoas. O não desenvolvimento da linguagem implica o atraso do pensamento e da aprendizagem, já que ficam limitados a coisa do aqui, do agora, e do concreto. Desta forma apresentam um desenvolvimento cognitivo e metacognitivo muito deficitário e com uma fraca capacidade para resolver problemas.

A ausência da estruturação, faz com que a interactividade escolar e social deste fica muito limitada, fazendo com que a passagem deste pelas Escolas Básicas, assente nos princípios de aceitação num primeiro momento, rejeição num segundo momento e exclusão escolar num terceiro momento. Tem-se a percepção que a sua passagem por esta tem como único objectivo engrossar os dados estatísticos relativamente a alunos que vão para escola na idade escolar. Existe uma discrepância em relação aos discursos inclusivos e a real inclusão escolar desses no Ensino Básico, isto porque, as constatações nos dão a percepção que a sua passagem pela escola tem sido desprovida de qualquer requisito que pode levar ao seu enquadramento no sistema de ensino.

A pertinência deste trabalho levou-nos a concluir que o aluno com surdez não desenvolve competências escolares, não está incluída no sistema de ensino cabo-verdiano e sobretudo, este acompanha o professor e os colegas por uma questão de socialização, onde é aceite e rejeitado paradoxalmente. Por outro lado, os professores sem uma formação específica na área da surdez, não têm competências necessárias para trabalhar com estes, criando nestes um sentimento de impotência e um certo desconforto. Ainda no que refere ao professor teve-se a percepção que juntamente com

o sistema educativo cabo-verdiano são facilitadores, mas não sentido de aprendizagem. Existe a vontade dos primeiros em adquirir formação científica na área da surdez e que possam mudar o desconforto de não poder ajudar o aluno com surdez. A Instituição Escola não oferece condições pedagógicas, como uma língua gestual estruturada, professores com formação na área da surdez, espaços adequados para sua aprendizagem, um sistema de ensino/aprendizagem inadequada e sobretudo funciona como um espaço de exclusão escolar e social para este.

A correspondência esperada e as expectativas encaradas inicialmente pelos professores do Ensino Básico, cedo são percebidas por estes, procurando gerir a dimensão da presença do aluno surdo na sala de aula e possíveis consequências da lacuna deixada na sua formação inicial. Esta não contempla a vertente deficiência, fazendo com que a sua prestação seja de tapa buracos. Limitado, a sua prestação em termos pedagógicos e de interactividade oferecida a este aluno defrauda a sua expectativa inicial e sua competência para com estes. Independentemente desta criada inicialmente, a fase experimental revela-se misterioso e cheio de interrogações relativamente às condições para o seu processo ensino / aprendizagem.

Apesar da lacuna existente, o professor procura estabelecer alguma interactividade com o aluno surdo, mas só que este acaba por ficar preso ao aluno surdo visto que não conhece a sua língua gestual que esta sedimentada na estrutura familiar deste. Com esta situação aparece o primeiro efeito negativo da ausência de uma língua gestual estruturada, e o questionamento do seu desempenho em relação à sua competência como mediador e socializador.

Este sem mecanismos próprios para avaliar o aluno surdo, acaba por compactuar com o sistema educativo cabo-verdiano, tornando num facilitador, mas não no sentido de aprendizagem. Independentemente do nível de aquisição de competências por parte do aluno surdo, o professor leva-o consigo para classe seguinte afim de socializar-se com colegas. A ausência de recursos pedagógicos nas escolas do Ensino Básico, vem sendo reflectido no seu fraco desenvolvimento escolar, em relação ao percurso percorrido pelo aluno ouvinte da mesma idade escolar.

Com efeito, e como nota final das conclusões, pode-se afirmar que o desenvolvimento das competências do aluno surdo é condicionado por factores sociais como a escola, o professor e os pais que ainda não delinearam objectivos e nem têm uma orientação de

ordem pedagógica para este. Torna-se pois importante aproveitar as parcerias de alguns países como Portugal e Brasil que são nossos parceiros no desenvolvimento e que têm experiência na educação escolar do aluno surdo, desta forma evitar os acontecimentos do passado, no presente dos alunos surdos cabo-verdianos. Como é caso de Portugal, em que algumas escolas introduziram a língua gestual no seu curriculum escolar e onde durante alguns minutos todos os dias só utilizam a língua gestual, mostrando ser uma experiência interessante e estabelece interactividade entre o aluno surdo e ouvinte. Entre nós, acho que deve-se começar a pensar na estruturação da língua gestual cabo-verdiana.

## BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I; TAVARES. J. (1987). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra: Almedina.

AMARAL, M.A.G.C , COUTINHO, A.E (2005). Inovação, Teoria e Prática no Ensino Bilingue de Crianças Surdas. In C. ORQUIDEA, Perscrutar e Escutar a Surdez (pp.108-112). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

AMORIM, M.C, GOLÇALVES, M.L (2005). A Surdez em Questão: Cognição, Linguagem e Funcionamento Cerebral. In C. ORQUIDEA, Perscrutar e Escutar a Surdez (pp.226-230). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

ARAÚJO Marte e PEREIRA Abílio P., Interculturalidade e políticas em Portugal: reflexão à luz de uma versão pluralista de justiça social. Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, 2003.

BARDIN, Laurence (2004). Análise de Conteúdo. Lisboa, Edições 70.

BORSA, J.C (2007). O Papel da Escola no Processo de Socialização Infantil. Consultado em 2007, em Rio Grande Sul. Brasil:

CAMPOS, M.J.G (2005). A Emergência do Povo Surdo. In C. ORQUIDEA, Perscrutar e Escutar a Surdez (pp.60-72). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

COELHO, O (2005). Metacognição e a Surdez: Algumas Considerações em Torno do Projecto de Retour Réflexif et ses Pratiques. In C. ORQUIDEA, Perscrutar e Escutar a Surdez (pp.166-174). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

COELHO,O, CABRAL, E , GOMES, M.C (2005). A Metacognição na Surdez Pré-Linguística: os Testemunhos dos Surdos. In C. ORQUIDEA, Perscrutar e Escutar a Surdez (pp.212-223). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

CONSTITUIÇÃO da REPÚBLICA de CABO VERDE (2008), Assembleia Nacional, Praia.

CRESPI, Franco (1997), Manual de Sociologia da Cultura, Lisboa, Editorial Estampa Lda.

DETRY, Brigitte e Cardoso, Ana (1995), Construção do Futuro e Construção do Conhecimento, Lisboa, Gulbekian.

DIAS, Fernando Nogueira (2002), Sociologia da Toxicodependência, Lisboa, Instituto Piaget.

DUARTE, I e RICOU, M, NUNES,R (2005). A Surdez e a Autonomia Pessoal. In C. ORQUIDEA, Perscrutar e Escutar a Surdez (pp.126-136). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

FELIZES, R (2005). Consideração sobre a Construção de Significados pela Pessoa Surda, na Ausência de um Sistema de Linguagem Estruturada. In C. ORQUIDEA, Perscrutar e Escutar a Surdez (pp.178-185). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

FERREIRA, J.M. Carvalho, e t al. (1995), Sociologia, Lisboa, MCGRAW-HILL.

FERREIRA, J.M.C, et al.(1995), Sociologia, Portugal,Editora MCGRAW-HILL de Portugal Lda.

FILIZARDO, Diana (1999), Combater as Dificuldades de Aprendizagem- Atividades de Apoio Educativo, Lisboa, TEXTO EDITORA,Lda.

GIDDENS, Anthony (2002), Modernidade e Identidade Pessoal, Oeiras, Celta Editora.

GIDDENS, Anthony (2002), Sociologia, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

GOLDFELD, Marcia (1997), A Criança Surda: Linguagem e Comunicação numa perspective Sócio-interacionista, São Paulo, Plexus.

GOMES, M.C, ATAÍDE , FALÇÃO, A (2005). ).A Importância da Mediação e da Metacognição no Desenvolvimento da Criança Surda. In C. ORQUIDEA, Perscrutar e Escutar a Surdez (pp.188-208). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamente.

GONÇALVES, V, T (2005). A Escola Inclusiva e a Oportunidade do Virar da Página na Educação dos Surdos. In C. ORQUIDEA, Perscrutar e Escutar a Surdez (pp.97-104). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351>

JIMÉNEZ, R. R, et al (1997).O Deficiente Auditivo na Escola. In BAUTISTA, R, Necessidades Educativas Especiais (pp.350-375). Lisboa, DINALIVRO.

JIMÉNEZ, R.B (1997).Uma Escola para Todos: A Integração Escolar. In J.RAFAEL, Necessidades Educaivas Especiais (pp.22-34).Lisboa: DINALIVRO.

JIMÉNEZ, R.B,et al (1997).O Deficiente Auditivo na Escola. In J.RAFAEL, Necessidades Educaivas Especiais (pp.22-34).Lisboa: DINALIVRO.

JIMÉNEZ, Rafael Bautista, et al. (1997), Necessidades Educativas Especiais, Lisboa, Dinalivro.

LAKATOS, Maria (1999), Sociologia Geral , Sao Paulo, ATLAS.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO, Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro.

LOOS, H, (2004). Ansiedade e Aprendizagem: um estudo com díades resolvendo problemas algébricos . In Estudos Psicologicos (pp.563-573). Universidade Federal do Paraná.

LOUREIRO, M (1990). A Socialização Educacional. In A Socialização Educacional (pp.14-25). UBI-PAPCC.

MARTINHO, C (2004). Interacções Sociais entre Crianças com Deficiência Mental-Binifícios Cognitivos e Aprendizgem. In Analise Psicológica (pp.225-233). Centro de Juventude de Setúbal.

MOORE, Stephen (2002), Sociologia, Ed nº 1523,Lisboa.

NIELSEN, Lee Brattland (1999), Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula, Portugal, PORTO EDITORA.

NOGUEIRA, Conceição e SILVA Isabel (2001), Cidadania: Construção de Novas Práticas em Contexto Educativo, Lisboa, EDIÇÕES ASA.

OSTERRIETH, Paúl (1975), A criança e a Família, Mira-Sintra.

- PACHECO, N, CAMELO, J (2005). Dialectica da Construção Identitária. In C. ORQUIDEA, Perscrutar e Escutar a Surdez (pp.23-34). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- PINTO, Cabral Pinto (2005), Cidadania: Sistema Educativo e a Cidade Educadora, Lisboa, Instituto Piaget.
- ROCHER, Guy (1989), Sociologia Geral: A Acção Social, Lisboa, EDITORIAL PRESENÇA Lda.
- RUNCIMAN, W.G (2001), O Animal Social, Lisboa, Editoriais Lda.
- SALLES, M.M.L. Heloisa et al. (2004), Ensino de Língua Portuguesa para Surdos- Caminhos para Prática Pedagógica, 1º vol, Brasília, Ministerio da Educação.
- SALLES, M.M.L. Heloisa et al. (2004), Ensino de Língua Portuguesa para Surdos- Caminhos para Prática Pedagógica, 2º vol, Brasília, Ministerio da Educação.
- SANTIAGO, R. A. (1997). A Escola Representada pelos Alunos, Pais e Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANTOS, J.P (2005). A Incomunicável Comunicabilidade do Surdo: da Comunicativa à Afirmação de uma Identidade In C. ORQUIDEA, Perscrutar e Escutar a Surdez (pp.158-160). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- SEYMOUR, Martin Lipset (1992), Consenso e Conflito, Lisboa, Gradiva.
- SOUSA, Liliana (2005), Famílias Multiproblemática, Coimbra-Portugal, OVNI.
- TRINDADE, Maria Beatriz Rocha (1995), Sociologia das Migrações, Lisboa, Universidade Aberta.
- VALENTE, A, CORREIA, M.J, DIAS, R (2005). SURDEZ: Duas Realidades Interpretativa. In C. ORQUIDEA, Perscrutar e Escutar a Surdez (pp.82-90). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- VIEIRA, Flávia (2006), Formação Reflexiva de Professor e Pedagogia para a Autonomia: para a Constituição de um Quadro Ético e Conceptual da Supervisão Pedagógica, Portugal, Edições Pedago.

## **ANEXOS**

## **ANEXO A**

A Constituição da Republica de Cabo Verde da 1ª Revisão Ordenaria de 1999, no seu artigo 75º, Direitos dos portadores de deficiência diz:

1. Os portadores de deficiência têm direito a especial protecção da família, da sociedade e dos poderes públicos.
2. Para efeitos do número anterior, incumbe aos poderes públicos, designadamente:
  - a) Promover a prevenção da deficiência, o tratamento, a reabilitação e reintegração dos portadores de deficiência, bem como as condições económicas, sociais e culturais que facilitem a sua participação na vida activa;
  - b) Sensibilizar a sociedade quanto aos deveres de respeito e de solidariedade para com os portadores de deficiência, fomentando e apoiando as respectivas organizações de solidariedade;
  - c) Garantir aos portadores de deficiência prioridade no atendimento nos serviços públicos e a eliminação de barreiras arquitectónicas e outras no acesso a instalações públicas e a equipamentos sociais;
  - d) Organizar, fomentar e apoiar a integração dos portadores de deficiência no sistema de ensino e na formação técnico-profissional.

Ainda, a Constituição da Republica no seu Artigo 89º, falando da infância diz assim:

1. Todas as crianças têm direito a especial protecção da família, da sociedade e do Estado, que lhes deverá garantir as condições necessárias ao seu desenvolvimento integral das suas capacidades físicas e intelectuais e cuidados especiais em caso de doença, abandono ou carência afectiva.
2. A família, a sociedade e o Estado deverão garantir a protecção da criança contra qualquer forma de discriminação e de opressão, bem como contra o exercício abusivo da autoridade na família, em instituições publicas ou privadas a que estejam confiadas e, ainda, contra exploração do trabalho infantil<sup>1</sup>.

A Lei de Bases do sistema educativo nº 103/III/90 de 29 de Dezembro, no seu Artigo 44º, Educação Especial diz o seguinte relativamente às crianças e jovens portadores de deficiência.

---

<sup>1</sup> Constituição da República de Cabo Verde, Assembleia Nacional, Praia: 2008

1. As crianças e jovens portadores de deficiências físicas ou mentais beneficiarão de cuidados educativos adequados cabendo ao Estado a responsabilidade de assegurar gradualmente os meios, educativos necessários e a de apoiar iniciativas autárquicas e particulares conducentes ao mesmo fim, visando permitir a sua recuperação e integração sócio-educativa.
2. No âmbito do disposto no número anterior, à educação especial cabe essencialmente:
  - a) Proporcionar uma educação adequada às crianças e jovens deficientes com dificuldades de enquadramento social;
  - b) Possibilitar o máximo desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais dos deficientes;
  - c) Apoiar e esclarecer as famílias nas tarefas que lhes cabem relativamente aos deficientes, permitindo a estes uma mais fácil inserção no meio sócio-familiar;
  - d) Apoiar o deficiente com vista à salvaguarda do equilíbrio emocional;
  - e) Reduzir as limitações que são determinadas pela deficiência;
  - f) Preparar o deficiente para a sua integração na vida activa.

No seu Artigo 45º, Educação para crianças deficientes, diz o seguinte:

1. A educação especial organiza-se segundo métodos específicos de atendimento adaptados às características de cada grupo.
2. A educação especial destinada a deficientes poderá ser desenvolvida em instituições especializadas desde que o grau de deficiência o justifique.
3. A educação especial poderá desenvolver-se, para efeitos do cumprimento da escolaridade básica, de acordo com currículos, programas e regime de avaliações adaptadas às características do educando.
4. A integração em classes regulares de crianças e de jovens portadores de deficiências será promovida sempre que daí resultem vantagens para a sua educação e formação, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e apoio dos professores, pais ou encarregados de educação.
5. O Ministério da Educação providenciará em coordenação com outros sectores estatais a criação de oficinas adequadas, onde os jovens deficientes possam prosseguir a sua

integração social e profissional após a escolaridade ou em sistema de aprendizagem, em regime de estudos alternados<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Lei de Base do sistema educativo nº 103/III/90

## **ANEXO B**

### **Descrição de Resultados**

#### **2 - O que é preciso fazer para a criação de uma Língua Gestual cabo-verdiana estruturada?**

À esta pergunta, todos os entrevistados incidiram em aspectos que nas suas percepções são necessárias para a criação de uma língua gestual cabo-verdiana estruturada como sendo a organização dos surdos numa comunidade; criação de uma Associação dos surdos; fazer recolha de gestos/sinais em todo país; chegar um consenso; posteriormente a sua unificação; a sua legislação e a sua utilização na comunicação.

#### **3-Acha que neste momento, o aluno com surdez profundo pré linguístico tem condições de adquirir conhecimentos científicos e desenvolver as suas competências na ausência de uma língua gestual estruturada?**

Unanimemente os entrevistados responderam que não, fazendo referência aos aspectos que podem conduzir esses alunos a desenvolver as suas competências. É nesta ordem de ideias que estes enumeraram algumas condições que podem levar ao seu desenvolvimento como:

Direito de aquisição e desenvolvimento da língua gestual; formação de quadros, técnicos e professores especializados na área da surdez; materiais e espaço adequados para sua aprendizagem.

#### **4-Como você vê a educação do aluno surdo na escola do Ensino Básico na ausência de uma língua gestual estruturada?**

À esta pergunta as opiniões dos entrevistados foram mais uma vez direccionados para a necessidade de criação de condições pedagógicas. Ressaltaram depois os aspectos negativos referenciados na pergunta nº 3, referenciando a inexistência de uma língua gestual cabo-verdiana estruturada; a integração desses alunos em classes regulares a tempo inteiro; sistema de ensino / aprendizagem inadequados; espaços físicos sem condições para sua aprendizagem; comunicação, socialização e interacção muito deficitária.

**5-Poderá o aluno com surdez profundo aprender uma segunda língua, quando ainda falta a estruturação da língua gestual (cabo-verdiana), considerada a língua materna do surdo?**

À pergunta acima, que reporta a possibilidade do aluno surdo aprender uma segunda língua, todos os entrevistados descartam essa possibilidade, salientando que não existe bagagem para a sua aprendizagem, não sendo possível a aprendizagem num ambiente passivo, devendo por isso priorizar o desenvolvimento da língua de sinais e enumerando factores negativos feitos referências nas perguntas 3 e 4.

**6-Como caracteriza a interactividade entre o aluno com surdez e os professores do Ensino Básico? E com colegas?**

Face às respostas proferidas pelos entrevistados estes afirmam que a interactividade do aluno surdo com professores e colegas é muito limitada devido à barreira de comunicação. Para tal, concorrem um conjunto de factores desfavoráveis, nomeadamente uma língua gestual estruturada, professores formados na área da surdez, materiais didácticos, que comprometem a sua participação e a interacção escolar desses alunos. Estes destacam que a participação dos alunos surdos nas curriculares e extra-curriculares tem como objectivo socializar-se com outras crianças; o processo de ensino/aprendizagem não esta adaptada às suas características e que não têm um acompanhamento igual aos alunos ouvintes; estes não apresentam mínimo domínio dos conceitos nem conteúdos necessários para o seu desenvolvimento.

**7-Qual é a atitude do professor num primeiro contacto, em que depara com um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), neste caso, com surdez profunda, sabendo que a formação inicial não contempla essa valência?**

À pergunta em questão, os entrevistados adiantam que num primeiro momento os aceitam a sua presença com naturalidade, mesmo sabendo que não possuem formação específica nessa área. Mas, que com o avançar do tempo começam a questionar-se como ensina-lo a ler, a escrever e a faze-lo entender o que é tratado nas aulas, é a partir desse momento que começam a procurar soluções para a resolução do problema, culminando com a comunicação aos pais/encarregados de educação que os professores / escolas não estão preparados para lidar com as crianças surdas.

**8-Como vê o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo do aluno com surdez pré linguístico profundo comparativamente ao aluno ouvinte da mesma classe?**

Ao abordar esta questão, percebeu-se que, todos os entrevistados têm a percepção que o desenvolvimento do aluno surdo é muitíssimo lento em relação ao colega ouvinte, devido à falta de estímulo e motivação. Por outro lado, adiantam que não sabem como avalia-los se por acaso estes adquirissem algum desenvolvimento de competências. Referem ainda que não existe uma comparação possível, visto que a tendência do aluno surdo é muitas vezes de regressão.

**9-Que tipo de avaliação o aluno com surdez pré linguístico profundo é submetido durante a sua passagem pelo Ensino Básico?**

Em resposta a esta questão, os entrevistados apontam a não existência de um tipo de avaliação específica para o aluno surdo, no entanto, esclarecem que no primeiro e no segundo ano de escolaridade, estes são avaliados como alunos ouvintes, para seguidamente deixarem de serem avaliados, por não saberem como avalia-los, visto não haver adaptações às características individuais destes alunos.

**10- Como é feito o processo de passagem / transição do aluno com surdez profundo de uma fase para outra?**

Questionados a cerca do processo de passagem / transição do aluno surdo, todos os entrevistados são unânimes em responder que o aluno surdo tem uma transição automática do primeiro para o segundo ano por uma questão de socialização, e que a partir daqui não transitam, acompanham o professor e os colegas até completarem os seis anos de escolaridade obrigatória, ou então são deixados sempre na mesma classe onde acabam por abandonar a escola.

**11- Neste momento o aluno com surdez tem condições para prosseguir os estudos secundários?**

À essa questão os entrevistados foram mais uma vez unânimes em dizer que estes alunos não preenchem requisitos necessários que os possam levar a prosseguir os estudos secundários, isto porque estes chegam no sexto ano de escolaridade sem terem adquiridos competências necessárias e não são submetidos à uma avaliação.

**12-Como pode caracterizar o apoio da equipa da Sala de Recursos ao professor que tem na sala, crianças com Necessidades Educativas Especiais?**

Questionados sobre o apoio dos elementos da equipa da Sala de Recursos, todos os professores entrevistados, manifestaram salientando que este apoio é preciso e desejável mas que este peca pela sua ausência na sala dos professores com alunos com deficiências auditivas, mostrando que esse, ainda não se materializou na prática. Por outro lado, os elementos da Sala de Recursos de São Vicente entrevistados, reconhecem que apoio e a presença na sala desses professores esta muito aquém do desejado.

**13-Qual o sentimento do professor do Ensino Básico, no final da terceira fase, relativamente ao seu desempenho no que toca ao desenvolvimento cognitivo do aluno com surdez pré linguístico?**

Esta questão foi direccionada somente aos professores, onde expressam os seus sentimentos com adjectivos como sendo de tristeza por não saberem se estes adquiriram algum desenvolvimento escolar nesses seis anos de escolaridade, impotentes para resolver tal situação, incapazes e uma mágoa por não verem acompanhar seus colegas e poderem prosseguir com os estudos secundários.

**14-Como vê o envolvimento dos pais dos alunos com surdez relativamente à sua educação escolar?**

Foi colocada somente aos professores, onde estes assumem posições diferentes quanto a participação dos pais / encarregados de educação. Enquanto alguns consideram que a participação é positiva e satisfatória, outros são de opinião que os pais colocam os filhos para estarem com outras crianças, sem uma envolvimento e preocupação no dia-a-dia na escola.

**15- Faça uma descrição da passagem do aluno com surdez pré linguístico profundo pelo Ensino Básico?**

À esta questão as respostas dos entrevistados divergiram num primeiro momento, visto que para a maioria, estas crianças estão na escola para socializarem com colegas e professores, entretanto, para duas entrevistadas não existe socialização sem a comunicação, para convergir no segundo ponto, onde adiantam que estas estão na escola

para acompanhar os colegas e o professor até completarem os seis anos de escolaridade que compõe o Ensino Básico.

**16-Que tipo de formação, considera ser necessária para o professor poder actuar numa escola inclusiva de modo a levar a plena integração do aluno com surdez pré linguístico profundo?**

Com relação a esta questão, os entrevistados referenciaram formação específica de professores, técnicos especializados na área da surdez, estruturação da língua gestual, materiais didáticos e espaços adequados para o processo de ensino/aprendizagem destes alunos.

## **ANEXO C**

### **GUIÃO DE ENTREVISTA**

Destinatário: professores do Ensino Básico e elementos da Sala de Recursos de São Vicente

Nome: ..... Idade: ..... Sexo: ..... Categoria: .....

Qual será a percepção dos professores do Ensino Básico em São Vicente em relação à presença e ao desenvolvimento escolar do aluno com surdez pré-linguística profunda, dada a falta de formação pedagógico-científica nessa área do conhecimento e a ausência de condições pedagógicas e materiais nas escolas para esses alunos?

#### **Tópicos de Entrevista:**

Ausência de uma língua gestual estruturada; atitude e interação escolar; sentimentos e participação na escola inclusiva:

#### **Ausência de uma língua gestual estruturada;**

- 1- Existe alguma Língua Gestual cabo-verdiana estruturada?
  
- 2- O que é preciso fazer para a criação de uma Língua Gestual cabo-verdiana estruturada?
  
- 3- Acha que neste momento, o aluno com surdez profundo pré linguístico tem condições de adquirir conhecimentos científicos e desenvolver as competências na ausência de uma língua gestual cabo-verdiana estruturada?
  
- 4- Como você vê a educação do aluno surdo na escola do Ensino Básico na ausência de uma língua gestual cabo-verdiana estruturada?
  
- 5- Poderá o aluno com surdez profundo aprender uma segunda língua, quando ainda falta a estruturação da língua gestual (cabo-verdiana), considerada a língua materna do surdo?

### **Atitude e interacção escolar;**

6- Você podia falar da interactividade entre o aluno com surdez e os professores do Ensino Básico? E com colegas?

7- Qual o atitude do professor num primeiro contacto com, em que depara com um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), neste caso, com surdez profunda, sabendo que a formação inicial não contemplam essa valência?

8- Como vê o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo do aluno com surdez pré-linguístico profundo comparativamente ao aluno ouvinte da mesma classe?

9-Podia falar de que tipo de avaliação o aluno surdo pré-linguístico profundo é submetido durante a sua passagem pelo Ensino Básico?

10-Como é feito o processo de passagem / transição do aluno com surdez profundo de uma fase para outra?

11-Neste momento o aluno com surdez tem condições para prosseguir os estudos secundários?

### **Sentimentos e participação na escola inclusiva.**

12-Como podia caracterizar o apoio da equipa de Recurso pedagógica ao professor que tem na sala, crianças com Necessidades educativas Especiais?

13- Qual é o sentimento do professor do Ensino Básico, no final da terceira fase, relativamente ao seu desempenho no que toca ao desenvolvimento cognitivo do aluno com surdez pré-linguístico profundo?

14-Como vê a participação dos pais dos alunos com surdez relativamente à sua educação escolar?

15-Podia descrever a passagem do aluno com surdez pré-linguístico profundo pelo Ensino Básico?

16-Que tipo de formação, considera ser necessária para o professor poder actuar numa Escola Inclusiva de modo a levar a plena integração do aluno com surdez pré-linguístico profundo?

Muito obrigado.

## **ANEXO D**

### **GUIÃO DE OBSERVAÇÃO**

Destinatário: alunos surdos que frequentaram a Escola de Fonte Inês e actualmente em 2012, frequentam a Escola do Ensino Básico, da Ribeira Bote e a professora da classe.

#### **A interacção escolar do aluno com surdez.**

1-Aluno surdo / aluno surdo e a professora.

2-Aluno surdo / aluno ouvinte.

3-Actividades curriculares.

4-O meu primeiro contacto com a turma.

#### **Comportamento do aluno surdo na sala de aulas.**

5-Pontualidade.

6-Clima da sala de aulas dos alunos surdos.

7-Aproveitamento escolar do aluno surdo.

8-Comportamento do aluno surdo na sala de aulas.

#### **Composição da turma dos alunos surdos em 2011 / 12.**

9-Distribuição por sexo e idade.

#### **Professora e a classe dos alunos surdos.**

10-Limitações da professora.