

# Ensino e aprendizagem do português (L2/LE) por alunos surdos em Moçambique

*Názia Bavo*

Faculdade de Letras e Ciências Sociais da  
Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

*Orquídea Coelho*

CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da  
Universidade do Porto, Portugal

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.40/pp.119-140>

## Resumo

Sobre educação inclusiva de surdos em Moçambique, impõe-se debater o ensino da língua portuguesa, cuja abordagem bilingue preconiza o ensino/aprendizagem da língua de sinais (LS) como primeira língua (L1) e do português (LP) como segunda língua (L2). Este recorte dum estudo doutoral visa realçar a importância da exposição precoce das crianças surdas a uma LS, neste caso, Língua de Sinais de Moçambique (LSM), e evidenciar a necessidade do ensino da LP ser adequado, respeitando a metodologia e didática da L2 para alunos surdos. Segundo uma abordagem qualitativa, aplicámos o método de observação/registo de aulas e entrevistas semiestruturadas a alunos surdos em turmas regulares. Os resultados indicam: a) a falta de exposição atempada dos surdos à LSM, impede a aquisição de uma língua estruturada e condiciona negativamente a aprendizagem da L2; b) o professor de LP, além de competências linguísticas nas duas línguas (LP e LSM), deve possuir competências extra linguísticas, para exercer o seu papel didático-pedagógico numa perspectiva educativa bilingue para alunos surdos.

**Palavras-chave:** Língua de Sinais de Moçambique; Alunos Surdos; Ensino do Português; Turmas Regulares.

## Abstract

On inclusive education for the deaf in Mozambique, it is necessary to debate the teaching of the Portuguese language, whose bilingual approach advocates the teaching / learning of sign language (LS) as a first language (L1) and Portuguese (LP) as a second language (L2). This excerpt from a doctoral study aims to highlight the importance of early exposure of deaf children to an LS, in this case, Sign Language of Mozambique (LSM), and to highlight the need for the teaching of LP to be adequate, respecting the methodology and didactics of L2 for deaf students. According to a qualitative approach, we applied the method of observation / registration of classes and semi-structured interviews to deaf students in regular classes. The results indicate: a) the lack of timely exposure of the deaf to LSM, prevents the acquisition of a structured language and negatively conditions the learning of L2; b) the LP teacher, in addition to language skills in both languages (LP and LSM), must have extra linguistic skills, to exercise his didactic-pedagogical role in a bilingual educational perspective for deaf students.

**Keywords:** Mozambique Sign Language; Deaf Students; Teaching Portuguese; Regular Classes.

## 1. Introdução

A educação de surdos continua a ser um assunto preocupante e gerador de grandes debates no seio da comunidade científica. Nas últimas décadas, um dos temas que mais têm marcado a agenda dos investigadores nesta área é o do ensino da língua dominante aos surdos, língua esta que corresponde, em todos os países do mundo, a uma modalidade oral hegemónica.

Os estudos linguísticos desenvolvidos por Stokoe nos anos 1960 e os movimentos sociais dos surdos na luta pelos seus direitos (Sacks, 1989; Lane, 1992) tiveram como resultado o reconhecimento científico e político das línguas de sinais. Neste contexto, a emergência do paradigma socioantropológico e cultural da surdez (Bouvet, 1982; Skliar, 1998), afirma-se como uma nova visão da surdez e dos surdos, enquanto minoria linguística e cultural, e propõe um modelo bilingue para a educação de surdos, defendendo que o processo de aprendizagem destes deve realizar-se considerando a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua dominante como segunda língua (L2), que, no caso de Moçambique é o português.

Em Moçambique, os surdos fazem parte de uma minoria linguística, pois estão inseridos numa sociedade multicultural, com mais de 27 milhões de habitantes, sendo a comunidade surda representada por apenas 0,3% (68.327) do total dessa população (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2017). Com mais de vinte línguas locais existentes em Moçambique (Ngunga, 1993; Lopes, 1997), o Português é a língua oficial, de comunicação e de instrução desde 1975, ano da independência nacional. A Língua de Sinais de Moçambique (LSM), apesar de reconhecida pela Constituição da República de Moçambique (CRM, 1990, 2004), como língua de aprendizagem da população surda, está ausente de todos os mapas linguísticos elaborados, desde o primeiro censo populacional, em 1980, até ao último de 2017.

Esta ausência dos mapas linguísticos pressupõe a negação de um direito linguístico dos surdos, sendo estes cidadãos moçambicanos, tal como a Lei Constitucional os considera. Deste fenómeno de exclusão linguística resulta que a população surda, inserida num meio linguístico multicultural e oral, inicia tardiamente a sua escolaridade e em condições de enorme desvantagem.

Skliar (1997, 1998) e Coelho (2010) referem que 95% das crianças surdas existentes em todo o mundo, são filhas de pais ouvintes e desconhecem a Língua de Sinais, que é a sua língua natural (Sá Correia, 2018) e tem potencial para ser a sua Língua Materna (LM), ou L1.

No contexto moçambicano, os pais ouvintes têm domínio de línguas locais/bantu sendo que o primeiro contacto estabelecido com o filho surdo é oral (Língua Local) – e eventualmente, o Português – combinado com “gestos/sinais” não padronizados (Bavo & Coelho, 2019). Nesse cenário, a criança surda, exposta a uma ou mais línguas vocais não adequadas à sua condição de surdo, chega à escola sem uma língua estruturada, nem vocal, nem de sinais.

A ausência de uma língua estruturada segundo Skliar (1998), além de constituir uma grande desvantagem relativamente aos seus colegas ouvintes, representa

um défice de desenvolvimento cognitivo, social, linguístico e cultural que terá graves implicações na sua relação com a escola e com o mundo.

Deste modo, a ausência de uma língua de sinais “padronizada” e a não legitimização do uso dessa língua como oficial no seio da escola, compromete e prejudica de forma severa a aquisição de uma língua oral, mesmo na modalidade escrita, por parte do aluno surdo.

Assim sendo, esses alunos sofrem discriminação e enfrentam dificuldades por não possuírem uma comunicação oral auditiva – português – nem uma comunicação visuo-espacial por meio da Língua de Sinais de Moçambique (LSM). No entanto, os surdos precisam de conhecer a Língua Portuguesa (LP) para comunicarem nas atividades do cotidiano, para acederem a informações escritas, bem como na convivência com os ouvintes, visto que se encontram numa sociedade maioritariamente ouvinte.

## **2. Ensino e aprendizagem do Português (L2/LE) para o aluno surdo**

A CRM (2004), no seu artigo 125, preconiza o uso de língua de sinais no processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens surdos, mas a verdade é que esses alunos ficam impedidos de a praticar pelos seguintes motivos: i) na escola onde fizemos a recolha de dados, nas duas turmas especificamente, a de surdos 9<sup>a</sup> e com surdos 10<sup>a</sup> classe, os professores de português não tinham formação especializada, nem dominavam a língua de sinais; ii) a direção da escola não contratou intérpretes para assegurar a comunicação entre os alunos surdos e os professores, assim como entre estes e os seus pares ouvintes.

Apesar da legislação preconizar o uso da língua de sinais, o oralismo continua a ser o método obrigatório, por um lado pela falta de recursos que inviabiliza a aplicação da Lei mãe, por outro pelo preconceito que considera a língua falada como a única forma de comunicação aceite pelos professores em geral. Como consequência, as crianças surdas sentem-se confusas, estrangeiras e postas de lado (Baptista, 2008).

Na verdade, o problema das escolas regulares é que elas não proporcionam nem comunidade de surdos, nem de língua de sinais, nem surdos adultos como referências fundamentais para as crianças. Ao invés de congregarem os alunos surdos na mesma escola de modo a constituírem uma comunidade de dimensão razoável, onde as crianças possam conviver com jovens e adultos surdos, como referências fundamentais para a construção da sua identidade, a dispersão continua a ser prática habitual, não criando condições para a inclusão desses alunos nas escolas regulares. Se, numa dada escola regular inclusiva, existisse uma concentração de recursos humanos preparados para a educação de crianças surdas

em ambientes inclusivos, essa escola estaria muito mais vocacionada e preparada para receber esses alunos de um modo verdadeiramente inclusivo.

A língua portuguesa foi e tem sido o único meio de instrução em todas as escolas em Moçambique, o que significa que todas as pessoas escolarizadas, incluindo aquelas com Necessidades Especiais, neste caso os surdos, provavelmente, passíveis de ascender a um estatuto socioeconómico mais elevado, têm de a dominar.

Importa referir que, no campo da educação formal, até 2003, altura em que se discutia a introdução do novo currículo no ensino básico (Ministério da Educação [MINED], 2003), vigorou o ensino monolíngue, no qual se impunha o uso exclusivo do português como língua de ensino (Chimbutane, 2012). Como consequência desta imposição, o índice de aproveitamento escolar, durante anos, foi bastante baixo em todos os níveis de ensino. E como atentam Gonçalves & Diniz (2004), a falta de domínio do português comprometia a compreensão dos conteúdos das disciplinas, impedindo assim, o sucesso do aluno na vida escolar.

Um estudo do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE, 1996 citado por Ngunga et al. 2010) revelou que o uso exclusivo da língua portuguesa como meio de ensino em Moçambique foi uma das principais causas do baixo desempenho dos alunos nas primeiras classes. Na sequência desta constatação, o INDE desenhou o Projeto de Educação Bilingue em Moçambique (PE-BIMO) e implementou em duas províncias, Gaza (em Changana e Português) e Tete (em Nyanja e Português), entre 1993 e 1997 (cf. Ngunga et al., 2010). Os resultados alcançados nesse projeto forneceram ao INDE elementos com base nos quais se poderia argumentar a favor da introdução das línguas maternas dos alunos como meio de ensino nas escolas primárias.

Esse baixo índice de aproveitamento escolar não se evidencia apenas em turmas de alunos ouvintes, mas em contextos em que o aluno surdo está inserido. Segundo Sim-Sim (2005)

“ para a maioria dos alunos, a língua de escolarização corresponde à língua materna, embora mesmo num país como Portugal, existam crianças cuja língua materna é diferente da língua de escolarização. Inclui-se neste grupo os surdos. A não coincidência entre as duas línguas levanta problemas específicos na medida em que os textos escolares, qualquer que seja a disciplina, estão escritos em Português” (Sim-Sim, 2005, p.11).

Logo, acrescenta esta autora, o não domínio ou o domínio limitado do Português compromete o acesso ao conhecimento curricular e, conseqüentemente ao sucesso escolar. O que sucede em vários contextos em que os alunos surdos estão inseridos, é que a escola ignora as especificidades destes alunos, trabalhando com eles como se fossem ouvintes, usando os mesmos materiais, os mesmos métodos,

submetendo-os a um processo de aprendizagem de língua escrita através de uma prática estruturada e repetitiva, o que resulta em dificuldades no domínio e no uso efetivo da língua.

A aprendizagem do português como língua segunda ou estrangeira pelos surdos é um grande desafio, pois para estes é difícil assimilar uma língua oral-auditiva, já que esta é contrária à sua modalidade de comunicação natural, através de uma língua visuo-espacial.

De acordo com Quadros & Schmiedt (2006), a aquisição da Língua Portuguesa pelo aluno surdo depende da representação desta língua a partir da funcionalidade relacionada ao acesso às informações por meio da escrita. Ainda na visão desta autora Quadros (1997) e Karnopp & Quadros (2004), o ambiente em que a criança surda irá aprender a Língua Portuguesa tem que ser artificial e o ensino sistematizado por meio de métodos próprios de ensino, idênticos aos de uma L2. O português, na modalidade escrita, é importante para que os surdos estejam inseridos na sociedade ouvinte. Nessa perspectiva, o conhecimento e o domínio sobre a Língua Portuguesa na modalidade escrita levarão aos surdos a interagirem melhor em meio social.

O processo de aquisição do português como L2 pelo aluno com surdez, muitas vezes, acontece seguindo as mesmas metodologias do ensino do português para ouvintes. No entanto, é necessário que os alunos surdos adquiram a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, pois estão inseridos numa comunidade linguística em que a língua maioritária é o português. De acordo com Quadros (2005)

“a Língua de Sinais também apresenta papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimento da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados” (Quadros, 2005, p. 24).

Importa referir que a grande maioria dos alunos surdos está integrada em família de ouvintes, pelo que a aprendizagem da LS acontece tardiamente (Skliar, 1998). Fechadas num mundo oral que não entendem e que não as entende, as crianças surdas chegam ao primeiro ciclo sem terem adquirido a LS, fundamental não só ao contacto com os outros, mas também a aprendizagem da LP na sua forma escrita (Baptista, 2008). Este contexto faz com que os surdos, em sua grande maioria, sintam-se estrangeiros dentro da sala de aula e talvez, em seu próprio país. A LS, na verdade, mostra-se uma ferramenta decisiva na elaboração das formações discursivas dos surdos, pois possibilita-lhes um maior entendimento da realidade e ajuda na construção da identidade desses sujeitos.

Para que o desenvolvimento global da criança surda se concretize de modo pleno e eficaz, é de fundamental importância que o seu desenvolvimento linguístico se tome prioritário e que, sobretudo, seja encarada como fulcral a aquisição da primeira língua, a sua língua materna – que no caso das crianças surdas moçambicanas é a Língua de Sinais de Moçambique (LSM) – enquanto principal meio para que a criança atinja os níveis de desenvolvimento global da criança ouvinte.

Os estudos de Padden & Humphries (2000) e Plaza Pust (2005) mostram que crianças surdas inseridas em programa de educação bilingue cuja língua de sinais é promovida, melhor desenvolvem as suas competências e habilidades na aquisição de uma outra língua. Por isso, defende-se a promoção precoce da língua de sinais, admitindo-se que existe um período ideal para a aquisição da linguagem e que essa situação afeta também a aquisição posterior de uma segunda língua. É desta forma que a criança surda não fica privada do acesso ao código linguístico partilhado pela comunidade onde está inserida, muito menos fica privada do acesso à sua língua, língua de sinais.

Sob o mesmo ponto de vista, Sim-Sim (2005) argumenta que crianças surdas filhas de pais surdos, em situação de imersão linguística, têm naturalmente acesso a um código visuo-espacial, que se tornará a sua língua materna, apropriando-se do mesmo de forma mais rápida, intuitiva e espontânea, pois é a língua natural da comunidade onde ela cresce.

Segundo Coelho (2010), quando uma criança tem, atempadamente, acesso a uma língua gestual estruturada, que lhe permita fazer um processo de aquisição idêntico ao das crianças ouvintes, então ela apropriar-se-á, de igual modo dessa língua, tornando-se um falante nativo da mesma, e essa será, a sua língua materna. De acordo com Vygotsky (1997), a aquisição da língua de sinais vai permitir à criança surda, acessar aos conceitos da sua comunidade, e passar a utilizá-los como seus, formando uma maneira de pensar, de agir e de ver o mundo. Já a língua oral e de ensino, na sua modalidade escrita, possibilitará o fortalecimento das estruturas linguísticas, permitindo acesso maior à comunicação.

Assim, as crianças surdas educadas num ambiente bilingue adquirem a língua escrita num cenário linguístico e comunicativo muito diferente. Todas elas, na visão de Skliar (1997), podem adquirir a língua de sinais, basta que participem das interações quotidianas com a comunidade surda, tal como acontece com qualquer outra criança na aquisição de uma língua natural<sup>1</sup>.

---

1. Natural, como se deve perceber, não se refere a uma certa espontaneidade biológica. Refere-se “a uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração a geração, e que muda – tanto estrutural como funcionalmente – com o passar do tempo (Skliar, 1998, p. 26).

### 3. Percursos da Investigação

O presente artigo é parte integrante de um amplo estudo sobre políticas de inclusão e estratégias de ensino de português a alunos surdos em escolas regulares moçambicanas. A partir de um trabalho fenomenológico interpretativo (Amado, 2014), com recurso a documentos legais, entrevistas semiestruturadas (Bogdan & Biklen, 1994), assistência às aulas de português e subseqüentemente, gravação áudio, recolhemos opiniões e respostas de alunos surdos da 9ª classe e da 10ª classe, dos respetivos professores de português e de decisores políticos.

É importante situar que o ensino secundário inicia do 8º ao 12º ano, contemplando o 1º ciclo o 8º, 9º e o 10º ano, e o 2º ciclo o 11º e 12º ano. No momento da recolha de dados, constatámos que os alunos surdos estavam inscritos apenas no 1º ciclo secundário, estando as turmas divididas em dois modelos: uma com a maioria de alunos surdos (ao que designamos por turma *de* alunos surdos) e turmas com maioria ouvintes (designadas turmas *com* alunos surdos). Porque no 11º e 12º ano não existiam turmas com surdos, seleccionámos alunos surdos de uma turma *de* surdos do 9º ano e outra *com* surdos do 10º ano para a recolha de dados. As turmas do 8º ano equiparavam-se as do 9º em termos de presença de alunos surdos. As respostas foram transcritas e analisadas através da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), e com recurso ao software Nvivo 11, categorizamos e subcategorizamo-las.

O Nvivo, segundo Alves, Figueiredo Filho & Henrique (2016, p. 125) “é um programa para análise de informação qualitativa que integra as principais ferramentas para o trabalho com documentos textuais, multimétodos e dados bibliográficos”. Ele facilita a organização de entrevistas, imagens, áudios, discussões em grupo, leis, categorização dos dados e análises. Esse software disponibiliza um local para organizar e gerir o material recolhido, fornecendo ferramentas que permitem consultar dados de modo eficiente. A gestão do material recolhido pressupõe um grande envolvimento do pesquisador, potencializando os resultados da pesquisa com o aumento do alcance e da profundidade das análises. O Nvivo, portanto, permite ao pesquisador, importar, explorar, codificar, consultar e refletir sobre os processos. Além da finalidade básica de facilitar e agilizar as análises, tem a função tanto de validar como de gerar confiança, qualificando o material recolhido.

Para os sujeitos de investigação desta pesquisa, utilizámos nomes fictícios acreditando que tais nomes nos possibilitariam melhor identificação, confidencialidade e tratamento dos dados. Os dados foram recolhidos numa escola secundária regular, em Maputo, na qual se encontravam inseridas crianças surdas, para além de crianças com outras deficiências. Trata-se de uma das cinco escolas

regulares do projeto piloto “Escolas Inclusivas” implementado em 1998.

Importa lembrar que a LS é apenas reconhecida constitucionalmente (CRM, 2004) como língua de ensino para os surdos, entretanto não foram criadas ainda, condições para que este ensino beneficie de facto, o aluno surdo na sala de aula. A nível do ensino, e neste caso secundário, só lhe é atribuído um professor para cada disciplina, sendo tal professor sem formação de especialidade para responder a esses alunos. A figura de intérprete é inexistente, assim como não existe um currículo nem programa de ensino para alunos surdos.

Como instrumentos de recolha de dados, utilizámos a observação das aulas e aplicação de entrevista semiestruturada. E, para a melhor compreensão dos dados, recorremo-nos ao software Nvivo 11, que permitiu, a partir da temática em discussão, “Ensino do Português para Surdos”, categorizar e subcategorizar as respostas dos sujeitos de investigação, conforme se destaca no quadro a seguir:

**Quadro 1.** Categorias, subcategorias e indicadores de análise

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de Registo</b>
<b>Ensino do Português para Surdos</b>	Dados sociolinguísticos	Idade; como ficou surdo	<i>Por doença... (N'weti; Wanga; Bongani; Maurício)</i>
	Programa de Ensino do português para surdos	Apresentação do programa de português de e para ouvintes	<i>O professor apresenta um programa sim. Ele só fala para eles (Xiluva)</i>
	Gosto pelos conteúdos das aulas de português	O aluno gosta de alguns conteúdos	<i>Gosto de alguns, aqueles que eu percebo (Khen-sani)</i>
	Conteúdos a acrescentar ao programa de português	O aluno não tem assunto a acrescentar	<i>Não tenho temas/assuntos que gostava de acrescentar (Daniel)</i>
	Dificuldades na aprendizagem do português	A aluna não domina a LP	<i>Português é difícil. É mais difícil trabalhar textos, frases complexas (Wesu)</i>

**Fonte:** Investigadora principal (Názia Bavo)

A análise dos dados foi composta de duas partes: i) Análise das entrevistas semiestruturadas: fez-se necessária para verificar se as respostas dadas nas entrevistas condiziam com as metodologias utilizadas nas aulas, e se, o professor



possuía algum conhecimento a respeito da Lei que rege a educação de surdos por meio da Língua de Sinais, e, ii) Análise das aulas observadas: sabendo-se que o ensino do português deve ser realizado por meio da Língua de Sinais, a língua materna/natural das pessoas com surdez, considerou-se importante a observação das aulas com o intuito de constatar se esse procedimento estava a ser realizado.

#### **4. Apresentação e análise dos dados**

##### **4.1. Análise das entrevistas semiestruturadas**

Como vimos anteriormente, as entrevistas foram aplicadas a alunos surdos da 9<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> classe, aos professores de português e aos decisores políticos. As assistências às aulas de português foram realizadas nas respetivas turmas. Dado ao objetivo deste artigo, cingir-nos-emos na apresentação e discussão dos dados dos alunos no que tange à aprendizagem do português (L2/LE) por alunos surdos em turmas regulares.

Para melhor compreensão dos dados e com recurso ao Nvivo 11, o estudo permitiu-nos, a partir da temática em discussão, categorizar as respostas dos sujeitos de investigação, nomeadamente: i) dados sociolinguísticos dos alunos ii) programa de ensino do português para surdos; iii) gosto dos conteúdos das aulas de português; iv) conteúdos a acrescentar ao programa de português; v) dificuldades na aprendizagem do português. :

Sobre os dados sociolinguísticos dos alunos constatámos que a sua faixa etária compreende dos 14 a 17 anos de idade. A maioria dos alunos é filho de pais ouvintes, desconhedores da LSM. Por esse motivo, os alunos não adquiriram a LSM na sua tenra idade. Parte desses alunos são surdos de nascença, outros adquiriram a surdez por doença. Todos os alunos iniciaram a escolaridade tardiamente, uns no ensino regular outros na escola especial.

No que se refere à subcategoria programa de ensino do português, procurámos saber dos alunos, se o professor de português apresentava algum programa da disciplina no início do ano letivo, ao que nos responderam que sim e que não.

Na verdade, muitos destes alunos (Khensani, Wang, Maurício, Lina) não conhecem o sinal e o significado da palavra “programa”, o que nos fez alterar o léxico para sumário, tema e assunto. Mesmo com esse esforço comunicativo, ficámos com a sensação de que alguns não entendiam a pergunta, tendo respondido apenas que “não sabia”. Colocando a mesma pergunta para os alunos da 10<sup>a</sup> classe, à semelhança dos alunos da 9<sup>a</sup> classe, responderam que sim e que não.

De acordo com o relato de uma aluna (Xiluva), o professor oralizou na explicação do que era o documento não tendo deste modo percebido do que se tratava. Contrariamente a esta aluna, o seu colega de turma (Wesu) relatou que não foi

apresentado nenhum “programa”, embora nos parecesse não conhecer o sinal nem saber o significado da palavra “programa”.

De forma geral, esses alunos apresentam um léxico muito reduzido da língua de sinais o que, de certa forma, compromete a aquisição de vocabulário da língua portuguesa. O facto de serem filhos de ouvintes, terem crescido num meio completamente isolado da comunidade surda, não lhes permitiu desenvolver capacidades comunicativas e competências cognitivas e linguísticas na língua de sinais. O acesso tardio à língua de sinais restringe o acesso das crianças surdas a práticas comunicativas adequadas e limita-as no acesso à informação sobre a sua língua natural.

No que tange a subcategoria gosto pelos conteúdos, perguntámos se gostavam dos conteúdos que lhes eram transmitidos nas aulas da disciplina de português e os alunos da 9ª classe disseram que não conheciam o sinal da palavra conteúdo (Xivite, Maurício), e porque este era sempre colocado no quadro, os alunos eram obrigados a copiar mesmo sem alguma explicação em língua de sinais, daí afirmarem que gostam mais ou menos dos conteúdos que constam do programa. Esse sentimento advém não só do fraco conhecimento linguístico que têm em relação à escrita da língua portuguesa, mas também pelo facto de haver uma forma de “exclusão” por parte do professor, quando este não procura explicar os conteúdos em LS. O desconhecimento do sinal e do significado da palavra “programa” é extensivo para o termo “conteúdo”. Muitos destes alunos denotam a existência de problemas de léxico, tanto na LS como na LP.

Os relatos também demonstram que, parte desses alunos gosta daquilo que percebe (Khensani, Daniel), daquilo que não fazendo parte do seu mundo surdo, assemelha-se a ele como por exemplo, escrever uma carta de amizade (Bongani), que constitui um tema prático e visual. Algumas respostas passam à margem da pergunta colocada (Wanga, N’weti e Xivite) que desde o início ao fim da pergunta, responderam “mais ou menos” ou “não sei”, o que interpretamos como não tendo percebido a pergunta em causa.

Quando colocámos a mesma questão aos alunos da 10ª classe, eles responderam que não gostavam tanto dos conteúdos abordados nas aulas de português, até porque nada ou pouco percebiam do que estava plasmado no programa de ensino. Ao nosso ver, o défice linguístico na língua de sinais assim como na língua portuguesa destes alunos não lhes permitia responder adequadamente às perguntas colocadas.

De modo geral, estas dificuldades em não perceberem a língua portuguesa por um lado e, por outro em não terem domínio da sua língua natural, língua de sinais, são consequências da educação que lhes foi proporcionada durante anos e anos.

Relativamente à subcategoria conteúdos a acrescentar, questionámos aos alunos da 9ª classe se gostavam de acrescentar conteúdos do seu interesse no programa de português ao que nos relataram que não gostariam de acrescentar nada, pois nada tinham para acrescentar. Estes alunos, na nossa perceção, não estão habituados a pensar e expressar o que pensam em língua de sinais: se na sua língua natural não conseguem dar esse passo, por ausência de exposição desde tenra idade, a aprendizagem da língua portuguesa estará também comprometida. Para muitos deles, a exposição à sua língua natural foi muito tardia prejudicando, desta forma, a sua educação e o sucesso escolar. A sua limitação linguística abrange as duas línguas – língua de sinais e língua portuguesa, embora com pesos muito diferentes.

Colocámos a mesma questão aos alunos da 10ª classe e a resposta não foi diferente da dos alunos da 9ª classe.

Dada a dificuldade de comunicação entre o professor e o aluno, a inexistência de um programa e a exposição tardia à língua de sinais, a aluna (Xiluva) respondeu que não sabia que conteúdos podia acrescentar no programa de português. O seu colega surdo da 10ª classe (Wesu), por seu turno, não respondeu à pergunta. Essa falta de opinião face aos conteúdos a acrescentar no programa de português é ainda mais visível na questão seguinte, que diz respeito às dificuldades sentidas na aprendizagem da língua portuguesa.

Mas antes disso, fica aqui explicitada uma dificuldade para esses alunos serem absorvidos, no futuro, pelo mercado de trabalho, uma vez que, a maior partes deles necessitará desses conteúdos da língua portuguesa para realizarem as suas atividades no mercado de trabalho. A questão que levantamos é, como farão esses alunos, se a escola não lhes conseguiu proporcionar a aprendizagem de conteúdos tão necessários e significativos?

No concernente à subcategoria dificuldades de aprendizagem, questionámos aos alunos da 9ª classe sobre o que sentiam na aprendizagem da LP, pelo que evidenciaram que, no contexto educativo, a língua portuguesa, modalidade escrita e oral, torna-se bastante difícil, não permitindo, desta forma, uma comunicação entre alunos surdos e professores ouvintes.

A dificuldade de comunicação e interação não está apenas na ausência de uma língua materna/ língua natural, nem na língua portuguesa em si, mas também nos textos escritos abstratos e longos que, segundo os alunos, não são por si entendidos. Está em causa também, a própria didática da língua portuguesa para alunos surdos, a qual deve seguir determinados preceitos que respeitem e vão ao encontro das suas características. Sendo os alunos surdos seres visuais, seria suposto que, neste nível de ensino os tais textos abstratos tivessem alguma representação

visual, de modo a beneficiar a percepção dos alunos surdos. Vale aqui lembrar que o Sistema Nacional de Educação moçambicano, não dispõe de um programa de ensino para surdos nem proporciona formação de professores com especialidade na área, como veremos mais adiante. O único documento legal que faz menção à formação inclusiva do professor e a introdução da língua de sinais no currículo é a atual Lei nº 18/18 de 28 de dezembro de 2018.

A dificuldade de comunicação e interação entre os alunos e professores, coloca uma outra desvantagem no processo de ensino e aprendizagem. Muitos desses alunos não conhecem os significados das palavras, nem conhecem o sinal correspondente de tal palavra na LP, como fizemos menção anteriormente. Na verdade, o aluno surdo não conhece uma determinada palavra porque ele ainda não a adquiriu em nenhuma língua do seu domínio, seja a LS ou a LP modalidade escrita. Se o aluno não tem/teve contacto com os sinais e, sobretudo, se tal contacto é feito por sinais isolados, então não se pode dizer que a criança adquiriu tal língua. Se não adquiriu a LS, na sua tenra idade, certamente que na escola terá dificuldades em aprender a língua portuguesa, ainda que na modalidade escrita.

De acordo com Andreis-Witkoski & Droettes (2014), enquanto os sujeitos surdos forem estigmatizados pela maioria dos ouvintes e a língua de sinais for preconceituada como inferior em relação à língua portuguesa, a dificuldade de aprendizagem desta língua (LP) será enorme pelos sujeitos surdos. A autoimagem inferiorizada da LS bloqueia o potencial de aprendizagem da LP. É fundamental que o aluno surdo tenha consciência da importância de pertencer a um grupo maior, a fim de romper com as formas ideológicas determinadas como a resignação, a vergonha e o sentimento de dependência, presentes no seu grupo, cujos membros são eclipsados pelas expectativas dos ouvintes. Para tal, é indispensável que o ensino seja trabalhado na perspectiva bilingue, onde a língua e a cultura surda são tidas como fatores fundamentais do sucesso escolar dos alunos surdos.

Ponderações equivalentes são válidas para o facto do surdo ser considerado bilingue. Há uma crença quase que secular de que o surdo é a partida bilingue. Se tivermos em conta que a criança surda chega a escola sem conhecimento da LSM – considerada a sua língua natural – fica-nos difícil afirmar que o surdo é bilingue, no contexto moçambicano. Como consequência do desconhecimento da LP, modalidade escrita, o aluno é penalizado nos exercícios que submete à correção do professor (Daniel).

O sistema penaliza os alunos só pelo facto de o ensino dessa disciplina ser na língua portuguesa oralizada ou escrita e não na LS. Mais do que penalizar, é todo um conjunto de condições para a impossibilidade de comunicação nestas turmas. Muitos desses alunos vêm da Escola Especial e da Associação de Deficientes

de Moçambique (ADEMO), onde a metodologia de ensino é diferente da que se utiliza nas escolas regulares. Na Escola Especial e na ADEMO, os professores utilizam o método da Comunicação Total, onde se faz uso da sinalização, da fala e da leitura lábio-facial. Os conteúdos escolares são introduzidos à medida que os alunos os compreendem, segundo o vocabulário adquirido. Assim e de forma gradual, o ensino na Escola Especial vai-se tornando mais lento, mais fácil, se comparado ao ensino comum, razão por que os nossos entrevistados queixam-se de incompreensão de tudo – textos, palavras, frases complexas, entre outros.

Os alunos relatam terem dificuldades em perceber um texto, interpretar uma frase e saber o significado de uma palavra em português. Por causa disso, e para melhor compreensão, gostavam que tudo fosse traduzido ou interpretado para a LS.

Os alunos mostram, mais uma vez, as prováveis inadequações de ensino para o surdo quando se referem à necessidade de interpretação de texto, frase e palavra para a LS. Ao nosso a ver, há todo um interesse dos alunos em ter um intérprete de que lhes facilite na comunicação, figura essa que podia servir de intermediária entre o professor e o aluno surdo nestas turmas regulares. No entanto, os normativos legais de ensino nas escolas regulares não prevêm a presença desse profissional.

Na perceção de um outro aluno surdo desta mesma turma (Xivite), o professor de português nada ensina, ele fica calado e o aluno não percebe nada. De facto, o professor “cala-se” ou não sinaliza porque desconhece a língua de sinais, língua esta dominada pelo aluno surdo. A prática da oralidade para o surdo sobretudo, quando esse aluno não está instruído para oralizar não lhe permite desenvolver uma comunicação, nem perceber os movimentos labiais que o professor ouvinte executa.

Da mesma forma que para o ouvinte, o aluno surdo não fala a língua oral, para o surdo, o ouvinte também não sinaliza a língua de sinais, tornando-se assim, interlocutores incomunicativos na sala de aula.

Contrariamente aos relatos acima descritos, há outros (Maurício e Wanga) que evidenciam ter poucas dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa, pois apesar do professor não dominar a LS, segundo os alunos, eles percebiam um pouco dos conteúdos instruídos.

Retornando à entrevista, colocámos a mesma pergunta para os alunos da 10ª classe, ao que responderam que há diferença na estrutura da língua relativamente ao que aprenderam na Escola Especial nº 1. A língua portuguesa, ao nosso ver, não é uma língua natural dos surdos, mas uma língua falada pela maioria dos ouvintes, incluindo os professores nas escolas regulares. Uma das dificuldades com a qual o aluno surdo se depara é a estrutura da língua portuguesa sobretudo,

quando o aluno não teve uma imersão linguística precoce, nem uma aquisição da língua, supostamente materna, no seio familiar.

A aprendizagem da LSM tardiamente, no meio escolar, não nos permite afirmar que a sua língua materna (LM) é a LSM. Diferentemente da criança ouvinte, a criança surda filha de pais ouvintes, não adquire a LS na sua tenra idade. Muitas delas, e como é o caso destes sujeitos de investigação, aprendem a LS, com alguma sorte, aos 6 anos de idade. Desta forma, não é possível conceber a LS como a LM dos surdos, pois ele a “conhece” ou “aprende” aos seis anos quando entra pela primeira vez na escola. Esta é a razão porque, a organização das palavras em uma sintaxe para estes alunos, é de facto, extremamente diferente da que aprenderam na Escola Especial nº1.

Nessa escola, os professores ouvintes e surdos comunicam-se e instruem na LSM. Esta experiência permitiu que uma aluna (Xiluva) desenvolvesse a compreensão com alguma rapidez e, conseguisse fazer a distinção da estrutura da LSM da da LP. Aqui está um dos fundamentos da teoria linguística de aquisição de língua materna e segunda. Defendem os linguistas que quanto mais cedo adquirir e dominar uma LM, mais facilmente aprende-se uma L2.

O outro aluno desta turma, (Wesu), não teve o mesmo percurso que o da sua colega (Xiluva), daí as dificuldades serem maiores em perceber a LP. O referido aluno, a título exemplificativo, nasceu numa família de ouvintes e ficou isolado da comunidade surda durante muito. Por doenças, a família preferiu restringir o seu espaço de convivência. Muito tarde, aprendeu a comunicar, por meio de gestos, “sozinho”. Está claro que não existe comunicação sem relação social. É da interação social, seja ela entre surdos ou entre surdos e ouvintes, e ou ainda entre ouvintes, que se desenvolve a linguagem.

Embora durante anos tenha persistido, e ainda hoje persistam fáceis metáforas acerca de uma cultura do silêncio dos surdos, a teoria sócio-histórica do psiquismo vem explicar que a origem, o desenvolvimento e o funcionamento da mente humana resulta de mecanismos semióticos utilizados para a mediação das ações (Vygotsky, 1978). Segundo este autor, as funções mentais originam-se especificamente em processos comunicativos e sociais, daí que o referido aluno desta turma não pode ter aprendido a comunicar “sozinho”.

#### **4.2. Análise das observações às aulas**

Através das nossas observações às aulas dos professores de português foi possível verificar que os alunos mal interagem com o professor. O professor limitava-se a oralizar e gesticular, contribuindo de alguma forma, para a exclusão desses alunos surdos numa turma *de* em *com* alunos surdos.

Na nossa percepção, não é possível haver interação se não houver uma língua de comunicação comum entre duas pessoas. A língua de sinais nesse sentido, constitui a única modalidade de língua que permite aos surdos desenvolver plenamente o seu potencial linguístico e, portanto, seu potencial cognitivo. Por isso, é proposto por vários autores (Bavo & Coelho, 2019; Coelho, 2010; Quadros, 1997, 2004; Skliar, 1998), em instituições em que haja inclusão de alunos surdos, uma educação bilingue que consiste no uso da língua de sinais como língua de instrução e no português como língua segunda (L2).

Constatámos ainda nas assistências às aulas de português, que as metodologias de ensino utilizadas pelos professores não condiziam com o que os documentos legais apresentavam sobre a educação de surdos. A justificação dada pelos professores nesse contexto é que têm pouca experiência a trabalhar com alunos surdos, não têm uma formação especializada e muito menos dominam a língua de sinais. Por conta desta ausência de língua de sinais, os professores não desenvolvem um tipo de comunicação entre eles e os alunos surdos, muito menos os alunos surdos desenvolvem uma comunicação com os seus colegas ouvintes.

Segundo Skliar (1997, p. 145) a língua de sinais “é a língua minoritária relegada, tradicionalmente, ao uso em situações informais e quotidianas entre pares”. Ela tem, portanto, uma manifesta função intragrupal. Já a língua oral “é maioritária e utilizada em interação com os ouvintes e quando o interesse é necessidade de integração” (Skliar, 1997, p. 146). Entretanto, apesar dessa dicotomia funcional, o aluno surdo necessita de ambas as línguas com um desenvolvimento competente seja na língua de sinais, para a sua comunicação entre os surdos, seja na língua oral maioritária, para integrar-se à comunidade ouvinte.

## **5. Discussão dos Resultados**

Dos resultados obtidos, os alunos demonstraram ter dificuldades no domínio de uma língua estruturada, seja ela Língua de Sinais de Moçambique ou a Língua Portuguesa, modalidade escrita.

Em decurso desse défice linguístico, os alunos limitavam-se a copiar tudo o que se escrevia no quadro não sedimentando assim, a constituição dos seus processos de leitura e escrita (Guarinello, 2007). Essa dificuldade com aquisição do português, modalidade escrita, também é explicado pelo facto de que, quando não se tem uma primeira língua estruturada, a língua escrita não faz sentido, principalmente quando o processo de aprendizagem da leitura privilegia o ensino da leitura-codificação e não da leitura-compreensão (Lodi, 2005). Nessa perspectiva educacional, Lodi (2005) postula que o aluno só aprende a decodificar o vocabulário, o que não garante a leitura de textos e resulta na leitura de palavras isoladas sem compreensão do texto lido.

Para ensinar a LP aos alunos surdos, é necessário, para além de um professor com domínio da metodologia de ensino da língua portuguesa (L2/LE) para surdos, de um professor com competência na língua de sinais, capaz de transmitir conteúdos de LP para aprendizagem da LP, modalidade escrita (Esporte, Seralha & Scorsolini-Comim, 2013). Os professores precisam de estar pedagógica e didaticamente preparados para o ensino do português para surdos, o que deve ocorrer em turmas de português para surdos.

No entanto e como referem esses autores, muitas realidades escolares não possuem estes profissionais, isto é, professores de português com formação de especialidade para atuar junto dos alunos surdos. Nas turmas regulares inclusivas, onde esses alunos surdos estão inseridos, alunos surdos e ouvintes, poderão funcionar em conjunto para as demais disciplinas curriculares, com professores bilingues, que dominem a LSM, e/ou com intérpretes de LSM em permanência. No caso das aulas de português, visto tratar-se de uma língua, deve estar acautelado o direito de os alunos surdos usufruírem de aulas de português como L2/LE expressamente preparadas para alunos surdos.

Do nosso ponto de vista, devidamente sustentado em diversos autores referenciados ao longo deste artigo, os alunos surdos não irão aprender LP se estas condições não estiverem devidamente contempladas, numa perspetiva de educação bilingue.

Embora os normativos legais até então existentes (CRM, 1990, 2004; Lei 3/84; Lei 6/92; Lei 18/18) assegurem um ensino inclusivo no qual alunos com necessidades educativas especiais e aqueles com deficiência devem estudar juntos na mesma sala de aula e, que aos surdos particularmente, deve-se ensinar em língua de sinais, os mesmos normativos não clarificam como é que o ensino do português (L2/LE) para o surdo deve ser executado.

Porque se trata de alunos surdos inseridos em turmas de ouvintes, além de um reconhecimento da língua de sinais, aqueles necessitam de um profissional que garanta uma comunicação eficiente, capaz de fazer equivaler conteúdos linguísticos e estabelecer paralelos entre valores culturais nos mais diversos contextos (Pereira, Gil & Silva, 2013). Sobre esse assunto Damázio (2007) refere ser essencial que o professor tenha uma formação na língua de sinais para ter um melhor aproveitamento do conteúdo a ser trabalhado. Acrescenta este autor que, o professor fluente na língua de sinais é a pessoa mais habilitada para transmitir os seus conhecimentos aos alunos usuários dessa língua. A comunicação é um processo essencial em todos os âmbitos de atividade humana, exercendo um papel fundamental na atmosfera psicológica dos grupos (humanos) (Gonzalez Rey, 1995). Sem a comunicação não há diálogo entre os participantes.



Ainda sobre as dificuldades de adoção de estratégias corretas de ensino do português, os alunos surdos apontam que o programa da língua portuguesa não é adaptado às especificidades do aluno surdo nas escolas regulares. O programa usado para o ensino do português, na escola em estudo, é o já existente, concebido para o aluno ouvinte. Atendendo que os professores não são formados para trabalhar com este grupo de alunos, os conteúdos programados nunca são adaptados para o aluno surdo, colocando-o num cenário de analfabetismo, onde não se aprende nem na língua portuguesa (língua de domínio do professor), nem na LSM (língua ainda não dominante do aluno surdo).

Aliado ainda, ao não domínio da língua de sinais de Moçambique, Spenassato & Giaretta (2009) referem que os conteúdos são transmitidos de forma tradicional sem ter em conta a limitação linguística do aluno surdo, ou seja, os professores transmitem um ensino totalmente desarticulado da realidade do aluno surdo, fazendo com que esse aluno não tenha uma aprendizagem significativa. Na verdade, o que acontece nesses cenários, de acordo com Lima (2006) é que há sempre um contingente de alunos surdos que não domina a modalidade escrita da língua oral, nem acessa à outra forma de expressão e que, conseqüentemente tem visíveis dificuldades, não só em compreender os conteúdos transmitidos como também, em estabelecer interações sociais com os seus colegas ouvintes.

Vale lembrar que os alunos surdos deste estudo são todos filhos de pais ouvintes, pais que desconhecem a língua de sinais e nunca expuseram os seus filhos a um ambiente propício de aquisição da língua de sinais. Esses pais, devido a sugestões de certos profissionais da saúde e por falsas representações sociais, tendem a condicionar o contacto comunicativo com os seus filhos surdos à aparição de respostas auditivas e orais, e não dão a atenção aos indícios comunicativos visuais. Conseqüentemente, estas crianças desenvolvem limitações linguísticas e/ou cognitivas nas suas interações comunicativas muito antes do seu ingresso na Escola Especial (Skliar, 1997).

Para a melhor compreensão deste assunto Lacerda, Albres & Drago (2013) referem que é preciso perceber a diferença existente entre a aquisição da linguagem por crianças surdas e ouvintes, sendo que as ouvintes, desde muito cedo, recebem através dos seus pais e da sociedade envolvente o *input* linguístico adequado à sua condição de ouvintes, e ao chegarem à escola, a sua língua já está constituída. Este processo é inexistente nas crianças surdas, filhas de pais ouvintes, pois os pais, na sua maioria, não sabem a LSM para estimularem a aprendizagem da mesma pelos seus filhos. Com isso, as crianças iniciam a sua escolaridade sem nunca terem sido expostas a um *input* linguístico adequado à sua condição de surdas, o que, por si só as coloca numa situação de enorme desvantagem relativamente aos

seus pares ouvintes, implicando desta forma, uma elevada dificuldade no percurso de escolarização (Lodi, 2013).

Os surdos criaram, desenvolveram e transmitiram, de geração em geração, uma língua, cuja modalidade de receção e produção é visuo-gestual. Sabe-se que foi a partir das investigações de Stokoe (1960) e de Bellugi & Klima (1979) que se criaram bases para um estudo científico desse sistema linguístico. Esses autores descobriram que a linguagem possui uma estrutura subjacente independente da modalidade, seja esta áudio-oral ou visuo-gestual. Desta feita, a língua oral e a língua de sinais não constituem uma oposição, mas sim, canais diferentes para a transmissão e receção da capacidade da linguagem. A questão que se levanta é *em que língua ensinar se a língua do professor não é a língua dos alunos surdos?* É preciso, segundo Skliar (1998) não colocar as duas línguas em disputa, mas permitir uma educação bilingue em que a língua de ensino deve ser a língua que a criança adquiriu, isto é, língua que espelha as especificidades do aluno surdo, sendo esta uma língua de sinais padronizada e/ou uma língua de sinais *emergente* (Bavo & Coelho, 2019) aprendida tardiamente e que constitua a sua primeira língua.

Os professores precisam de conhecer e usar a língua de sinais, mas, como afirma Dorziat (1998), nem sempre esse conhecimento de língua de sinais é suficiente para escolarizar um aluno surdo numa turma regular. A escola precisa de implementar ações que segundo esta autora, tenham sentido para todos os alunos e que esse sentido seja compartilhado com os alunos surdos.

## 6. Conclusão

A LS desempenha um papel expressivo na vida do sujeito surdo conduzindo-o, por intermédio de uma língua estruturada, ao desenvolvimento pleno. Logo e tendo em conta a realidade do surdo no contexto moçambicano, é imprescindível que a criança surda tenha o contacto com a língua de sinais o mais rápido possível, pois quando a escola aceita a surdez e reconhece a LS como a língua de comunicação e passa a utilizá-la com o aluno, este irá apresentar condição para realizar novas aquisições impulsionando o seu desenvolvimento linguístico (Dizeu & Caporali, 2005).

No contexto moçambicano, o ensino da LP para os alunos surdos, não contempla esta língua como segunda língua/língua estrangeira (L2/LE), o que resulta no fracasso do processo de ensino/aprendizagem dos alunos surdos das turmas regulares. A isto acresce que a maioria dos alunos surdos não adquiriu a LSM em contextos apropriados e não domina essa língua, sendo que não faz parte dos seus trajetos educativos enquanto língua curricular.

Desta feita, sem a aquisição da sua língua natural, uma língua de sinais, neste caso a Língua de Sinais de Moçambique (LSM), maiores são as dificuldades do aluno surdo na aprendizagem de uma segunda língua (L2), neste caso, a Língua Portuguesa (LP). A aprendizagem da LP pelo surdo depende da representação desta língua a partir da funcionalidade relacionada ao acesso às informações por meio da escrita (Quadros & Schmiedt, 2006). O ambiente em que a criança surda deve aprender a LP tem que ser artificial e o ensino sistematizado por meio de métodos próprios de ensino (Quadros & Karnopp, 2004).

O processo de ensino e aprendizagem do português como L2/LE pelo aluno surdo, muitas vezes, acontece seguindo as mesmas metodologias do ensino do português para ouvintes. No entanto, é necessário que os alunos surdos adquiram a LP como L2, na modalidade escrita, pois estão inseridos numa comunidade linguística em que a língua maioritária é o português. Essa metodologia tem desestimulado o surdo, levando-o a interferências de marcas linguísticas na aprendizagem do português e, conseqüentemente, ao fracasso escolar, pois, a todo o momento durante as aulas de outras disciplinas, ele precisa fazer a leitura do conteúdo em português.

Em outras palavras, conclui-se com este estudo que, ainda predomina a ausência de ensino da língua portuguesa a partir de uma perspectiva metodológica de segunda língua, sendo usual a utilização de estratégias oralistas (Andreis-Witkoski, 2012b). Para que o ensino da língua portuguesa se efetive é importante que ela seja compreendida como construção humana, cultural e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em contextos significativos. Os professores de alunos surdos precisam de compreender que existem diferenças entre o ensino da LP como língua materna (LM), língua segunda (L2) e língua estrangeira (LE), uma vez que o ensino enquanto LM é mais rápido, pois os alunos ouvintes já possuem essa língua, enquanto como L2 ou LE exige-se um tempo maior e um modo diferente para significá-la, já que não a possuem previamente.

Assim, tratando-se de ensino de língua portuguesa para os surdos, é determinante que o professor, para além das competências linguísticas inerentes, tenha desenvolvido também um conjunto de competências extra linguísticas, que lhe possibilitem exercer o seu papel didático e pedagógico de acordo com uma perspectiva de educação bilingue adequada aos alunos surdos.

## 7. Referências

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Andreis-Witkoski, S. (2012b). *Educação de surdos e preconceito*. Curitiba: CRV.

Andreis-Witkoski, S. & Droettes, B. (2014). Educação bilingue de surdos: Implicações metodológicas e curriculares. *Educação de surdos em debate* (pp. 41-50). UTFPR. Disponível em <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3548/1/educacaosurdos.pdf>.

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

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Bavo, N. & Coelho, O. (2019). A pertinência e urgência da língua de sinais (L1) e do português (L2/LE) no currículo dos alunos surdos em Moçambique. *Revista E-Curriculum*, 17 (3), 909-932. Disponível em <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p909-932>

Bellugi, U. & Klima, E. (1979). *The signs of language*. New York: Harvard University Press.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Bouvet, (1982). *La parole de l'enfant sourd*. Paris: PUF.

Chimbutane, F. (2012). O uso da língua materna como recurso no processo de ensino e aprendizagem de/em língua segunda. In F. Chimbutane & C. Stroud (Orgs.), *Educação bilingue em Moçambique: Refletindo criticamente sobre políticas e práticas* (pp. 75 - 104). Maputo: Texto Editores.

Coelho, O. (2010). Surdez, educação e cidadania. Duas línguas para um caminho e para um mundo. In O. Coelho (Org.), *Um copo vazio está cheio de ar. Assim é a surdez* (pp. 17-100). Porto: Livpsic.

Constituição da República de Moçambique. (1990). *Boletim da República*, Número 20. Disponível em [http://www.stj.pt/ficheiros/fpstjptlp/mocambique\\_constituicao.pdf](http://www.stj.pt/ficheiros/fpstjptlp/mocambique_constituicao.pdf).

Constituição da República de Moçambique. (2004). *Boletim da República*. Número 51 Disponível em [http://www.stj.pt/ficheiros/fpstjptlp/mocambique\\_constituicao.pdf](http://www.stj.pt/ficheiros/fpstjptlp/mocambique_constituicao.pdf).

Dizeu, L. & Caparali, S. (2005). A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educ. Soc.*, 26(91), 583-597. Campinas. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Dorzat, A. (1998). Releitura da surdez na sociedade e suas implicações educacionais. *CADERNOS de Educação Especial*, (pp.15-27). Santa Maria.

Esporte, R., Seralha, C. & Scorsolini-Comim, F. (2013). Inclusão de surdos: Revisão integrativa da literatura científica. *Psico-USF*, 18, (1), 77-88. Bragança Paulista. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/psuf/v18n1/v18n1a09.pdf>.

Gonçalves, P. & Diniz, M. J. (2004). *Português no ensino primário: Estratégias e exercícios*. Maputo: INDE.

Gonzalez, R. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Havana: Editora Pueblo y Educación.

Guarinello, A. C. (2007). *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus.

Instituto Nacional de Estatística. (2017). IV Recenseamento Geral da População e Habitação. Maputo: INE. Disponível em

[www.ine.gov.mz/...2017/mocambique/censo-2017-brochura-dos-resultados-definitivos](http://www.ine.gov.mz/...2017/mocambique/censo-2017-brochura-dos-resultados-definitivos).

Karnopp, L. & Quadros, R. (2004). *Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre: ArtMed.

Lacerda, C., Albres, N. & Drago, S. (2013). Política para uma educação bilingue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educ. Pesqui.*, 39(1), 65-80. São Paulo, SP. Disponível em <https://goo.gl/ApRzbB>.

Lane, H. (1992). *A máscara da benevolência: A comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, P. (2006). *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp.

Lodi, A. C. (2005). Plurilinguismo e surdez: Uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educ. Pesqui.*, 31(3), 409-424. Disponível em <http://www.periodicos.usp.br/ep/article/download/27986/29767>

Lodi, A. C. (2013). Educação bilingue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educ. Pesqui.*, 39(1), 49-63. São Paulo. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>.

Lopes, A. (1997). *Política linguística: Princípios e problemas*. Maputo: Livraria Universitária.

Ministério da Educação. (2003). *Plano curricular do ensino básico: Objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: INDE/MINED.

Ngunga, A. (1993). Língua e transição democrática em Moçambique. In *Seminário Transição Democrática e as Ciências Sociais nos PALOP's*. Maputo.

Padden, C. & Humphries, T. (2000). *Deaf in America: Voices from a culture*. Cambridge: Harvard University Press.

Pereira, J., Gil, C. & Silva, A. (2013). Práticas de tradução e interpretação de língua gestual portuguesa: O contexto académico na Pro – LGP. In O. Coelho, O. & M. Klein (Coord.), *Cartografias da surdez. Comunidades, línguas, práticas e pedagogia* (pp. 67-77). Porto: Livpsic.

Plaza Pust, C. (2005). Sign Bilingual Education and Inter-modal Language Contact: On the Relation of Psycholinguistic and Pedagogical Factors in Deaf Bilingualism. In J. Cohen, K. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Eds.), *Proceedings of the 4<sup>th</sup> international symposium on bilingualism*, (pp. 1842-1854). Somerville, MA, EUA: Cascadilla Press.

Quadros, R. (1997). *Educação de surdos - A aquisição da linguagem*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Quadros, R. (2005). O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In Fernandes, E. (org.) *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre, RS: Editora Mediação.

Quadros, R. & Schmiedt, M. (2006). *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP.

República de Moçambique. (1983). Lei nº 4/83, de 23 de Março. *Boletim da República*, Número 12. Maputo: Imprensa Nacional.

República de Moçambique. (1992). Lei nº 6/92, de 6 de Maio. *Boletim da República*, Número 19. Maputo: Imprensa Nacional.

República de Moçambique. (2018). Lei nº 18/18, de 28 de Dezembro. *Boletim da República*, Número 254. Maputo: Imprensa Nacional.

Sá Correia, M. de F. (2018). *E do gesto se faz o mundo: Aprender/Ensinar filosofia em LGP*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Universidade do Porto.

Sacks, O. (1989). *Vendo vozes*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

Sim-Sim, I. (2005). O ensino do português escrito aos alunos surdos na escolaridade básica. In I. Sim-Sim (Org.), *A criança surda. Contributos para a sua educação* (pp. 15 - 28). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Skliar, C. (1997). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In C. Skliar (Org.), *Educação e exclusão, abordagens sócio-antropológicas em educação especial* (pp. 105 - 153). Porto: E. Mediação.

Skliar, C. (Org.) (1998). *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.

Spenassato, D. & Giareta, M. (2009). Inclusão de alunos surdos no ensino regular: Investigação das propostas didático-metodológicas desenvolvidas por professores de matemática no ensino médio da EENAV. In *X Encontro Gaúcho de Educação Matemática*. Ijuí/RS, Anais eletrônico. Ijuí: UNIJUÍ. Disponível em [http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd\\_egem/fscommand/CC/CC\\_60.pdf](http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/CC/CC_60.pdf).

Stokoe, W. (1960). Sign language structure: On outline of the visual communication. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (Vol. 10, pp. 1 – 37). Oxford: University Press. Disponível em <https://doi:10.1093/deafed/eni001>.

Vygotsky, L. (1997b). *Obras escogidas V: Fundamentos de defectología*. 1ª Ed. Madrid: Editorial Pedagógica.

Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Data receção: 17/12/2020

Data aprovação: 26/02/2021