



Artigo original

ANÁLISE DA MODALIDADE DE ENSINO BILINGUE PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS EM MOÇAMBIQUE

Samuel Chumane¹ e Carla Maria Ataíde Maciel²

¹*Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Moçambique*

²*Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), Moçambique*

RESUMO: Neste artigo apresentamos uma reflexão sobre a modalidade do ensino bilingue (EB) recentemente introduzida em Moçambique para a educação de crianças surdas. Nesta modalidade, o ensino é veiculado em duas línguas, o Português e a Língua de Sinais de Moçambicana (LSM). Todavia, o uso das duas línguas veiculares de ensino parece-nos problemática, porque não se teve em conta questões linguístico-pedagógicas, culturais e de identidade que justificam a utilização da Língua Materna (L1) como meio de instrução. A nossa reflexão tem por base uma pesquisa qualitativa realizada na cidade de Maputo. A pesquisa compreendeu várias fases: primeiro, realizámos uma análise documental de cunho interpretativo de documentos legais que regulam a educação de crianças surdas no mundo em geral e, em Moçambique, em particular; e depois, efectuámos uma pesquisa de campo, na qual recolhemos dados a partir da observação de crianças surdas no contexto familiar e comunitário e também da realização de entrevistas a pais/encarregados de educação de crianças que frequentam a modalidade de ensino referida. Os resultados da nossa pesquisa indicam que as crianças surdas entram para a escola com competências linguísticas menos desenvolvidas na língua de sinais (LS) do que em Português. Nessa base, apresentamos algumas propostas que poderão ajudar as entidades do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) a introduzir melhorias qualitativas no subsistema de educação formal de crianças surdas.

Palavras-chave: bilinguismo, educação bilingue, pessoa surda.

BILINGUAL TEACHING METHOD ANALYSIS FOR THE DEAF CHILDREN EDUCATION IN MOZAMBIQUE

ABSTRACT: In this article we present a reflection on the bilingual teaching methods recently introduced in Mozambique for deaf children education. In this type, teaching is carried out in two languages, Portuguese and the Mozambican Sign Language (LSM). However, the use of the two teaching languages seems to be problematic, because linguistic-pedagogical, cultural and identity issues that justify the use of the mother tongue (L1) as a means of instruction have not been taken into account. Our reflection is based on a qualitative research carried out in the Maputo-city. The research comprised several stages: first, we carried out an interpretative documentary analysis of legal documents regulating deaf children education in the world in general and, in Mozambique, in particular; and then, we carried out a field research, in which we collected data from the deaf children observation in the family and community context and also through interviews with deaf children parents attending the above-mentioned teaching methods. The results of our research indicate that deaf children enter school with language skills that are less developed in sign language than in Portuguese. On this basis, we present some proposals that may help entities of the Ministry of Education and Human Development (MINEDH) to introduce qualitative improvements in the subsystem of deaf children formal education.

Keywords: bilingualism, bilingual education, deaf person.

Correspondência para: (correspondence to:) schumanesamuel@gmail.com

INTRODUÇÃO

Neste artigo reflectimos sobre a modalidade de EB recentemente introduzida em Moçambique para a educação de crianças surdas, em que o ensino é veiculado em Português e em LSM. Partimos do pressuposto que esta modalidade é problemática, porque é uma versão da modalidade de ensino usada para pessoas ouvintes e poderá não contribuir para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, linguísticas e da personalidade destas crianças. Esta é uma metodologia que precisa de ser avaliada e ajustada para se afeir o grau da sua eficácia.

Com base no problema identificado, realizámos uma pesquisa qualitativa que compreendeu várias fases: primeiro, realizámos uma análise documental de cunho interpretativo (FORTIN, 1999; FLICK, 2013; AMADO, 2014) de documentos legais que regulam a educação de crianças surdas no mundo em geral e, em Moçambique, em particular; e depois, partimos para uma pesquisa de campo, na qual recolhemos dados a partir da observação de crianças surdas no contexto familiar e comunitário e também da realização de entrevistas a pais/ encarregados de educação de crianças que frequentam a modalidade de ensino referida.

Neste artigo iremos descrever com brevidade o processo de pesquisa em quatro secções: (a) na primeira, descrevemos a educação de crianças surdas no mundo em geral; (b) na segunda, descrevemos a modalidade de EB introduzida em Moçambique; (c) na terceira, relatamos o estudo de campo realizado, quer dizer, descrevemos a metodologia de recolha de dados no contexto familiar e comunitário e analisamos os resultados obtidos; (d) por fim, na quarta secção, apresentaremos propostas que poderão ajudar as entidades do MINEDH a introduzir melhorias qualitativas no subsistema de educação formal de crianças surdas.

EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS

O objectivo desta secção é analisar o quadro legal de educação de crianças surdas no mundo global. Do ponto de vista legal, a educação constitui um direito fundamental para o desenvolvimento integral da personalidade de todas as crianças. Com efeito, as crianças têm o direito à educação, o direito à educação inclusiva e o direito à educação formal em L1. Estes direitos estão reflectidos nas convenções e declarações sobre os direitos da criança, Leis e nos Planos Estratégicos que acomodam e regulam a educação de crianças surdas no mundo e, em Moçambique, em particular (CHUMANE e MACIEL, 2018).

O direito à Educação é reconhecido e consagrado pela *Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC)*, adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas, em 20 de Novembro de 1989. Esta convenção estabelece que os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, para assegurar a sua realização, “tornam o ensino primário obrigatório e gratuito para todos” (Artigo 28). Estabelece ainda que os Estados Partes aceitam que a educação da criança deve ter por finalidade promover o desenvolvimento da sua personalidade, dos seus dons e aptidões mentais e físicas na medida das suas potencialidades (Artigo 29). O mesmo direito à educação primária gratuita é também salvaguardado pela *Declaração de Salamanca* (1994). Esta declaração estabelece que cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem. Isto implica que, os Estados Signatários abram as portas das escolas a todas as crianças e também se responsabilizem por criar condições favoráveis à sua aprendizagem. No caso das crianças surdas, essas condições incluem, entre outras, existência de professores capacitados para atender às suas necessidades educativas especiais e, ainda, a existência de salas de aulas com condições acústicas específicas para este grupo minoritário.

O direito à educação está também refletido na *Declaração dos Direitos da Criança Moçambicana*, Resolução nº 23/79 de 28 de Dezembro, aprovada pela Assembleia Popular. Está também refletido na *Constituição da República de Moçambique* (2011) que, no seu Artigo 88, estabelece a educação como um direito e dever de cada cidadão. O princípio da obrigatoriedade e acesso à educação está também refletido no *Plano Estratégico da Educação* (PEE) 2012 – 2016, do Ministério da Educação (MINED). O referido plano estabelece que

O MINED promove o direito de todas as crianças, jovens e adultos, a uma educação básica, incluindo aquelas que apresentam dificuldades físicas e/ou de aprendizagem e, portanto, necessitam de uma atenção educativa especial. A estratégia assenta no princípio da inclusão, com vista a assegurar que as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educativas especiais e/ou com deficiência, possam frequentar em escolas regulares, em vez de serem segregadas em escolas especiais (MOÇAMBIQUE.MINED, 2012-2016, p. 45).

Todavia, em Moçambique, nem todas as crianças surdas estão a beneficiar integralmente deste direito. Muitas destas crianças não estão integradas na rede escolar. Os dados do Censo Populacional de 2017 indicavam que de um total de cerca de 26.899.105 habitantes, 68.326 eram pessoas surdas. Deste número, 39.770 eram surdos à nascença, 23.184 habitantes tinham ficado surdos por doença; 327 tinham ficado surdos por causa de minas/guerra, 233 tinham ficado surdos no serviço militar, 457 em acidentes de trabalho, 266 em acidentes de viação e 4.089 tinham ficado surdos por motivos não discriminados (Tabela 1).

Numa análise da distribuição de pessoas surdas, os dados do IV Censo Populacional 2017 indicam que apenas 11792 (17.2%) encontravam-se integradas no sistema escolar em todo país (Tabela 2). No entanto, os dados do mesmo Censo Populacional não

fazem menção a indicadores estatísticos sobre o número de pessoas surdas que estão fora da rede escolar. Estes dados revelam claramente que existem muitas crianças que não estão a usufruir do direito à educação.

TABELA 1: Número total de pessoas surdas em Moçambique (INE, 2017)

Causas de deficiência	Número total	Sexo	
		Homens	Mulheres
À nascença	39 770	20 502	19 268
Doença	23 184	10 802	12 382
Minas/guerra	327	228	99
Serviço militar	233	206	27
Acidente de trabalho	457	314	143
Acidente de viação	266	166	100
Outras	4 089	1 870	2 219
TOTAL	68 326	34 088	34 238

TABELA 2: Número total de pessoas surdas dentro da rede escolar (INE, 2017)

Tipo de deficiência	Número total	Sexo	
		Homens	Mulheres
Surdo/mudo	7 022	4 047	2 975
Dificuldade para ouvir, mesmo usando aparelho auditivo	4 770	2 641	2 129
TOTAL	11 792	6 688	5 104

Para além do direito à educação, as pessoas surdas têm também o direito à Educação Inclusiva. Isto quer dizer que as crianças surdas têm o direito de receber essa educação em ambientes inclusivos, ou seja, em ambientes que não as marginalizem. Este direito é reconhecido e consagrado em algumas convenções e declarações, nacionais e internacionais, sobre os direitos de crianças surdas. Para o efeito, os Estados Signatários destes instrumentos devem investir na criação de infra-estruturas com condições adequadas e na formação de professores capazes de orientar com propriedade a educação formal de crianças surdas. Tais condições passam necessariamente pela existência de

professores e intérpretes de LS licenciados; a disponibilização do material de melhor qualidade para crianças surdas; a existência de profissionais qualificados como médicos, fisioterapeutas, enfermeiros, audiologistas que possam responder às necessidades de crianças surdas bem como a existência de apoio financeiro e psicológico para os pais de crianças surdas.

Todavia, em Moçambique, estas condições ainda não foram totalmente criadas. Por exemplo, apesar de o MINEDH estar a expandir a rede de escolas inclusivas em todo território nacional, o país continua a ressentir-se da falta de infra-estruturas adequadas para a educação formal de pessoas surdas. Até ao momento, o país dispõe de apenas duas escolas especiais: uma na cidade de Maputo e a outra na cidade da Beira. Estas escolas foram construídas no tempo colonial e eram destinadas às elites coloniais. Estas escolas foram alienadas pelo governo logo depois da independência nacional, a 24 de Julho de 1976. Até o presente, o governo não investiu na criação de novas infra-estruturas nas outras províncias do país.

Para minimizar o impacto da falta de escolas para crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE), o governo criou os Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI), ao abrigo do Diploma Ministerial nº 19/2011, de 25 de Julho. A criação destes centros tinha como objectivo “criar condições para promoção de aprendizagem nas crianças e jovens com NEE, mediante os Serviços de Diagnóstico, Orientação e produção de material didáctico específico, centro de pesquisa, de formação de professores em exercício para o atendimento a outras demandas de inclusão” (REGINALDO, 2018, p.15). Todavia, estes centros não foram criados em todas as províncias do país. Alguns CREI foram criados nas províncias de Nampula (no norte), Tete (no centro) e Gaza (no sul). Isto deixa transparecer que ainda hoje a educação para pessoas surdas está circunscrita a algumas províncias. Portanto,

em algumas províncias a educação de pessoas surdas é feita em escolas especiais e noutras províncias é feita nos CREI. Nessas províncias, as escolas especiais e os CREI não oferecem regime de internato. Assim, nas províncias onde não existem escolas especiais nem CREI, as crianças com NEE não se beneficiam deste tipo de ensino, a não ser que os seus pais/ encarregados de educação possam suportar os custos da sua educação e alojamento nas províncias que dispõem destas escolas ou CREI. Esta situação constitui uma autêntica violação ao princípio plasmado na *Declaração de Salamanca* (1994). Segundo o Artigo 18 da *Declaração de Salamanca*, a política educativa, a todos os níveis, do local ao nacional, deve criar condições necessárias para que a criança deficiente frequente a escola do seu bairro, ou seja, a que frequentaria se não tivesse uma deficiência. Este artigo pretende realçar o princípio da inclusão de todas as crianças no sistema educativo, não importa onde elas vivem. Tal cláusula é consubstanciada pelo Artigo 23 da *CDC*, adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas, em 20 de Novembro de 1989, que estabelece que os Estados Partes reconhecem à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação activa na vida da comunidade. O Artigo 29 da *Declaração de Salamanca* (1994), sobre Princípios, Política e Práticas na área das NEE refere que estas crianças devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular. O princípio orientador será o de fornecer a todas as crianças a mesma educação.

A inclusão educativa leva-nos a analisar um outro direito institucional: o direito à educação na L1. De facto, o uso da L1 dos aprendentes pode contribuir para desenvolver positivamente identidades étnicas e culturais, aumentar a auto-estima dos alunos, quebrar barreiras linguísticas, melhorar a qualidade de educação e proporcionar momentos ímpares de

aprendizagem na medida em que os alunos aprendem melhor na língua que é do seu domínio e conhecem aspectos sócio-culturais subjacentes a essa língua (CHUMANE, 2015). Na mesma linha de pensamento, Ngunga (2008), citado por Chumane (2015), advoga que “o ensino das L1 e de outras matérias em L1 permite a libertação da iniciativa criadora e um desenvolvimento intelectual equilibrado na criança porque ela se torna autoconfiante, criativa, cheia de auto-estima. Esta é uma verdadeira aposta na democracia, que não se compadece com o medo e desconfiança, características de sistemas autocráticos e ditatoriais” (p. 21). Estes aspectos estão relacionados com o direito da criança à educação na sua L1.

Para o caso de crianças surdas, o uso da L1 como meio de instrução contribui para o desenvolvimento da sua capacidade linguística, cognitiva e da sua personalidade. Este princípio é salvaguardado pela CDC, adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989. Esta convenção decreta que, no seu Artigo 30, nos Estados em que existam minorias étnicas, religiosas ou linguísticas ou pessoas de origem indígena, nenhuma criança indígena ou que pertença a uma dessas minorias poderá ser privada do direito de, conjuntamente com membros do seu grupo, ter a sua própria vida cultural, professar e praticar a sua própria religião ou utilizar a sua própria língua. O direito da criança à educação é também garantido pela *Declaração de Salamanca* que, no artigo 21, refere que as políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual (LG) como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na LG do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos/cegos, a sua educação poderá ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares. O número

dois do Artigo 125 da Constituição da República de Moçambique compromete o Estado a criar as condições necessárias para a aprendizagem e desenvolvimento da LS.

Contudo, sabe-se que cerca de 95% de crianças surdas que entram pela primeira vez na escola com competências linguísticas menos desenvolvidas na sua L1 são filhas de pais ouvintes que não dominam a LS e nem conhecem a cultura surda (ROCHA, 2012). Entretanto, destas crianças, cerca de 10% são expostas à LS desde a tenra idade por meio de interações naturais com os pais e familiares surdos. Como consequência desta situação, as crianças iniciam o processo de aquisição linguística em diferentes fases da vida (CRUZ, 2008). Isto revela claramente que maior parte destas crianças não teve uma exposição precoce/máxima à LG como L1 e, por conseguinte, têm como L1 a Língua Portuguesa e/ou uma Língua Bantu (LB). Esta situação faz com que os actos discursivos destas crianças sejam menos proficientes em nenhuma destas línguas. Isto quer dizer que estas crianças apresentam níveis altos de semilinguismo. Deste modo, é comum nas crianças que apresentam este tipo de dificuldades recorrerem a alternância de códigos³ como estratégia para ultrapassarem barreiras de comunicação. Esta estratégia ocorre quando o falante, de forma alternada, inclui no seu discurso estruturas equivalentes de outras línguas de uma forma separada (LIMA, 2004). Importa aqui referir que a falta de conhecimento e do domínio da LG é também extensiva a professores. Este facto, associado à falta de uma preparação psicopedagógica para atender as necessidades de crianças surdas, faz com que os professores usem metodologias e modelos de ensino não adequados para a educação formal de pessoas surdas. Por conseguinte, os professores usam como recurso modelos que inibem o desenvolvimento da L1 da criança surda.

ENSINO BILINGUE PARA CRIANÇAS SURDAS EM MOÇAMBIQUE

Nesta secção, descrevemos a modalidade de EB adoptada para a educação de crianças surdas.

No contexto moçambicano, o EB consiste no uso de uma língua moçambicana de origem bantu ou LSM, L1 do aluno e da língua oficial, o português, que, de uma forma geral, constitui a sua língua segunda (LEI nº 18/2018). No que concerne à educação formal de crianças surdas, o EB preconiza a utilização da L1 dos educandos como um meio de instrução e da língua oficial do país como um meio de instrução para a aprendizagem da modalidade escrita. Assim sendo, a modalidade do EB para a aprendizagem de crianças surdas foi concebida segundo os princípios do EB para a educação formal de ouvintes. O referido princípio estabelece que “quando o aluno tiver adquirido habilidades cognitivas e linguísticas na L1, e quando tiver as habilidades básicas de comunicação na L2, pode transferir todas as habilidades cognitivas e linguísticas para a L2” (INDE, 2003, p. 130). Portanto, percebe-se que as entidades do MINEDH não tomaram em consideração os princípios básicos que justificam a utilização da L1 de crianças surdas como meio de instrução. Grosso modo, as crianças, quando entram pela primeira vez na escola apresentam competências linguísticas básicas menos desenvolvidas na sua L1 e níveis altos de semilinguismo, quer dizer, são menos proficientes em ambas as línguas (HANSEGÅRD, 1975; SKUTNABB-KANGAS, 1981, citados por BAKER, 2001). Consequentemente, desenvolvem um tipo de bilinguismo com características específicas diferentes do tipo desenvolvido por ouvintes. Uma das características tem a ver com as condições de acesso e de aquisição das línguas, os padrões de uso das duas línguas, as modalidades envolvidas e as especificidades relativas às atitudes linguísticas (GROSJEAN, 2008, citado por

SILVA, 2018). Por esta via, por envolver duas línguas de modalidades diferentes - uma língua visual-espacial e uma língua oral-auditiva, o bilinguismo dos surdos é conhecido como bilinguismo bimodal ou intermodal.

Uma vez que metodologia do EB adaptado para a educação formal de pessoas surdas no contexto moçambicano é uma versão da modalidade do EB para ouvintes, poderá não contribuir para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, linguísticas e de personalidade destas crianças. Esta é uma metodologia que precisa de ser avaliada e ajustada para se afeir o grau da sua eficácia.

METODOLOGIA

Para a recolha de dados, optámos por realizar uma pesquisa documental de cunho interpretativo (FORTIN, 1999; FLICK, 2013; AMADO, 2014). Esta técnica permitiu-nos analisar os documentos legais que regulam a educação de crianças surdas no mundo em geral e, em Moçambique, em particular. Além disso, observamos crianças surdas no contexto familiar e comunitário e realizamos entrevistas a pais/ encarregados de educação de crianças que frequentam a modalidade de ensino referida. A pesquisa em referência foi realizada entre os meses de Fevereiro e Março de 2020. Antes iniciarmos com o trabalho de investigação, formulamos um pedido de autorização ao Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de Medicina/Hospital Central de Maputo (CIBS FM e HCM). Uma vez aprovado e concedida a autorização, apresentamo-nos na escola, explicamos os objectivos da pesquisa. De seguida pedimos à Direcção da Escola uma autorização por escrito a explicar os objectivos da pesquisa e os procedimentos éticos. O pedido de autorização foi extensivo aos pais/ encarregados de educação para fazermos acompanhamento das crianças surdas nos seus locais de residência, conforme documenta o assentimento consentido.

A observação de crianças surdas no contexto familiar e comunitário tinha como

objectivo perceber como eram as interacções com os pais, irmãos, membros da família e com os amigos. Assim, constatámos que a comunicação era desencadeada em LS, por gestos e, em alguns casos, em Português na modalidade escrita. Esta combinação demonstrava, em alguns casos, o fraco domínio da LS e pouca criatividade na produção de sinais.

RESULTADOS

Nesta secção apresentamos os dados recolhidos por meio de análise documental, da observação de crianças surdas e das entrevistas a pais/ encarregados de educação de crianças surdas que frequentam a modalidade de ensino bilingue.

As crianças observadas frequentavam diferentes níveis de escolaridade numa escola de educação especial, localizada na

cidade de Maputo. Por razões éticas, a referida escola foi ficticiamente designada por Especial de Educação Especial *Hlupheko*⁴. A cada uma das crianças surdas foi atribuído um nome fictício como forma de salvaguardar a sua integridade. Atribuímos também nomes fictício para substituir os verdadeiros nomes dos nossos participantes. Das 4 (quatro) crianças surdas observadas, 2 (duas) estavam na fase inicial, sendo 1 (uma) do sexo masculino, de 6 anos de idade, a frequentar a pré e 1 (uma) do sexo masculino, de 8 anos de idade, a frequentar a 2^a classe; 2 (duas) estavam numa fase avançada, sendo 1 (uma) do sexo feminino, de 11 anos de idade, a frequentar a 3^a classe e 1 (uma) do sexo masculino, de 12 anos de idade, a frequentar a 5^a classe. Todas estas crianças apresentavam diferentes graus de perdas auditivas (Tabela 3).

TABELA 3: Perfil de crianças surdas

Nº	Nome fictício	Sexo	Classe	Grau de perda auditiva	Idade (anos)	L1	Principal língua de comunicação com as crianças surdas
1	Paito	M	Pré	Hipoacusia severa	6	LSM	LSM
2	Maninho	M	2 ^a	Hipoacusia profunda	8	LSM	LSM
3	Mãezinha	F	3 ^a	Hipoacusia profunda	11	LSM	LSM
4	<i>Tsakani</i>	M	5 ^a	Hipoacusia profunda	12	LSM	LSM

Conforme a Tabela 3, todas as crianças têm a LS como L1 e principal língua de comunicação. Contraíram a surdez por razões diversas. O pai do *Paito*, por exemplo, revelou não ter a menor ideia sobre como o menino contraiu a surdez porque a mãe não teve nenhuma complicação durante o período de gestação. O relatório da audiometria, apesar de não ter especificado as razões que causaram a surdez, concluiu que a criança não reagia a sons sonoros calculados entre 70-90 dB e

recomenda o uso de implante coclear. A observação permitiu-nos perceber que o *Paito* interage com os pais, irmãos, restantes membros da família e com os amigos em LS e por gestos inventados socialmente. É pouco interventivo e demonstra fraca capacidade argumentativa pelo facto de ainda não dominar a LS e a LP. A mãe do *Maninho* revelou que ele nasceu surdo e não conhecia as razões que lhe causaram a surdez. O relatório de audiometria recomenda que o menino deve

usar um implante coclear. Em relação ao *Maninho*, constatámos que a comunicação com os pais, irmãos, restantes membros da família e com os amigos é desencadeada em LS e por gestos inventados no âmbito familiar. É interactivo e demonstra uma capacidade argumentativa aceitável. A *Mãezinha*, segundo o pai, contraiu a surdez quando padeceu de meningite no terceiro mês de vida. Esta situação concorreu para que a menina apresentasse problemas de atraso na fala, não reagisse aos estímulos sonoros até ao máximo de 120 dB. A *Mãezinha* comunica-se com os pais, irmãos, membros da família e com os amigos em LS, por gestos e em Português na modalidade escrita. Demonstra criatividade na produção de sinais e um desenvolvimento linguístico considerável. O pai do *Tsakani* revelou que o menino contraiu a surdez quando padeceu de febres altas e ficou internado no hospital. Presume-se que tenha contraído a surdez como resultado de diversos fármacos administrados para o tratamento da febre. O relatório de audiometria não especifica os limiares de perda auditiva, apenas

recomenda o uso de um implante coclear. O *Tsakani* comunica-se com os pais, irmãos, restantes membros da família e com os amigos em LS, por gestos e em Português na modalidade escrita. Denota um bom desenvolvimento linguístico, uma boa criatividade na produção de sinais e uma boa capacidade interventiva e argumentativa.

De uma forma geral, o comportamento auditivo que todas as crianças apresentam resulta de patologias diversas. Diferentemente das outras crianças, o *Maninho* nasceu surdo. O *Paito*, a *Mãezinha* e o *Tsakani* contraíram a surdez como consequência de alguma patologia nos primeiros anos de vida.

As entrevistas com os pais/ encarregados de educação foram feitas com o objectivo de recolher percepções sobre a modalidade de EB adaptada para a aprendizagem dos seus filhos; para compreender que língua utilizavam para se comunicar com as crianças e em que momento usavam a LG e o Português quando se comunicavam com as crianças surdas (Tabela 4).

TABELA 4: Perfil de pais/ encarregados de educação das crianças surdas

Nº	Nome fictício	Classe/ criança surda	Surdo ou Ouvinte	Grau de perda auditiva	Grau de parentesco	Idade	L1	Principal língua de comunicação
1	<i>Tsukelani</i>	Pré	Ouvinte	-	Pai	33 anos	<i>Cinyungwe</i>	Gestos/ Português
2	<i>Ndambini</i>	2ª	Ouvinte	-	Mãe	47 anos	<i>Xirhonga</i>	Gestos/ Português
3	<i>Makulani</i>	3ª	Ouvinte	-	Pai	44 anos	<i>Citswa</i>	Gestos/ Português
4	<i>Ulombe</i>	5ª	Ouvinte	-	Pai	37 anos	<i>XiChangana</i>	Gestos/ Português

Os dados presentes na Tabela 4 revelam claramente que a comunicação entre os pais e as crianças surdas observadas é desencadeada por meio de interacções naturais. Todos eles não conhecem a LSM e, conseqüentemente, a cultura surda. A título de exemplo, o senhor *Tsukelani* é pai do *Paito*, aluno que frequenta a pré. É

ouvinte e falante nativo de *Cinyungwe*. Comunica-se com o filho por meio de gestos e Português sinalizado. A senhora *Ndambini* é mãe do *Maninho*, aluno da 2ª classe. Ela é ouvinte e falante nativa de *Xirhonga*. Comunica-se com o filho por meio de gestos, Português sinalizado e alguns sinais básicos da LSM que teve a

oportunidade de aprender na escola onde o filho estuda. O senhor *Makulani* é pai da *Mãezinha*, aluna da 3ª classe. É ouvinte e falante nativo de *Citswa*. Comunica-se com a filha usando gestos socialmente concebidos e o Português sinalizado. Nos casos em que não consegue encontrar um gesto apropriado costuma fixar o seu olhar para que ela possa fazer a leitura labial. O senhor *Ulombe* é pai do *Tsakani*, aluno da 5ª classe. É ouvinte e tem como L1 *XiChangana*. Comunica-se com o filho por meio de gestos inventados no âmbito familiar e do Português sinalizado.

Conforme se pode notar, todos pais/ encarregados de educação das crianças surdas são ouvintes e têm com L1 uma LB. Esta situação revela claramente que as crianças surdas estão imersas num ambiente linguístico que não é acessível para a aquisição da LSM. Por conseguinte, a comunicação entre os pais e as crianças é desencadeada através de uma LB, dos gestos e/ou do Português sinalizado. Estas crianças poderão ter um desenvolvimento cognitivo e linguístico inadequado que se vai repercutir no seu desempenho escolar.

PROPOSTAS PARA MELHORIAS DE QUALIDADE NO SUBSISTEMA DE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS

O objectivo desta secção é apresentar algumas propostas que poderão ajudar as entidades do MINEDH a introduzir melhorias qualitativas no subsistema de educação formal de crianças surdas. Para o efeito, o Departamento de Educação Especial do MINEDH deveria promover seminários e capacitações periódicas de modo a prover aos professores em exercício, aos pais/ encarregados de educação e a comunidade em geral de conhecimentos de LS. O entrosamento entre a escola e a família/comunidade na educação das crianças surdas é fundamental porque, como defendem Knoors e Marschark (2012), citados por Chumane e Maciel (NO PRELO), todas as crianças adquirem a linguagem nas interações

quotidianas com os seus pais e que vão desenvolvê-la com os seus colegas e amigos na escola. É nas interações que as crianças desenvolvem algumas competências básicas de comunicação interpessoal (BICS), através do uso das regras do funcionamento da língua, vocabulário e da gramática. A escola, por sua vez, vai ajudar a criança a desenvolver a proficiência cognitiva da linguagem académica (CALP), através da leitura e da escrita. Assim sendo, as interações quotidianas que se estabelecem entre as crianças, amigos, professores e com os pais/ encarregados de educação, no contexto escolar, familiar, e comunitário, são cruciais para o desenvolvimento de competências de comunicação interpessoal bem como de proficiência cognitiva da linguagem académica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tinha como objectivo reflectir sobre a modalidade de EB recentemente introduzida em Moçambique para a educação de crianças surdas, descrever a educação de crianças surdas no mundo em geral, a metodologia de recolha de dados no contexto familiar e comunitário e apresentar algumas propostas que poderão ajudar as entidades do MINEDH a introduzir melhorias qualitativas no subsistema de educação formal de crianças surdas.

Da pesquisa feita concluímos que muitas crianças surdas não estão a beneficiar integralmente dos seus múltiplos direitos, nomeadamente o direito à educação, o direito à educação inclusiva e o direito à educação na sua L1.

No que concerne à metodologia de EB, concluímos que, pelo facto de ter sido concebida segundo os princípios de EB para a educação de ouvintes, poderá não ser adequada para a educação de crianças surdas que entram na escola sem a sua L1 consolidada. Poderá também não contribuir para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, linguísticas e da personalidade

destas crianças. É uma metodologia que precisa de ser avaliada e ajustada com vista afeir o grau da sua eficácia.

Em relação ao estudo realizado, os resultados de análise de dados indicam, por um lado, que as crianças surdas entram para a escola com competências linguísticas menos desenvolvidas na LS do que em Português. Por outro lado, as referidas crianças estão imersas num ambiente linguístico que não é acessível para a aquisição da LSM. Todavia, a comunicação com os pais, irmãos, amigos e com os restantes membros da família é desencadeada em LS, por gestos e, em alguns casos, em Português na modalidade escrita. Esta combinação demonstra o fraco domínio da LS e pouca criatividade na produção de sinais. Os pais/ encarregados de educação entrevistados são ouvintes e têm como L1 uma LB. Como consequência desta situação, a comunicação entre os pais e as crianças surdas é desencadeada através de uma LB, dos gestos e/ou do Português sinalizado. Estas crianças poderão apresentar um desenvolvimento cognitivo e linguístico inadequado que se vai repercutir no seu desempenho escolar.

Assim sendo, para a melhoria qualitativa no subsistema de educação de crianças surdas, o MINEDH deveria promover seminários e capacitações periódicas de modo a prover aos professores em exercício, pais/ encarregados de educação e a comunidade em geral de conhecimentos de LS.

REFERÊNCIAS

AMADO, J.; SILVA, L. C. Os Estudos Etnográficos em Contextos Educativos. In AMADO, J. (Orgs). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2ª ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 145 - 168. 2014.

BAKER, C. **Foundation of Bilingual Education and Bilingualism**. 3th edition. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

CHUMANE, S. **Educação Bilingue em Moçambique:** valorização,

desenvolvimento e manutenção das línguas e culturas locais. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Mestrado em Linguística. Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane, 2015.

CHUMANE, S.; MACIEL, C. M. A. **Quadro Legal para a Educação Formal de Crianças com Dificuldades Auditivas em Moçambique** (Comunicação apresentada no II Fórum Nacional de Educação). Maputo: Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE) - Universidade Pedagógica (UP), p. 1-15, Setembro, 2018.

CRUZ, C. R. **Proposta de Instrumento de Avaliação da Consciência Fonológica, Parâmetro Configuração da Mão, para Crianças Surdas Utentes da Língua de Sinais Brasileira**. Dissertação (Mestrado em Letras) – curso de Mestrado em Letras. Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa:** um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso. 2013.

FORTIN, M. F. **O Processo de Investigação:** da concepção à realização. Loures: Lusociência. 1999.

GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. **Lei no 18/2018 do Sistema Nacional de Educação**. Maputo: Maputo, Imprensa Nacional, 2018.

INDE. **Plano curricular do ensino:** objectivos, política, estrutura. Maputo, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). **IV Recenseamento Geral da População e Habitação**. 2017.

LIMA, M. S. C. **Surdez, Bilinguismo e Inclusão: Entre o Dito, o Pretendido e o Feito**. SP-Brasil: Universidade Estadual de Campinas, 2004. Tese (Doutoramento em Linguística) - curso de Doutoramento em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, 2004.

MINEDH. Plano Estratégico de Educação (PEE) 2012-2016. Maputo.

NGUNGA, A. S. A. O Papel das Línguas Moçambicanas na Vida Social, Política e Económica do País. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA) - Universidade Eduardo Mondlane (UEM). 2008.

REGINALDO, J. S. A Educação Inclusiva: perfil, avanços e desafios no contexto da implementação das estratégias das práticas educativas em Moçambique. Maputo, p. 1-27. 2018.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Constituição da República de Moçambique. Maputo, 2011.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Declaração dos Direitos da Criança Moçambicana, Resolução n.º 23/79 de 28 de Dezembro. Maputo, Imprensa Nacional, 1979.

ROCHA, V. L. S. Língua Gestual Portuguesa (também) para Alunos Ouvintes numa EREBAS. Dissertação (Mestrado em Ciências de Educação) – Curso de Mestrado em Ciências de Educação, Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro, 2012.

SILVA, G. M. Perfis Linguísticos de surdos Bilíngues do par Libras-Português. Tese (Doutoramento em Linguística) – curso de Doutoramento em Linguística. Universidade Federal de Minas Gerais. 2018.

UNESCO. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Princípios, Políticas, e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Unesco, 1994.