

Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Educação Especial

**Língua Portuguesa como segunda língua para crianças
surdas: Estratégias Educativas**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação
Paula Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação – Especialização em Educação
Especial

Carla Sofia Marques Ferreira

Orientador: Doutor Carlos Manuel Peixoto Afonso

Porto, fevereiro de 2012

*“Basta observar duas pessoas comunicando-se na língua de sinais
Para percebermos que esta possui uma qualidade divertida,
Um estilo muito diferente da língua falada.
Seus usuários tendem a improvisar, a brincar com os sinais,
A trazer todo o seu humor, sua imaginação, sua personalidade
Para os que estão comunicando, de modo que o uso da língua de sinais
Não é só a manipulação de símbolos segundo regras gramaticais,
Mas, irredutivelmente, a voz do usuário
-uma voz com uma força especial, porque é emitida,
De um modo muito imediato, com o corpo.”*

Sacks (2010:103)

Resumo

É de salientar que as crianças surdas deveriam ter acesso a uma linguagem o mais cedo possível, e que devem tirar o máximo dessa mesma linguagem ao mesmo tempo que as outras crianças.

Este estudo centra-se na importância da linguagem e comunicação da criança surda de forma a ser desenvolvida de uma forma precoce e eficaz, no sentido de permitir um desenvolvimento integral enquanto sujeito.

Nesse sentido, questiona-se as metodologias educativas aplicadas pela escola num contexto de bilinguismo, evidenciando a importância da Língua Portuguesa como 2ª língua.

Num momento em que a aplicação do programa de Língua Portuguesa como 2ª língua se inicia de forma oficial, o estudo pretende verificar “quais as estratégias que os Docentes do 1º e 2º ano do 1º ciclo adotam para promover a aprendizagem da Língua Portuguesa como 2ª língua em crianças surdas profundas no ensino regular”.

Para tal, foram realizadas entrevistas em dois Agrupamentos de Referência, tendo-se obtido opiniões de docentes do ensino regular e educação especial. Da análise dessas entrevistas, resulta, entre outros aspetos, um profundo desconhecimento deste programa e sobretudo, no caso das crianças integradas, uma não distinção entre a aprendizagem do português como 1ª e 2ª língua.

Tendo como pressuposto a importância das estratégias educativas aplicadas como um pilar na educação das crianças, os resultados obtidos sugerem múltiplas inquietações e preocupações.

Palavras Chave: surdez; estratégias educativas; língua gestual; português como 2ª língua.

Abstract

It is importante that deaf children should have access to a language as soon as possible and that should take the most of that language and at the same time as other children.

This investigation focuses on the importance of language and communication of the deaf child being developed in an efficient and precocious way so it can allow a full developed as a person.

According to this, educational methodologies applied by the school in a bilingual context are questionable, outstanding the importance of the Portuguese language as a second language.

In a moment when the application of the Portuguese language programmer as a second language is in his official beginning, the study (investigation) aims to verify "Which are the strategies that first and second grade teachers adopt to promote the Portuguese language learning as a second language deep deaf children in the regular education.

For that, interviews were made in two "Agrupamentos de Referência", being obtained opinions from regular education teachers and special education teachers. From the analysis of those interviews, resulted among other aspects, a deep unknowledge of this programmer and mostly in the integrated children, a non- distinction between the portuguese learnings as a first and second language.

Assuming the importance of the educational strategies applied as a pillar in the children education, the obtained results suggest multiple worries and anxieties.

Key words: deafness; educational strategies; sign language: portuguese as a second language.

Agradecimentos

Nesta fase de conclusão, resta-me agradecer a todos aqueles que o tornaram possível, tanto pela parte académica como pelo apoio moral.

Começo por manifestar um profundo reconhecimento ao meu orientador, Doutor Carlos Afonso, que de uma forma empenhada, contribuiu para o desenvolvimento e enriquecimento deste estudo, através da orientação e colaboração prestadas, motivando-me sempre para ir mais além.

De igual modo, agradeço à Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, a todos os professores e funcionários que me acompanharam durante todo o curso e outros que tive o prazer de conhecer em outras situações académicas, e que tanto contribuíram para a minha valorização pessoal e formação profissional.

Agradeço, também, a todos os docentes entrevistados e coordenadores de estabelecimento, que mostraram uma enorme disponibilidade para colaborar neste estudo.

Quero também deixar aqui os meus sinceros agradecimentos a todos os colegas do mestrado que de uma forma ou de outra, me mostraram que era possível conquistar mais esta etapa.

Reconheço igualmente o apoio e companheirismo das minhas colegas de profissão do Agrupamento de Escolas de Santo Tirso, por toda a força e motivação de me deram ao longo destes dois anos de formação.

Do fundo do coração, agradeço a uma pessoa muito especial, que esteve sempre presente nesta longa caminhada e que sem ela teria sido impossível chegar a esta etapa.

“Last but not least”, e como não poderia deixar de ser um grande OBRIGADA aos meus pais que sempre estiveram ao meu lado e sempre me apoiaram e sentiram orgulho nas minhas escolhas.

A todos obrigada por terem acreditado em mim!!!

Índice

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 9 |
| PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO..... | 12 |
| CAPÍTULO I: BREVE PERSPETIVA HISTÓRICA | 13 |
| 1.1- DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS..... | 13 |
| 1.2- BREVE PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL | 24 |
| CAPÍTULO II: AUDIÇÃO E SURDEZ..... | 32 |
| 2.1 - O QUE É A AUDIÇÃO | 32 |
| 2.2 - CONCEITO DE SURDEZ..... | 35 |
| 2.3- ETIOLOGIA E PREVENÇÃO DA SURDEZ..... | 36 |
| 2.4 - TIPOS E GRAUS DE SURDEZ..... | 38 |
| 2.5 - DETEÇÃO E DIAGNÓSTICO DA SURDEZ..... | 41 |
| 2.6 - PREVALÊNCIA | 43 |
| CAPÍTULO III: LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA SURDA | 44 |
| 3.1 - FATORES INFLUENTES NA LINGUAGEM | 44 |
| 3.2 - COMO SE DESENVOLVE A LINGUAGEM DA CRIANÇA SURDA..... | 48 |
| 3.3 - ENVOLVIMENTO PARENTAL..... | 54 |
| CAPÍTULO IV: METODOLOGIAS EDUCATIVAS COM A CRIANÇA SURDA | 60 |
| 4.1 - MÉTODOS ORAIS..... | 60 |
| 4.2 -A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA GESTUAL..... | 62 |

| | |
|--|------------|
| 4.3 – O BILINGUISMO PARA SURDOS..... | 66 |
| CAPÍTULO V: A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA..... | 70 |
| 5.1- ESTRATÉGIAS DE ENSINO | 70 |
| 5.2 – PROGRAMA DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA | 73 |
| 5.3 – PAPEL DOS DOCENTES | 76 |
| PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO..... | 86 |
| CAPÍTULO I – CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO | 87 |
| 1.1- DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E DA PERGUNTA DE PARTIDA..... | 87 |
| 1.2- FORMULAÇÃO DAS QUESTÕES DE PESQUISA..... | 88 |
| 1.3- CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA..... | 89 |
| 1.4 – OPÇÕES METODOLÓGICAS | 93 |
| CAPÍTULO II - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 97 |
| 2.1 SITUAÇÃO PESSOAL FACE À PROBLEMÁTICA..... | 98 |
| 2.2 - PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA. | 101 |
| 2.3 – ESTRATÉGIAS DIFERENCIADAS..... | 103 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 108 |

Bibliografia

Índice de Imagens

| | |
|--|-----------|
| Figura 1 – Ouvido | 33 |
| Figura 2 – Ouvido interno..... | 34 |
| Figura 3 – Surdez de condução ou transmissão..... | 38 |
| Figura 4 – Surdez de percepção ou surdez neuro-sensorial..... | 39 |
| Figura 5 – Surdez Mista..... | 39 |
| Figura 6 – Alfabeto Gestual..... | 64 |

Índice de Quadros

| | |
|--|-----------|
| Quadro 1 – Graus de Surdez..... | 40 |
| Quadro 2 – Observação Tridimensional..... | 88 |
| Quadro 3 – Esquema representativo da amostra selecionada..... | 91 |
| Quadro 4 – Tempo de prática profissional..... | 92 |

Índice de Gráficos

| | |
|--|-----------|
| Gráfico 1 –Necessidades Educativas Especiais..... | 25 |
| Gráfico 2 – Constituição das turmas..... | 92 |

Introdução

O presente trabalho enquadra-se na discussão sobre a evolução da educação de alunos surdos. Esse percurso foi longo até se chegar aos dias de hoje e à atual legislação que define e regulamenta as escolas de referência de educação bilingue.

Em consequência da Declaração de Salamanca, que comprometeu um número elevado de países dos quais fez parte Portugal, no que respeita a novas abordagens ao problema dos alunos com necessidades educativas especiais, começou-se a olhar para a problemática da surdez de forma diferente. Abandonou-se o “olhar” clínico ou patológico que estava por detrás da justificação de práticas para a integração destes alunos, e passou-se para um outro “olhar” baseado na construção de um modelo cultural, que os pretende incluir na escola e na sociedade como cidadãos de pleno direito e para os quais, se deve ter uma política que promova a remoção das barreiras que obstam a essa mesma inclusão, pois “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (Unesco). Tal como é referido por Lima (2000:288), “o surdo tem a mesma potencialidade comunicativa que um ouvinte, desde que estimulado e possuidor de um sistema linguístico que o permita”.

A discussão sobre a inclusão de alunos com surdez no ensino regular é polémica, necessária e ganha corpo à medida que, por força da lei, os sistemas de ensino estão a inserir um número cada vez maior de alunos antes considerados “clientela” de escolas do ensino especial.

Atualmente concebe-se que a língua natural dos surdos é a língua gestual. Esta tem características diferentes da língua oral, pois trata-se de uma língua visuo espacial em primeiro lugar, tal como é referido por Guarinello (2007:12) onde refere que “as palavras são produzidas em um espaço na frente do corpo que se estende do topo da cabeça até à cintura, tendo uma distância entre a mão direita e a esquerda estendidas lateralmente”. Nessa medida, por exemplo o ensino da leitura não pode ser feito partindo do oral para a escrita. Trata-se de duas línguas distintas.

Numa perspectiva bilingue é então fundamental o uso da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua, com o intuito de criar condições para a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo e no sucesso educativo, tendo por consequência, implicações nas práticas dos docentes.

Mediante tudo isto, consideramos fundamental entender quais as estratégias que os docentes do 1º e 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico adotam para promover a aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua em crianças surdas profundas no ensino regular.

Esta preocupação surge, essencialmente, devido a um interesse pessoal na medida em que no nosso seio familiar existem duas crianças surdas, que apesar de estarem bem integradas no ensino regular, questionamo-nos constantemente se essa integração é efetivamente feita no verdadeiro sentido da palavra, com acesso livre à Língua Gestual como primeira língua e ao Português como segunda língua. Por outro lado, pensamos ser um aspeto ainda pouco estudado, mas com pertinência face ao atual desenvolvimento da educação de surdos.

Nesse contexto, centrar-nos-emos especificamente nas estratégias adotadas pelos docentes para que os alunos surdos integrem realmente a sociedade que os rodeia e em que estão inseridos, pois devem privilegiar-se as aptidões da criança e não as deficiências, não se excluindo qualquer modo de comunicação que vise e facilite a compreensão e a aquisição de uma língua.

Assim, esta dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Educação Especial na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti pretende dar um contributo para essa discussão.

Este documento apresenta-se dividido em duas partes: o enquadramento teórico e o estudo empírico.

Na primeira parte pretendemos fundamentar teoricamente os principais conceitos relacionados com a educação de surdos. Assim, no capítulo I descrevemos uma breve perspetiva histórica relatando a forma como os surdos foram tratados desde a segregação até à sua inclusão e especificamente a forma como em Portugal esse atendimento foi sendo prestado.

Num II capítulo abordamos a relação entre audição e surdez, especificando aspetos audiológicos que nos permitem perceber a realidade da surdez.

Na sequência dos capítulos anteriores, o III capítulo aborda a linguagem e comunicação da criança surda, salientando os aspetos distintivos desse processo relativamente à criança ouvinte.

No IV capítulo abordamos de uma forma breve as diferentes metodologias educativas com a criança surda, realçando em particular o bilinguismo para surdos.

Finalmente, o V capítulo aborda a importância da língua portuguesa como 2ª língua e as estratégias de ensino necessárias, relacionando também com o programa de português como 2ª língua e também com o papel dos docentes em todo o processo educativo.

Na II parte desta dissertação, no capítulo I apresentamos o estudo empírico realizado, começando pela construção do objeto de estudo, onde situamos a nossa pergunta de partida, a amostra trabalhada e as opções metodológicas.

No capítulo II, procedemos à apresentação e discussão dos resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas.

Por fim, apresentamos algumas considerações finais que pretendem interligar os diferentes aspetos do trabalho e lançando outras pistas.

Este trabalho é complementado com um volume de anexos em D.V.D.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I: Breve Perspetiva Histórica

1.1– Da Segregação à Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais

A diferença gera no Homem reações de desconforto e incómodo, levando-o a tentar entender as razões da mesma ou a eliminá-la. Nos primórdios da civilização, as pessoas diferentes eram entendidas como seres desqualificados e inferiores, que possuíam um defeito de nascença e como tal deveriam ser eliminados. Este tipo de práticas discriminatórias contra aqueles que não se adequavam ao padrão imposto, traduziam-se em políticas de assassinato, que de acordo com a sociedade da época não causava escândalo, pois fazia parte da cultura popular.

Assim, por exemplo, em Atenas os surdos eram condenados à morte e, em Roma eram lançados aos tigres. Os Persas e os Egípcios consideravam-nos seres enviados pelos deuses, votando-lhes quase adoração. Isto até ao reinado de Solimano II, que mandou matar os chamados *surdos-mudos*, um dos quais seu próprio filho (Afonso, 2007:40). Essas pessoas eram descritas como impuras e condenadas por Deus, aparecendo Este como O que castiga alguém, enviando-lhes doenças ou permitindo o nascimento de crianças com diferenças físicas. Era o caso dos Hebreus, que viam a deficiência como um castigo divino. Numa das nações da África Central, quando as mães descobriam que os seus filhos eram surdos, o seu primeiro pensamento era verificar se os seus antepassados tinham sido enterrados corretamente.

De qualquer modo, adorados ou hostilizados, não se pensava em educá-los. Existia a convicção de que era a língua o órgão doente, havendo descrições de diversos métodos para curar esse mal, tal como operações para soltar o ligamento da língua ou o de pincelar com diversos produtos.

Com o nascimento de Jesus, e as ideias veiculadas pela teologia ocidental, de que todas as pessoas eram seres humanos, filhos de Deus e amados por Ele, logo não podendo ser considerados impuros nem responsáveis pelos “pecados” dos outros, assiste-se a algum processo de

mudança no tratamento das pessoas diferentes, diminuindo-se assim os infanticídios. Subjacente a estes princípios, está a valorização e o respeito pela dignidade humana. Apesar disso, no século XV os surdos eram considerados pessoas primitivas e eram banidos da vida social, não havendo, por isso, qualquer interesse na sua educação.

Não se consegue precisar como, nem quando se iniciou a educação dos surdos. A indicação mais antiga remonta ao século VII, com o Arcebispo de York – Jean de Beverley (673), que por compaixão terá recolhido e ensinado uma criança surda a falar. O método pedagógico utilizado incidiu na decomposição da fala em palavras, destas em sílabas e por fim em letras.

Contudo, só a partir do século XVI é que começam a surgir indicações mais consistentes sobre a educação/ensino do surdo, podendo subdividir-se esta em três épocas distintas. A primeira decorre até ao século XVIII, privilegiando-se a oralidade na educação do surdo.

Pedro Ponce de León (1520 – 1584), monge Benedito e poeta, foi considerado o primeiro professor de surdos do mundo, pois tal como Afonso (2007:41) refere, “(...) publicou, em 1620, a primeira obra sobre a educação dos Surdos (“Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos”).

O sucesso obtido por Ponce de León e Bonet refletiu-se em países como Inglaterra, Itália, Alemanha e Holanda, começando a surgir várias obras para o ensino dos surdos. Igualmente, o sistema de gestos utilizado pelos monges espanhóis beneditinos poderá ter exercido influência sobre a língua gestual francesa. (Marchesi, 1987).

Ao longo dos tempos foram surgindo diversas perspetivas e práticas. Em Itália, por exemplo, Jerónimo Cardan (1501 – 1576), médico, matemático e filósofo criou como método de ensino o uso da linguagem escrita.

John Wallis (1616 – 1703), professor de surdos em Inglaterra e adepto do método dos gestos naturais, criou em 1661 o alfabeto táctil, que denominou de pedagogia táctil.

Conrad Amman (1669 – 1724), médico suíço estabelecido na Holanda, escreveu um livro intitulado *surdus – loquens*, que foi publicado em

Amsterdão em 1698. Pioneiro no ensino de surdos nos países nórdicos, Conrad introduziu o espelho no ensino da linguagem oral às crianças surdas, obtendo a sua obra uma ampla projeção em toda a Europa.

Jacob Rodrigues Pereira (1715 – 1780), português radicado em Paris, é o precursor da instrução dos surdos em França. No seu método de ensino para comunicar, utilizou o tato e as sensações cinestésicas através da percepção dos movimentos dos dedos e a reeducação do ouvido através da estimulação sonora. O seu trabalho teve repercussões em toda a Europa, sendo contudo criticado por alguns, entre eles o Abade de L'Épée (Charles M. de L'Épée).

A segunda época da educação de surdos inicia-se no século XVII, precisamente com o trabalho de L'Épée que se baseou na obra de Bonet (1600; *in* Marchesi, 1987). Aprendeu os gestos que as crianças surdas utilizavam para falar entre si, analisou-os e inventou gestos novos, passando a ensiná-los aos seus alunos surdos, a fim destes aprenderem a ler e escrever o francês. Fundou a primeira escola pública para surdos em Paris, no ano de 1775. Compreendeu que, os gestos podiam expressar o pensamento humano tão bem como a linguagem falada e acreditava que a língua gestual era a língua materna dos surdos.

Thomas Hopkins Gallaudet pretendendo construir uma escola para surdos em Harford, Conneticut, partiu para França, onde aprendeu as técnicas educativas com o sucessor de L'Épée, o abade Roch Ambroise Sicard, no Instituto Nacional de Paris para Surdos-Mudos. Após um ano de estudo com Sicard voltou para os Estados Unidos da América, trazendo consigo um adulto surdo graduado na escola de Paris – Laurent Clerc, fundando em 1847 a primeira escola para surdos neste país (Marchesi, 1987).

A Língua Gestual Francesa é possivelmente, segundo Marchesi (1987), a mais próxima das A.S.L (*American Sign Language*), uma vez que foram Gallaudet e Clerce que a levaram em 1817 para os Estados Unidos da América. No entanto, existe alguma controvérsia sobre as origens da A.S.L., pondo em causa Gallaudet e Clerc como seus fundadores.

Entre os que defendem esta última posição encontra-se Woodward (1978; *in* Marchesi, 1987), que assinala esta explicação como pouco satisfatória,

referindo e apresentando razões tanto sociológicas como linguísticas a favor de uma possível criação mais precoce da A.S.L. Do mesmo modo, Fisher (1978) situa-se nesta problemática ao considerar a língua gestual como *pidgin* ou *crioulo*. Segundo esta autora, uma linguagem *pidgin* desenvolve-se através do contacto de falantes de diferentes linguagens. Assim, a linguagem *pidgin* não é uma linguagem inata e é utilizada apenas em situações de contacto entre indivíduos com diferentes linguagens.

A utilização de símbolos metódicos, tanto em França como nos Estados Unidos da América, produziu algumas influências no desenvolvimento dos gestos que expressavam os morfemas gramaticais da língua falada, de modo a serem utilizados no processo educativo dos surdos.

Em 1878 realizou-se o Primeiro Congresso Internacional, concluindo-se que a educação oral poderia permitir a integração do surdo na sociedade, optando-se pela utilização do método articulado, em que os gestos serviam de meio auxiliar.

Em 1880, através do Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão, que reuniu professores de surdos da Europa e Estados Unidos da América, definiu-se uma nova corrente na educação dos surdos, a corrente oralista. A educação dos surdos passou a ser feita através da oralidade em detrimento do gestualismo. Com este congresso iniciou-se a terceira época.

Observou-se, assim, um enorme incremento à abertura de escolas especiais, a estudos científicos, à publicação de livros e revistas, inventaram-se aparelhos auxiliares, criaram-se laboratórios de fonética, etc. Isto enquadra-se dentro duma perspetiva de assistencialismo e de segregação que tinha como marcas, a incapacidade de resposta educativa para as crianças com deficiência, o que levou ao aparecimento das primeiras escolas especiais. Estas surgem como instituições especiais, asilos, onde são colocadas estas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência. Este isolamento excluiu-as dos programas públicos de educação, impedindo-as de interações benéficas para o seu desenvolvimento. Neste contexto (do desenvolvimento da educação especial da época), a utilização de testes de avaliação de

capacidades e incapacidades foi generalizada, levando ao desenvolvimento de instrumentos de medida.

Até ao Iluminismo, a educação foi um privilégio do clero. Posteriormente, houve uma alteração progressiva, porque a burguesia ficou mais sensível aos benefícios que advinham do saber e começou a querer usufruir deles, até porque tinha poder económico para isso.

O privilégio da educação, alargou-se a mais alguns membros da sociedade em geral quando, com a Revolução Francesa, a igualdade de oportunidades passou a constituir uma das grandes preocupações deste período. No entanto, não podemos dizer que as desigualdades se dissiparam porque, embora o acesso à educação estivesse mais facilitado, uns sabiam utilizar e rentabilizar este instrumento, outros (a maioria) não o valorizavam nem se apercebiam sequer da sua importância. Todo este processo resultou, afinal, numa estratificação cultural que veio reforçar a que já existia do ponto de vista social.

Paralelamente a tudo isto, foi crescendo o conceito de que algumas pessoas eram incapazes de acompanhar o ritmo das aprendizagens ministradas e, sem determinadas capacidades, deviam ser afastadas do ensino.

Com o despertar do século XX, assistiu-se ao pensamento de que a escola teria de ser para todos, teria de diversificar estratégias e pedagogias e tentar um ensino individualizado. Pretendeu-se que nos direitos para todos se contemplasse o direito a um caminho individual, mas a pedagogia de "ensinar a todos o mesmo do mesmo modo" chegou quase até aos nossos dias sustentada por uma visão meritocrática da sociedade, segundo a qual as aptidões diversificando as pessoas, "distribuem-nas" também segundo uma determinada hierarquia, que tem a ver também com a evolução das aptidões individuais/hierarquia dos mais aptos. Esta visão não possibilitava uma adequação de instrumentos que proporcionasse oportunidades de sucesso, isto apesar das chamadas de atenção de áreas como a sociologia e a psicologia que consideravam que a estratificação escolar era originada pela estratificação social e que, reconhecendo as diferenças individuais, a

pedagogia devia centrar a sua atenção na criança e fazer com que os instrumentos de acesso à escolarização lhe fossem adequados.

No caso da surdez, a grande discussão nestas décadas continuou a centrar-se na modalidade linguística. Sob influência do Congresso de Milão, até à década de 60 do século XX a filosofia oralista prevaleceu em todo o mundo. A língua gestual foi então proibida. Consequentemente, passou a ser indispensável o domínio da língua oral por parte dos surdos, para que estes pudessem ser aceites dentro da comunidade de ouvintes. O ensino oral é, então, adotado por quase todos os países civilizados, abandonando-se a língua gestual, na medida em que se considerou que a melhor forma de educar o surdo era através do oralismo, pelo que se defendia a oralidade. O oralismo utiliza a integração da criança surda na comunidade ouvinte, oferecendo-lhe condições para desenvolver a língua oral. O oralismo encara a surdez como uma deficiência, que deve ser minimizada através da estimulação auditiva.

A partir dos anos 60 do século XX, inicia-se um novo processo a recuperação da língua gestual, após a publicação de um artigo de Stokoe (1960), demonstrando as características da A.S.L. e equiparando-a a qualquer língua oral. Constatou-se, igualmente, que o método oral puro não proporcionava aos surdos níveis de linguagem oral, leitura labial, pronúnciação e habilidade de leitura suficientemente próximos da oralidade dos ouvintes para que garantissem a viabilidade do método.

Aparecem novas correntes como a comunicação total e o bilinguismo. A comunicação total defende a utilização de todos os recursos linguísticos, orais ou visuais, simultaneamente, privilegiando a comunicação. Segundo o bilinguismo, o surdo deve adquirir a língua gestual como língua materna, com a qual poderá desenvolver e comunicar-se com a comunidade dos surdos e, a língua oficial do seu país como segunda língua.

Holcon (1968) preconiza ou dá origem ao método de comunicação total. De acordo com este autor, a comunicação total potencializa a comunicação entre surdos e entre surdos e ouvintes, preocupando-se, também, com a aprendizagem da língua oral por parte da criança surda. Relativamente a este tipo de comunicação, os aspetos cognitivos, emocionais e sociais, não devem

ser deixados de lado, em detrimento da aprendizagem exclusiva da língua oral. Segundo Goldfeld (2002:38), "a filosofia da comunicação total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes. Essa filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, não devem ser deixados de lado em prol da aprendizagem exclusiva da língua oral. Por esse motivo, esta filosofia defende a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação."

Com a lei sobre o ensino bilingue de 1968, os americanos institucionalizaram a premissa indicadora de que as crianças se educam melhor, quando se utiliza a linguagem em que elas são mais fluentes.

No congresso realizado em Washington em 1975, tomou-se consciência de que o método oralista não era o mais indicado para a educação dos surdos, passando a ser introduzido o método bilingue na educação destas crianças.

Foi e é longo, e tortuoso, o caminho que se tem percorrido desde a Segregação até à pressuposta Inclusão. Podemos salientar as perspectivas da integração que apontavam que o aluno se teria de adaptar à escola se quisesse frequentá-la. Atualmente pensamos que a resposta está na escola, é ela que se deve adaptar a este tipo de alunos, adotando estratégias diversificadas e adaptando-se às suas características para melhor responder às suas necessidades.

Correia (1999:20), refere que: *"quando o conceito de integração consiste apenas no reconhecimento do direito que assiste ao aluno de frequentar a escola regular e quando a prática de integração se concretiza apenas na sua colocação na escola, isto é, se a integração física não estiver articulada com a necessária integração social e académica, tal prática resulta falaciosa e irresponsável"*.

Convém não esquecer, no entanto, que esta posição já constituía uma evolução, se tivermos em conta o tempo de segregação dos indivíduos com necessidades educativas especiais que eram simplesmente excluídos do sistema escolar e postos em instituições que se pretendiam especiais.

A integração no caso das crianças com surdez implicou quase sempre que estas tivessem que assumir a língua oral como componente principal para que se pudessem assemelhar mais a crianças ouvintes. Isso implicou a colocação em classes regulares juntamente com os ouvintes.

O atendimento à surdez foi influenciado também, pelas perspectivas de escola inclusiva. Estas surgiram mais reforçadas com a Declaração de Salamanca em Junho de 1994, sobre os Princípios e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais onde se refere, que *“as escolas regulares são os meios mais capazes de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a Educação para todos (...)”* (UNESCO, 1994).

A assunção do termo inclusão ao invés de integração, surge pela necessidade de dar uma maior amplitude ao conceito, pois a inclusão deve ir mais longe que a simples integração física dos indivíduos portadores de deficiência e porque o termo, por oposição, sugere uma exclusão histórica, que deve ser ultrapassada, deve sim, ser-se feita uma inclusão efetiva.

Vários autores têm pontos de vista extremamente claros sobre o conceito de inclusão, podendo referir Correia (2005:11) que defende que a inclusão é *“a inserção total do aluno com NEE, em termos físicos sociais e académicos nas escolas regulares (...), onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades”*. Por outro lado Leitão (2006:34) refere que *“inclusão é proporcionar a todos e cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagens possíveis. Não apenas alguns, mas todos os alunos, necessitam e devem beneficiar da aceitação, ajuda e solidariedade dos seus pares, num clima onde ser diferente é um valor”*. Outro importante autor, Ainscow (1996:25) refere que a inclusão *“significa os alunos estarem na escola, participando e aprendendo, desenvolvendo em simultâneo as suas capacidades”* e que *“a educação inclusiva implica um processo contínuo de melhoria da escola, com o fim de utilizar todos os recursos disponíveis, especialmente os recursos humanos, para promover a participação e a aprendizagem de todos os alunos, no seio de uma comunidade local”*. Por outro lado Wang (in Ainscow 1997:51) refere que inclusão *“é um processo*

reorganizativo das escolas que tem por base responder de forma eficaz às necessidades educativas de um número crescente de alunos com características diversas”.

O difícil consenso quanto à definição deste conceito prende-se também com o facto de que o entendimento que se faz do conceito depende, em grande medida, dos diferentes contextos em que se realiza ou preconiza a escola inclusiva.

Segundo Costa (2000:25) considera que a educação inclusiva é *“indiscutivelmente, um dos desafios que se coloca actualmente à comunidade educativa consiste na capacidade de conseguir que a generalidade dos alunos, independentemente das suas diferenças, sejam elas de ordem socio-económica, cultural ou familiar, digam elas respeito a características da personalidade, aos interesses às capacidades ou à eventual existência de deficits de qualquer tipo, consigam ter sucesso na sua aprendizagem”.*

Ainda para a mesma autora (2000:21) educação inclusiva é *“uma educação que reconheça o direito de todos os alunos aprenderem juntos, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam”.*

No entanto com a Declaração de Salamanca, documento aprovado por todos os países representantes entre os quais Portugal, delineou-se o conceito de Escola Inclusiva no capítulo I, ponto 7 , (Unesco:1994) onde se declara que: *“o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.”*

Ainscow,, M./ Porter e ,G.Wang, M. (1997:17), nos artigos que escreveram sobre escola inclusiva, encorajaram *“(...) especificamente os*

professores a formarem equipas e/ou partenariados em que os respectivos membros concordem em se ajudar uns aos outros a explorar aspectos da sua prática". Pois "uma escola inclusiva deve ser uma escola onde os agentes educativos procuram definir estratégias para enfrentar de forma objectiva e resoluta os problemas que se colocam face às questões da aprendizagem. Por conseguinte, uma estratégia imprescindível para procurar que as escolas respondam melhor às necessidades de todos os alunos é encontrar meios de as guiar para a resolução de problemas".

Costa refere que, (1999:28) *"para que a escola inclusiva deixe de ser uma utopia e passe a ser uma realidade, é necessário que haja coordenação de esforços recursos entre os diversos ministérios, especialmente Educação, Emprego e Segurança Social e que os implicados no processo (pais, professores, governantes, técnicos e população) acreditem que a escola para todos é qualquer coisa por que vale a pena lutar".* Por outro lado Niza (1996), defende que *"para construirmos uma sociedade inclusiva, sabemos-lo hoje, também teremos de construir uma escola inclusiva, tudo o que contrarie esse contrato assumido em Salamanca, contraria o futuro que, então, nos propusemos projectar".*

Atualmente, o conceito de escola inclusiva enquadra-se na perspectiva da escola aberta a todos, que se integra no amplo movimento internacional que reclama a inclusão total de todos os indivíduos com deficiências em todos os aspetos da vida social das comunidades em que vivem. Esta nova tendência é apadrinhada por um vasto número de instituições internacionais, como a ONU, que defendem os direitos de todas as crianças a uma educação igual, sem discriminação, dentro do sistema educativo da escolaridade regular. Estes princípios surgem em documentos que evidenciam uma universalidade na sua aceitação como a Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança (1989), as Regras Padrão da ONU sobre a Igualdade de Oportunidades para Indivíduos com Deficiências (1993) e o Relatório da UNESCO (1994), comumente conhecido como a Declaração de Salamanca. Para a educação especial, este conceito significa a escola que promove a educação de todos os alunos dentro da escola regular, independentemente das suas diferenças

individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social. A escola inclusiva está assente em objetivos educativos estabelecidos de acordo com direitos básicos consignados internacionalmente e que, por isso, devem nortear os valores e princípios compartilhados por todos os professores. Nessa perspectiva da escola inclusiva, pode assumir-se a diversidade linguística e cultural das crianças com surdez pelo que se aceita e defende o bilinguismo e o biculturalismo. A escola inclusiva não pode ser entendida como sinónimo da uniformidade da resposta.

A Declaração de Salamanca tem como princípio orientador a reflexão de que as escolas devem admitir todas as crianças, independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Crianças, jovens e adultos, cujas necessidades têm princípio na deficiência ou em dificuldades cognitivas, são encarados como portadores de necessidades educativas especiais e devem ser contidas em projetos educativos conjetурados para todos, mesmo para os que apresentam limitações mais profundas. A escola inclusiva deve impulsionar uma educação de alta qualidade a todos, alterando posturas discriminatórias, concebendo comunidades afáveis e desenvolvendo uma sociedade inclusiva. Deve ser apropriada às necessidades dos alunos, respeitando-se o ritmo e os processos de aprendizagem. Deve resistir à sociedade que incapacita e enfatiza os impedimentos, propondo uma pedagogia centrada nas potencialidades de cada um.

1.2- Breve Percurso da Educação Especial em Portugal

Para que exista efetivamente uma escola inclusiva, é necessário ter sempre em conta que existem alunos com necessidades específicas e, por isso, necessitam de atenção por parte dos serviços da educação especial.

Lopes (1997:33) defende que *“o termo Educação Especial tem sido utilizado para designar uma actividade educativa diferente da geral ou normal. Sintagma este que tem sofrido uma evolução crescente no seu significado, fruto das investigações e preocupações levadas a efeito em diversos partes do mundo”*.

Considera-se que um aluno tem necessidades educativas especiais quando a sua deficiência, quer do foro físico, quer do foro psicológico, não lhe permite que faça a sua aprendizagem da mesma forma que os outros alunos daquilo que é ensinado na escola.

O conceito de necessidades educativas especiais vem definido no atual Decreto-lei 3/2008 que soube ponderar toda a evolução dos conceitos que resultaram do pôr em prática experiências sucessivas de integração. Além disso, põe em evidência o conceito de “alunos com necessidades educativas especiais”.

Este novo conceito foi adotado já na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e tem o intuito de abranger todas as crianças/jovens que tenham necessidades especiais relacionadas com deficiências ou com dificuldades escolares. Este conceito era, até ali, o mais abrangente, porque incluía crianças desfavorecidas do ponto de vista social, deficientes ou sobredotadas, crianças marginalizadas ou pertencentes a minorias étnicas ou culturais.

Muitos alunos necessitam de meios de acesso ao currículo, ou porque têm problemas sensoriais e precisam de ajuda na comunicação, ou porque têm problemas motores e então as ajudas poderão ser mais vastas. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na classe regular implica uma adaptação do currículo comum, porque eles precisam de mais tempo e de outros métodos de ensino. Assim, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais envolve um aumento de recursos ou uma reorganização

dos mesmos. Existem estudos que mostram claramente que os alunos com necessidades educativas especiais têm uma integração mais correta onde existam salas de aula inclusivas, verificando-se ainda que a integração destes alunos beneficia todos os outros. A gestão das diferenças ou da diversidade constitui um dos maiores problemas da sala de aula onde a inclusão não é assumida como uma necessidade, em termos de cultura de escola. A inclusão depende também das atitudes dos professores face aos alunos com necessidades educativas especiais, da sua capacidade para melhorar as relações sociais, das suas formas de perceber as diferenças na sala de aula e da sua capacidade para gerir eficazmente essas diferenças.

Contudo, as atitudes positivas não são suficientes para a gestão das diferenças na sala de aula. Os professores precisam de métodos, de materiais adequados, de competências e de tempo para adquirir conhecimentos através de formação contínua e da própria experiência, elementos essenciais para a gestão dessas diferenças na sala de aula.

Podemos referir aqui, que há necessidade por parte do professor, de uma reflexão sobre a inclusão de alunos em escolas do ensino regular. A abordagem da problemática referente às necessidades educativas especiais tem que ser encarada como um problema de direitos humanos.

Em termos de necessidades educativas especiais, encontramos as dificuldades mais diversas no que respeita ao desenvolvimento da criança, quer motor, quer psíquico e que influenciam a aprendizagem. O gráfico número 1 retrata essa situação.

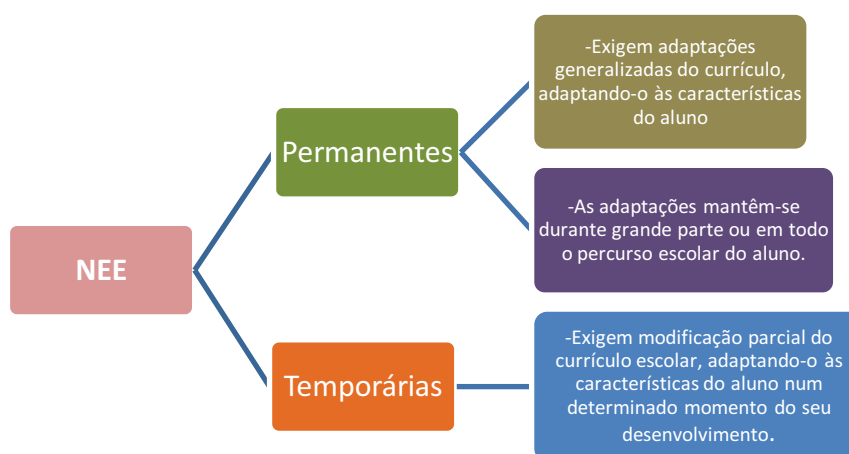


Gráfico nº1 - Necessidades Educativas Especiais (Correia, 1999:49)

No caso de alunos com surdez, Portugal, tal como outros países, fez também o seu percurso face a esta problemática, adotando, ao longo dos tempos, quer uma postura tendenciosamente gestualista, quer oralista (Delgado – Martins, 1984).

Somente em 1822, com José António Freitas, é que surgem os primeiros relatos do trabalho efetuado com surdos, tendo estes sido enviados às Cortes gerais, a fim de solicitar a abertura de um estabelecimento de ensino especial para surdos.

Foi no reinado de D. João VI (1823), por influência da sua filha, a Infanta D. Isabel, que Pér Aron Borg, famoso por ter criado em Estocolmo um Instituto para surdos, foi convidado para fundar um idêntico em Portugal. Assim, o primeiro Instituto de Surdos – Mudos, conhecido como Instituto da Luz, foi fundado em 20 de Abril de 1823, e instalado no Palácio de Mesquitela, no Largo da Luz, onde permaneceu até 1827, tal como assinalado por Carvalho (2007:IV)

No começo, somente o clero e alguns nobres tinham direito à educação, sendo utilizado o método gestual, o alfabeto manual e a leitura e escrita. Inicialmente, o referido Instituto, funcionou a expensas do rei, passando posteriormente para a tutela da Casa Pia. Mais tarde, devido a desentendimentos entre Borg e a Casa Pia, o Instituto ganha independência, passando a ser financiado pelo Estado. Em 1834, este perde de novo a sua autonomia, passando a ser novamente administrado pela Casa Pia, que o transfere para o Largo da Ajuda. Entregue a pessoas incompetentes, começa a sua decadência e extinção em 1860.

Em 1870, no liceu de Lisboa, o padre Pedro Maria de Aguiar abriu um curso gratuito para surdos, estabelecendo em 1872, em Guimarães, um instituto para a educação de surdos – mudos, onde utilizou como método de ensino a mímica e a linguagem escrita. Posteriormente, com ajuda económica da Câmara Municipal do Porto, cria um instituto naquela cidade, obtendo bons resultados (Delgado – Martins, 1984).

Após a sua morte e em 1879, a direção do instituto foi entregue ao seu sobrinho Eliseu de Aguiar, que, mais tarde, foi convidado a reger o Instituto Municipal de Surdos – Mudos da Câmara Municipal de Lisboa (1887), sendo encerrado o Instituto do Porto. O novo instituto foi instalado no Palácio do Arneiro, com cerca de 40 alunos surdos, de ambos os sexos e, um só professor. Funcionava em regime de internato ou semi-internato, com instalações próprias para cada sexo. O método utilizado era misto, com recurso, simultâneo, ao gesto e à oralidade.

É com Miranda de Barros, no ano de 1891, que se marca a viragem no ensino dos surdos, declarando este a intenção de iniciar um ensino oral e combater a língua gestual. Do mesmo modo, o Instituto Araújo do Porto, em 1893, introduz no ensino especial a era da influência francesa, pondo em relevo o método oral puro (Delgado – Martins, 1984).

Por volta de 1900, Eliseu de Aguiar foi destituído do cargo e substituído por Miranda de Barros. A Câmara Municipal de Lisboa remodela o Instituto, fazendo a separação dos sexos, ficando os alunos do sexo masculino na Rua da Santíssima Trindade e os do sexo feminino no Largo da Graça. No ano de 1905, por Decreto – Lei, o Instituto é novamente incorporado na Casa Pia de Lisboa, funcionando com duas secções: a feminina em Santa Isabel e a masculina no edifício dos Jerónimos. Posteriormente, entre 1928 e 1930, as instalações da secção feminina foram demolidas e transferidas em 1934 para o Instituto da Imaculada Conceição, a cargo das Irmãs Franciscanas, que utilizavam uma metodologia oralista. A secção masculina continuou a funcionar em instalações anexas à Casa Pia e, em 1922, passou a denominar-se Instituto Jacob Rodrigues Pereira (Delgado – Martins, 1984).

Costa Pinto, Provedor da Casa Pia, em 1905 adotou para o ensino de surdos o *método intuitivo oral*, que é o método oral puro (Delgado – Martins, 1984).

Em 1913, António Aurélio da Costa Ferreira organizou o primeiro curso de formação especializada para professores no ensino de surdos, o que vem marcar uma evolução na educação especial. A tendência médica – pedagógica é inaugurada por Aurélio da Costa Ferreira e Carlos Ary dos Santos

(otorrinolaringologista), oficializando e institucionalizando o método oral no nosso país (Delgado – Martins, 1984).

A partir de 1955 são fundadas mais instituições para a educação de surdos: o colégio de S. Francisco de Sales (1957), o instituto de surdos de Bencanta (1968) e o Instituto de surdos de Beja (1969). Após 1965, a Direção – Geral da Assistência cria vários estabelecimentos de educação especial, desenvolvendo a ação no âmbito da educação de crianças com deficiência.

Em 1973 foi criada a Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas (APECDA), que valorizava o ensino da oralidade através do método *Verbo – Tonal* ou *Suvag*.

A política educativa portuguesa tem privilegiado, nas últimas décadas, todo o processo integrativo de crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Tem vindo a regulamentar princípios e conceitos inerentes à Educação Especial Integrada, pretendendo maximizar as potencialidades dos indivíduos e das relações com o meio envolvente, com vista ao seu desenvolvimento global harmonioso.

Todo este percurso, que se iniciou em meados dos anos 70, com a criação da Equipas de Educação Especial do Departamento da Divisão de Ensino Especial (dirigido na altura pela Dr.^a Ana Maria Bernard da Costa), tem vindo a ser sucessivamente ajustado, por forma a possibilitar uma resposta cada vez mais eficaz no atendimento de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, estendendo e privilegiando a intervenção nos diferentes contextos em que estão integrados (familiar, educativo, comunidade).

As primeiras Equipas de Educação Especial, organismos oficiais do Ministério de Educação, foram criadas após a revolução de 25 de Abril de 1974, não tendo na altura legislação de suporte. Subjacente à sua formação, estavam os princípios de integração, de normalização, do direito à diferença, da individualização, de descentralização e da precocidade de intervenção.

Nelas aparece também a influência do conceito de necessidades educativas especiais, surgido com o relatório Warnock de 1978 onde refere que, o conceito de "necessidade educativa especial" (special educational need) tomado, não no sentido de uma incapacidade específica que se pode

atribuir à criança mas ligado a tudo o que lhe diz respeito; às suas capacidades como às suas incapacidades, a todos os fatores que determinam a sua progressão no plano educativo" (Warnock Report, 1978: 37). O conceito de necessidades educativas especiais refere-se, segundo Wedell (1983, citado por Bairrão, 1998, p. 23), "ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica."

Segundo este relatório, os objetivos educacionais deviam ser os mesmos para todas as crianças, sendo o primeiro objetivo o de aumentar o conhecimento das crianças sobre o mundo que as rodeia e as suas responsabilidades para com ele e o segundo, o de promover uma maior independência e autossuficiência, como preparação para a vida futura. Este relatório também influenciou as reformas educativas portuguesas e, entre outras referências importantes, introduziu no nosso país o conceito de necessidades educativas especiais, pondo assim de parte o rótulo da deficiência, que se apresentava limitativo e sem sentido do ponto de vista educacional.

A par de tudo isto, foi, também, na década de 70 que se tentou a renovação das instituições e das perspetivas de educação. Pela primeira vez foram levantadas questões sobre outras filosofias subjacentes à educação dos surdos (comunicação total, gestualismo, bilinguismo), fazendo-se o primeiro levantamento sobre a Língua Gestual Portuguesa e estudo linguístico (Delgado – Martins, 1984).

Com a orientação do Programa de Cooperação Luso – Sueco e com o apoio das Divisões do Ensino Especial, assiste-se, segundo Delgado Martins (1984), no campo da educação do surdo, a uma renovação pedagógica, à valorização da formação de pessoal docente e técnicos, ao desenvolvimento tecnológico e da investigação. Para a intervenção com crianças surdas foram criados os Núcleos de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas (NACDA's). Até 1997, surgiram em todo o país dezoito NACDA's, vocacionados para o atendimento de alunos com surdez neurosensorial, de grau severo e/ou profundo, que podiam ou não estar integrados no ensino regular em todos os

graus de ensino. Eram constituídos por um conjunto de salas de apoio de uma escola, dependendo burocraticamente das mesmas e, em casos especiais, de uma Equipa de Educação Especial, mas com uma dinâmica pedagógica própria. As equipas de Educação Especial tiveram o seu suporte legal estabelecido pelo Despacho Normativo conjunto 36/ SEAM/ SERE de 1988 e foram substituídas pelo Despacho nº 105/97, publicado três anos após a Declaração de Salamanca, que determinou que se criassem na escola regular Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos e previu a inserção de professores de apoio. Este documento foi claro, também, quanto ao processo de colocação destes recursos e quanto à sua dependência das respetivas Direções Regionais de Educação.

As crianças com surdez foram, nos anos 90, incluídas dentro da perspetiva de necessidades educativas especiais, definida em termos legislativos com o Decreto-Lei 319/91 o que não propiciava respostas educativas adequadas e específicas para os surdos. Deu-se, inclusivamente, um processo de desconcentração dessas respostas, localizando-as em diferentes escolas, em função das áreas de residência dos alunos o que conduziu a que os apoios tivessem sido, em grande parte, transferidos para profissionais de outras áreas. Contudo, algumas coisas iriam mudar com o cada vez maior reconhecimento do papel da língua gestual, nomeadamente com o facto de Portugal ter dado um passo significativo na mudança de atitudes face à educação dos surdos, ao consagrar a alínea h) do artigo 74º da Constituição da Republica Portuguesa, *“Proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”*

Neste contexto é ainda de salientar o Despacho normativo Nº 7520/98, que apresenta as bases de uma educação bilingue para surdos e propõe a criação de unidades de apoio para surdos, definindo as competências, equipamentos e organização das respostas educativas, definindo as condições para a criação e funcionamento das Unidades de Apoio à educação de crianças e jovens surdos nos estabelecimentos do Ensino Básico e Secundário, bem como à disposição de respostas educativas nestes locais para crianças e

jovens surdos, que são assentes como um recurso pedagógico das escolas que reúnam grupos de crianças surdas. Estas unidades têm como primordial finalidade dirigir metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, ajustadas a crianças e jovens com distintos graus de surdez, com ou sem patologias associadas, apontando o seu progresso educativo e a sua adaptação social e escolar.

Estas perspetivas viriam a ser aprofundadas com o Decreto- Lei 3/2008 e as suas conceções de bilinguismo e propostas de escolas de referência. O Decreto-Lei n.º 3/2008, define o público-alvo da educação especial como sendo *“alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”* (Ministério da Educação, 2008). Este Decreto-Lei estabeleceu a criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e para alunos cegos e com baixa visão bem como as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e as unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita. No domínio da Intervenção Precoce são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes. Exige ainda uma cooperação entre os serviços de educação, da saúde e da segurança social, assegurando a articulação do trabalho dos docentes com as IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), serviços de saúde e as equipas técnicas financiadas pela segurança social. No âmbito do serviço docente, os processos de referenciação e de avaliação foram definidos como tendo um carácter prioritário e obrigatório, devendo os docentes priorizar a sua execução sobre toda a atividade docente, integrando-a na componente não letiva do seu horário de trabalho. Aos docentes da educação especial compete, por seu turno, lecionar as áreas curriculares específicas (leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino da visão e atividade motora adaptada), bem como conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos.

CAPÍTULO II: Audição e Surdez

2.1 – O que é a audição

O ouvido é o elo de ligação entre o meio exterior e o sistema nervoso. Não pretendendo fazer um estudo aprofundado da extrema complexidade da função auditiva, torna-se, no entanto, importante uma ligeira abordagem da anatomia do ouvido para melhor se compreender a possível causa e localização da surdez e, conseqüentemente, as implicações que um tal déficit pode ter na educação da criança com surdez e na aprendizagem da Língua Gestual.

Segundo Rodrigues (2000): *“A audição é a interpretação do som ao nível do Sistema Nervoso Central. O som é uma forma de energia física, consistindo numa vibração mecânica com capacidade de proporção em meio gasoso, líquido ou sólido. Esta energia mede-se de forma mais conveniente em termos de pressão. A unidade de som é o Bell (B) ou, na prática clínica, o décimo do Bell ou decibel (dB).”*

A função auditiva é complexa: o ouvido é o nosso órgão mais delicado e a audição é o mais importante dos sentidos. Este órgão sensorial é uma fronteira entre o mundo e o sistema nervoso, em que nele se adapta uma informação vibratória transmitindo sinais temporais e calculando intervalos. Assim, as engrenagens desse “relógio” respondem a um sistema mecânico e o ouvido médio (tímpano e ossículos), regido pela física dos fluidos, faz os líquidos do ouvido interno vibrarem.

A mensagem é difundida em diferentes níveis do sistema nervoso e o efeito do som é extremamente complexo. O som existe apenas porque o escutamos. Só há som quando o ouvido capta uma vibração e transmite a sua impressão acústica a um indivíduo capaz de integrar esse estímulo. Se falha algo nesse mecanismo complexo, é como se o som não existisse.

O ouvido está localizado dentro de um osso craniano, o temporal. O aparelho auditivo divide-se em três partes: ouvido externo, ouvido médio e ouvido interno. (fig. 1)

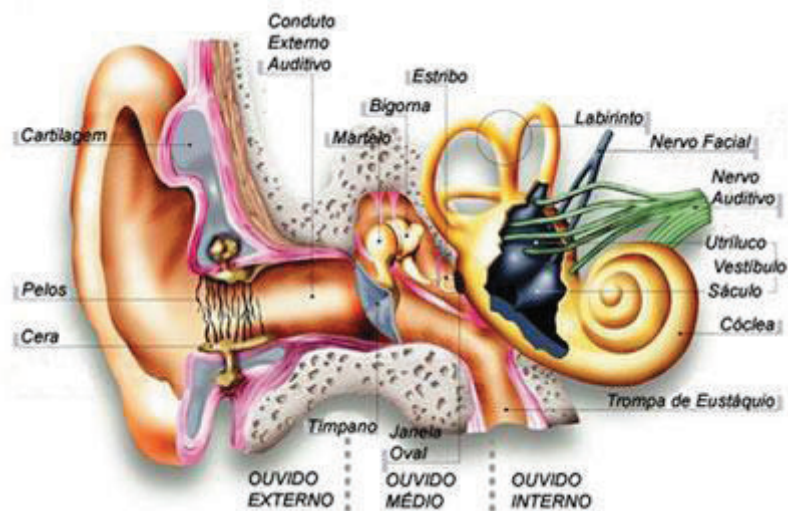


Figura 1 – Ouvido (in: <http://audiosave.blogspot.com/> consultado em Janeiro 2011)

O ouvido externo, também denominado orelha, incorpora uma estrutura cartilaginosa (pavilhão) ligada a abertura do crânio que leva a um curto percurso sem saída, o meato ou canal externo. O canal auditivo é um canal com cerca de 2,4 cm de comprimento. É revestido cutaneamente por cera e pêlos que bloqueiam a entrada de bactérias invasoras, mas deixa passar as ondas sonoras até ao ouvido médio.

O ouvido médio é uma câmara cheia de ar que contém estruturas que transmitem as vibrações de som provenientes do ouvido externo para o interno. O ouvido médio assemelha-se a uma câmara hexagonal ligada à cavidade nasal e à garganta pela trompa de Eustáquio, que se abre quando bocejamos ou engolimos, para equilibrar a pressão do ar.

A membrana do tímpano, que cobre a entrada externa da câmara, é uma membrana de tecido fino e delicado que vibra com as frequências das ondas sonoras que provêm do tecido externo. Ao vibrar, transmite as suas vibrações a três minúsculos ossículos interligados que atravessam a câmara. Contando-se entre os menores ossos do corpo, estes ossículos são o martelo, bigorna e estribo. O martelo e a bigorna estão suspensos da parte superior do ouvido interno e encontram-se ligados por articulações sinoviais um ao outro e ao estribo. Os ossículos transmitem as vibrações amortecendo o movimento e aumentando a pressão.

Diferentes regiões do ouvido interno ocupam-se do som e do equilíbrio. Ouvir depende do caracol – um tubo espiralado semelhante à casaca do caracol, cheio de um fluido e dividido, no sentido longitudinal, pela membrana basilar (ou lâmina basilar da cóclea), nas câmaras superior e inferior, separadas do ouvido médio pelas janelas oval e redonda, receptivamente.



Figura 2 – Ouvido interno (in: <http://audiosave.blogspot.com/> consultado em Janeiro 2011)

É na cóclea que as vibrações transmitidas através dos ossículos desencadeiam impulsos num nervo que comunica com o cérebro. O estribo vibra contra a janela oval que, por sua vez, transmite ondas de pressão através do fluido da câmara superior da cóclea. A janela redonda vibra livremente para equilibrar a pressão entre a cóclea e o ouvido médio. Entretanto as ondas provocam ressonância na membrana basilar e no órgão de Corti anexo, um túnel flanqueado por células ciliadas sensoriais que servem de recetores auditivos. A perturbação dessas células estimula as fibras do nervo coclear. Estas fazem parte do nervo auditivo que transmite impulsos aos centros auditivos nos lobos temporais.

Embora tenha apenas o tamanho de uma noz, o ouvido interno, como foi salientado anteriormente, desempenha um papel essencial no processo da audição. Se esta zona ficar afetada, por pouco que seja, ficaremos totalmente incapazes de reconhecer ou identificar os sons, mesmo que eles sejam captados pelo nosso ouvido. É então que surge a surdez.

2.2 – Conceito de surdez

Ao pretender-se tratar da problemática da inclusão das crianças com surdez, torna-se necessário definir o que se entende por surdez e quais as crianças que se visam com este termo. Deve ter-se em atenção que esta definição tem vindo a ser alterada à medida que a ciência e a medicina vão desenvolvendo formas de a tratar.

Uma criança com deficiência auditiva é aquela que se desvia da média relativamente às aptidões sensoriais e de comunicação. Porém, surdo é um conceito que ainda gera controvérsia entre pessoas e organizações que se têm preocupado com esta problemática. A Organização Mundial de Saúde (OMS), a este respeito, diz-nos que é uma criança cuja “acuidade auditiva” é insuficiente para lhe permitir aprender a sua própria língua, participando nas atividades normais da sua idade e seguir com aproveitamento o ensino escolar. Correntemente, surdez define-se como uma grande diminuição ou perda completa de audição.

Como sabemos, o nosso aparelho auditivo permite-nos apreciar a altura (graves e agudos), a intensidade dos sons (forte e fraco), o timbre (agradável e desagradável) e a duração (longa e curta). Pode-se apreciar a altura de um som pela sua frequência, isto é, o número de vibrações por segundo (expresso em Hertz). Um som é tão mais agudo quanto maiores forem as vibrações por segundo. A intensidade de um som, ou seja, a pressão sonora, como já foi referido, é medida em decibel (dB).

A surdez determina-se através de testes audiológicos que nos dão a curva audiométrica em decibéis.

Para além desta perspetiva médico – audiológica, concebe-se atualmente, a noção de Surdo como alguém que tem uma língua própria (língua gestual) e pertence a uma comunidade minoritária cultural e linguística.

2.3– Etiologia e prevenção da surdez

A origem da palavra etiologia vem de “*graitiología*”, «estudo das causas», e do lat. *Aetiologia*. (cf Dicionário da Língua Portuguesa, 8ª Edição. Porto Editora)

Particularizando, as causas da surdez ao conhecerem-se serão de uma grande importância, tanto em termos de prevenção, como de identificação e intervenção atempada. Poder-se-á mesmo dizer que marcam e comprometem decididamente o desenvolvimento das crianças com défice auditivo.

Esquemáticamente, podem-se dividir as causas da surdez em: hereditária (transmissões atribuídas a genes dominantes, genes regressivos e genes ligados ao sexo), genética (alterações na divisão cromossomática na altura da concepção) ou adquirida. No período pré natal poderemos ter as seguintes causas: viral (rubéola, toxoplasma, papeira); bacteriana (meningite); tóxica (antibióticos, medicamentos ototóxicos, intoxicações); incompatibilidade de Rh. No período peri natal poderemos ter as seguintes causas: anoxia neo-natal (falta de oxigenação); icterícia neo-natal (incompatibilidade de Rh); prematuridade e baixo peso; traumatismos obstétricos (ventosa). E por fim, no período pós natal e infância poderemos enumerar as otites; meningites; viroses (sarampo, papeira, rubéola); lesões metabólicas; traumatismos (craniano e sonoro); antibióticos e medicamentos ototóxicos e diabetes infantil.

A rubéola é um exemplo específico de uma doença que pode causar malformações ao feto quando a mãe a contrai, principalmente durante os primeiros três meses de gravidez. O efeito mais frequente da rubéola fetal é uma grave surdez percetiva bilateral bastante profunda.

Particular importância tem também, a incompatibilidade do factor Rh sanguíneo. O sangue Rh positivo e Rh negativo são incompatíveis. Quando uma mulher com sangue Rh negativo gera uma criança com Rh positivo, o sistema sanguíneo da mãe desenvolve anticorpos que podem passar para o feto e destruir as células de Rh positivo. Esta problemática pode ser fatal ou, nos casos em que a criança sobrevive, poderá ter vários distúrbios, incluindo a

surdez. Este é um problema que poderá ser prevenido, se a incompatibilidade for detetada durante a gravidez.

Os medicamentos ototóxicos (que lesionam o ouvido) usados durante a gravidez são, também, um factor importante de risco, podendo provocar várias anomalias no bebé, entre as quais, a surdez.

Apesar do nascimento prematuro ser considerado por alguns autores como causador de surdez, Kirk e Gallagher (1996) põem isso em dúvida. Para estes autores, uma verdadeira causa, como é, por exemplo, a rubéola, poderá estimular esse nascimento prematuro. No caso de uma perda de oxigénio ou de uma lesão cerebral ocorrida durante o parto prematuro, estas, sim, poderão ser causas verdadeiras de surdez. No entanto, segundo os mesmos autores, é óbvio que uma criança que tem um nascimento prematuro corre maior risco de ter lesões ao nível do ouvido que as outras.

Durante o período pós-natal, doenças infecciosas (meningites, encefalites), antibióticos ototóxicos, traumatismos, cera ou objetos estranhos no ouvido foram também apontados como causas possíveis de surdez. Segundo Kirk e Gallagher (1996), das causas pós-natais ou exógenas da surdez, a meningite tem encabeçado a lista. Apesar disso, a incidência de surdez devido à meningite tem diminuído nos últimos anos, talvez devido ao uso crescente de antibióticos e quimioterapia.

Estudos feitos, nos Estados Unidos, por Moores (1982), citado por Kirk e Gallagher (1996), indicam que apesar de todos os instrumentos sofisticados de diagnóstico, a maior percentagem de casos de deficiência auditiva (30%) será de causa desconhecida.

Conhecer os fatores que poderão causar a surdez reveste-se de muita importância porque possibilita, principalmente, uma intervenção no campo da prevenção. Sabe-se que uma deficiência auditiva por anóxia tem uma evolução diferente (mais estável) do que uma deficiência auditiva devida a meningite, por exemplo.

2.4 – Tipos e Graus de surdez

A surdez tem aspetos e consequências muito diversas consoante a sua localização. Se o circuito da audição está alterado, isto é, se há dificuldade na receção e percepção dos sons ocorre uma surdez. A alteração desse circuito em alguma parte do ouvido pode acontecer devido a alguma espécie de bloqueio, lesão ou até malformação, podendo provocar uma diminuição da audição ou até mesmo surdez.

O efeito dos défices do mecanismo auditivo depende muito do ponto onde tenham lugar e, assim, poder-se-ão ter três tipos de surdez:

Surdez de condução ou transmissão – resulta de lesões do ouvido médio ou externo que dificultam ou impedem as passagens das vibrações sonoras para o ouvido interno. Há uma perda auditiva inferior a 60 dB.

Esta surdez nunca é total porque a voz alta é sempre audível. Não ocasiona grandes problemas no desenvolvimento da linguagem e da fala, o que faz com que passe muitas vezes despercebida. Causa perturbações de comportamento (instabilidade e cólera) ou atraso escolar pela dificuldade de adaptação ao meio escolar normal, onde quase todo o ensino é oral.

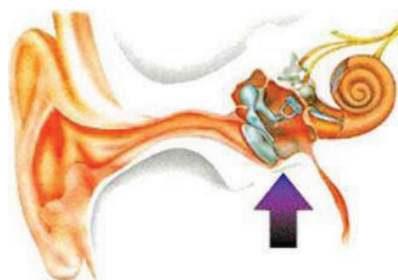


Figura 3 – Surdez de condução ou Transmissão. In: www.amigonerd.net, consultado em Janeiro de 2011

Surdez de percepção ou neuro-sensorial – resulta de uma afetação do ouvido interno. Esta surdez deve-se a uma má captação, interpretação e codificação da informação sonora. É causada por lesões cocleares, bulbares, altas do tronco cerebral e corticais.

Ocasiona sérias perturbações na fala. É, por vezes, congénita, e nesse caso, a criança não aprende a falar. Se é acidental, pode a fala ter aparecido anteriormente, mas nem sempre é possível conservar as aquisições que precederam a surdez. As consequências da surdez sobre o desenvolvimento da criança e aquisição da linguagem são maiores, sobretudo quando estão presentes desde o nascimento ou aparecem antes dos 12/18 meses de idade.



Figura 4 – Surdez de percepção ou neuro-sensorial in: <http://portaldosbebes.fob.usp.br/>, consultado em Janeiro de 2011

Surdez mista – há simultaneamente lesão do aparelho de transmissão e de receção (surdez neuro-sensorial com alterações do ouvido médio).

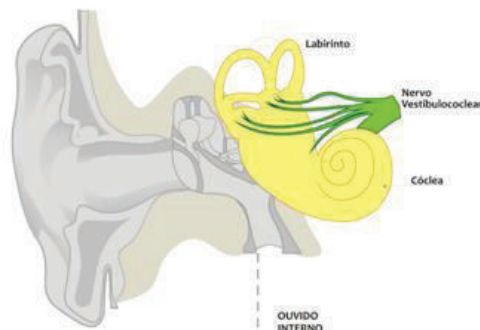


Figura 5 – Surdez mista in: <http://portaldosbebes.fob.usp.br/> consultado em Janeiro de 2011

Quanto ao grau de surdez ele pode ser determinado através de testes audiológicos que nos dão a curva audiométrica em decibéis. Podemos classificar os graus de perda auditiva em cinco grupos de acordo com o quadro seguinte.

Quadro I – Graus de Surdez

| Níveis de Surdez | Características |
|--|---|
| <p>I – <u>Audições normais</u> (com perdas inferiores a 20 dB)</p> | <p>Nenhuma dificuldade de percepção da fala.</p> |
| <p>II – <u>Deficiência auditiva ligeira</u> (com perdas de audição entre 21 e 40 dB)</p> | <p>Pequenas dificuldades articulatórias. Não identificam totalmente todos os fonemas ciciados ou emitidos à distância.</p> |
| <p>III – <u>Deficiência auditiva moderada</u> (com perdas de audição entre 41 e 70 dB)</p> | <p>Articulação bastante imprecisa. Linguagem expressiva limitada. Dificuldades para a estruturação do pensamento verbal.</p> |
| <p>IV – <u>Deficiência auditiva severa</u> (com perdas auditivas entre 71 e 90 dB)</p> | <p>Impossibilidade de aquisição de linguagem espontaneamente. Normalmente exigem uma atenção especial (educativa, da família,...).</p> |
| <p>V – <u>Deficiência auditiva profunda</u> (com perdas superiores a 90 dB)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1º Grau – entre 91 e 100 dB - 2º Grau – entre 101 e 110 dB - 3º Grau – superior a 111 dB | <p>Grandes limitações para a aquisição de linguagem oral. Não está presente a percepção da palavra. Dificuldades sócio educativas decorrentes da problemática interativa.</p> |

Fonte:BIAP (Bureau Internacional d' Audiophonologie,1996): in <http://www.arquivosdeorl.org.br>, consultado em Janeiro 2011)

2.5 – Detecção e diagnóstico da surdez

Uma questão que se reveste cada vez mais de especial importância, é o diagnóstico precoce da surdez, pois, quanto mais cedo ela for diagnosticada, mais cedo se poderá proporcionar à criança os recursos e atenções necessárias.

Durante os primeiros meses, será um pouco difícil detetar uma possível surdez, pois a criança não apresenta nenhum sinal particularmente visível e reage como um bebé normal, excepto em casos de multideficiência e, nem os pais, nem os próprios médicos estão alertados para essa possibilidade. No entanto, em casos considerados de risco, ou quando há antecedentes hereditários, poder-se-ão fazer alguns exames de diagnóstico como o teste acústico neonatal (“teste da orelhinha”).

Como o bebé, geralmente até por volta dos 9 meses, não tem maturação suficiente para voltar a cabeça em direcção ao som, segundo Marchesi (1987) essas provas consistem basicamente em controlar reações fisiológicas do bebé (ritmo cardíaco, respiração, movimento dos olhos...) perante um estímulo sonoro intenso.

Segundo o mesmo autor, nos últimos anos, o controlo destas respostas pode ser realizado através de um microprocessador, o que garante uma maior precisão dos registos.

Conforme a criança cresce, a despistagem dos problemas de audição faz-se cada vez mais por meio de provas (ditas “subjetivas”) em que se solicita à criança que execute uma ação concreta, num contexto de interação e participação, quando escuta um som ou uma ordem determinada.

Será a partir destas provas que o especialista deverá realizar um diagnóstico mais completo dos problemas auditivos, o que permitirá conhecer mais a fundo o tipo de gravidade de perda auditiva.

Com o diagnóstico audiológico realizado, e no caso de não haver possibilidade de intervenção cirúrgica, ou acompanhamento num processo de intervenção cirúrgica, terá que se começar a agir no sentido de encaminhar os pais para alguém que, juntamente com eles e o próprio médico, possa delinear

um plano de intervenção precoce que inclua a estimulação sensorial, as atividades comunicativas e expressivas e a utilização dos restos auditivos da criança. Desenvolvendo este processo continuamente, segundo Marchesi (1987), a criança com surdez terá mais possibilidades de enfrentar os limites que a perda auditiva apresenta para o seu desenvolvimento.

Com efeito, se o ambiente sonoro é fundamental para a harmonia e desenvolvimento integral da criança, (ele é o único que permite o desenvolvimento da linguagem) quanto mais cedo for detetada a sua deficiência auditiva, maiores são as possibilidades de obter sucesso no desenvolvimento linguístico, intelectual, social e emocional da criança.

2.6 – Prevalência

Com base no censo nacional de 2001, as estimativas feitas sobre a população em Portugal apontam para um número global de 1656602 indivíduos dos 0 aos 14, população estimada por intervalos. Desta população, 3816 indivíduos têm surdez com um grau superior a 80 dB. O certo é que a surdez tem baixa prevalência quando comparada com qualquer outro tipo de deficiência, contando ainda com o facto de tudo apontar para uma diminuição da surdez, devido à maior atuação no campo da prevenção, como consta do art. 64.º da Constituição da República, “Todos têm direito à proteção de saúde e o direito de a defender e promover”. Alguns fatores, como a rubéola, estão quase abolidos devido à vacinação.

A baixa prevalência da surdez levanta problemas especiais em relação à planificação e escolha da colocação (mais ou menos integrada) adequada para estes alunos, pois pode-se encontrar um aluno surdo dentro de uma escola precisando, além de apoio individual, de materiais e aparelhos específicos bastante dispendiosos, apoio psicológico e terapêutico.

CAPÍTULO III: LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA SURDA

3.1 – Fatores influentes na linguagem

Todo o ato de comunicar subentende a comparência mediata e direta no espaço e no tempo, de um emissor, que origina o sinal e de um recetor ao qual é dirigido. O indivíduo não pode viver apartado, ninguém transmite consigo mesmo, comunica com alguém, e quando comunica, comunica alguma coisa.

A aptidão de comunicar empregando a linguagem é um dos aspetos que caracteriza os seres humanos dos demais. No costume cultural das sociedades, a comunicação é sobretudo oralista, o que acaba por complicar a comunicação entre surdos e ouvintes. Relativamente às pessoas surdas é inevitável respeitar a situação de comunicação.

De acordo com Chomsky (1971), todas as crianças gozam de especificidades inatas que lhe possibilitam alcançar e expandir a língua da sua comunidade. Embora as crianças nasçam pré programadas para alcançarem a linguagem, carecem viver num ambiente linguístico para que o sistema seja impulsionado e estimulado.

O aperfeiçoamento e a aprendizagem da linguagem é um sistema de interação e adaptação que se desenvolve por etapas. Os primeiros vocábulos emergem por volta dos doze meses de idade, na maioria das crianças. O aumento gradual de vocabulário desponta por volta dos dezoito meses. Contudo, este aspeto vai ser distinto de criança para criança, de acordo com a estimulação linguística a que cada um está exposto.

Numa visão cronológica, a aprendizagem da linguagem da criança dita normal, tende a realizar-se ao longo de três etapas fundamentais (Bouton, 1977), a primeira etapa, com a pré linguagem até aos 12 ou 13 meses e por vezes 18 meses; segunda etapa com a primeira linguagem de 1 ano, até aos 2 anos e meio ou 3; e a terceira etapa com a linguagem propriamente dita a partir dos 3 anos.

Esta disposição é, por essência, inalterável, mas o ritmo de avanço altera de sujeito para sujeito. Deve, porém, distinguir-se que o progresso oral da criança se inclui no agrupado do seu progresso sensório, motor e cognitivo.

No decorrer das primeiras semanas, os gritos da criança são, de acordo com os pais, uma espécie de comunicação, surgem associados a condições fisiológicas de incômodo. Mas a postura do sujeito, dirige desde muito cedo a criança para a descoberta de um uso próprio desta ação instintiva e primeiramente de qualidade puramente fisiológica. Ao grito voluntário, segue-se o grito comovente que serve para indicar de uma forma propositada, um estado de alma.

Nesta etapa os sons emitidos pelas crianças surdas e pelas crianças ouvintes são semelhantes, o que comprova a propriedade sensório motora da atividade vocal, assim como o papel pouco expressivo da reprodução deste estágio. Começam a emergir diferenças suscetíveis ao nível das emissões vocais entre as crianças surdas e as crianças ouvintes, logo que a atividade vocal ultrapassa o exercício sensório motor, para se metamorfosear num sistema ruidoso de comunicação, onde os desempenhos de imitação e as emissões conhecedoras surgem. É neste período que a produção vocal começa a aperfeiçoar-se, a distinguir-se, a criança que ouve pode efetuar uma triagem de sons que profere. Esta triagem consuma-se a partir da experiência auditiva da criança: a audição constante dos mesmos fonemas emitidos pelos que a envolvem, provoca a prática por imitação e por auto estimulação, denominada de ecolalia.

É evidente, que o Homem está desde o nascimento apto para adquirir uma linguagem, resultado da intervenção do meio envolvente. É também, nesta fase da primeira linguagem, que as primeiras unidades providas de sentido, são empregadas pela criança e distinguem-se por impressões oposicionais, embora que nesta fazem ainda sejam muito pobres.

De acordo com Bouton, aos doze meses, uma criança pode ter conseguido aprender cinco a dez palavras, não lhes atribuindo um sentido muito correto, no entanto, sempre global de acordo com a situação. Por altura dos dezoito meses, surgem as primeiras junções de duas palavras, com o

intuito de construírem uma frase, que estabelecem um enunciado nitidamente mais difícil e que provam inegáveis desenvolvimentos na análise do autêntico. Já com dois anos, o léxico da primeira linguagem pode abranger duzentas palavras. Nesta etapa, também designada por holófrase, a palavra da criança cria uma frase na linguagem do adulto.

A aprendizagem da língua está intimamente ligada com a reciprocidade entre mãe - bebê, os modos verbais da mãe auxiliam a criança a dominar a linguagem. Durante o ciclo dos três anos e meio e os cinco anos, a criança conhece cerca de mil e quinhentas palavras. Nesta fase, a fala é assinalada pela inexistência de vocábulo de função.

Os primeiros vocábulos voluntários são ainda um ensaio das produções vocálicas. Somente no primeiro ano se começam distinções nos elementos vocálicos e consonânticos, não correspondendo aos sons da língua. A diversidade das vocalizações proferidas pelas crianças, excede as que posteriormente irá precisar para a constituição dos fonemas. Os sinais acústicos alteram de sujeito para sujeito.

A função da linguagem, possibilita dizer-se o que se pensa, de forma a estabelecermos relações com os outros, existindo sempre uma união entre o pensamento e a linguagem. Esta união, reflete por si só o desempenho cognitivo.

Assim, consideramos que a linguagem é fundamental para a organização perceptual, na capacidade de atenção, na estruturação do pensamento e por conseguinte na resolução de situações. Poder-se-á então dizer que, o par comunicação e linguagem são a principal causa nas alterações sociais, colaborando também para o aumento do conhecimento e, por conseguinte, com a apreensão das aprendizagens.

Quando a criança está em processo de aquisição de linguagem, é fundamental a existência de interação comunicativa, que se desenvolverá por fases. No entanto, essas mesmas fases, nem sempre estão dependentes da audição, como por exemplo, no caso de uma criança surda filha de pais surdos. Primeiramente a linguagem está dependente de órgãos periféricos e de um sistema nervoso funcional. De acordo com Piaget, este defendia que tanto a

linguagem, como o pensamento surgiam em momentos análogos. Ou seja, em todos os países, todas as crianças entre os 18 meses e os 24 começam a combinar as palavras e é nesta altura que começam a dar os primeiros passos, interagindo diretamente com tudo o que a rodeia. Nesta fase, Piaget considerava que acontecia uma alteração da atividade sensório motor para o pensamento pré operacional. De referir que a linguagem também tem um papel fundamental durante os 5 anos ou 6, pois há uma alteração do pensamento pré operacional para o operacional concreto, onde a criança começa a usar a linguagem para a auxiliar no pensamento.

A ligação existente entre o pensamento e a palavra é algo que não é estático, pois o pensamento acontece através das palavras. Isto porque ambas refletem uma realidade circundante, embora a palavra tenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento.

3.2 – Como se desenvolve a linguagem da criança surda

As diferenças entre surdos e ouvintes começam-se a verificar desde os primeiros meses embora nem sempre sejam identificadas por quem não esteja atento. Os choros, balbuceios, etc., até aos quatro meses são iguais, mas depois começam a dissipar-se por parte do bebé com problemas auditivos. A ausência do feedback auditivo das suas próprias vocalizações e a perda de interesse por elas, contribui decisivamente para este desaparecimento.

Outro fator importante que pode estar na base da aquisição da linguagem oral é o momento em que se deu a perda auditiva. Segundo Kirk e Gallagher (1996), costuma fazer-se uma distinção em termos de tempo em que ocorreu essa surdez: surdez pré-linguística, referente aos que nasceram surdos ou que perderam a sua audição antes do desenvolvimento da fala e da linguagem; surdez pós-linguística, referente aos que perderam a sua audição após o desenvolvimento espontâneo da fala e da linguagem. A primeira trará um problema mais grave de resolver ao nível educacional do que a segunda. As investigações feitas comprovam que as crianças com surdez adquirida, após os três anos de idade, apresentam mais vocabulário e maior compreensão da leitura e, por isso, terão mais facilidade em aceder à linguagem oral comum.

Enquanto qualquer criança ouvinte, em condições favoráveis, aprende espontaneamente a falar, pois logo desde que nasce toma contacto com a linguagem que lhe facilita a socialização através da interação permanente com o meio, na criança com surdez não se pode esperar que isso aconteça espontaneamente, mas é necessário planificar a sua estimulação o mais precocemente possível, procurando o envolvimento dos pais. *“A reabilitação de uma surdez neuro-sensorial severa ou profunda e a aquisição da linguagem tem um período crítico que não pode ser ultrapassado”* (Pinho e Melo et al, 1986), caso contrário podem-se perder oportunidades únicas no desenvolvimento da linguagem. Corre-se o risco de encontrar a criança só à entrada na escola, precisando, além de iniciar as matérias escolares, de aprender prioritariamente algum tipo de linguagem que lhe permita comunicar com os outros e lhe possibilite a aprendizagem dessas mesmas matérias.

Os dois problemas cruciais que a educação de uma criança surda colocam à sociedade e à família, em geral, e ao sistema educativo, em particular, dizem respeito à criação de condições que permitam, por um lado, o pleno desenvolvimento da linguagem na criança e, por outro, a aptidão para integrar em diferentes meios sociais e linguísticos, na comunidade de surdos e na comunidade ouvinte. O uso da Língua Gestual Portuguesa, na primeira, e uso de Português, na segunda, torna imperioso que na educação da criança surda se tenha presente o desenvolvimento de competências que lhe permitam funcionar, eficaz, cómoda e adequadamente, nas duas línguas e nas duas comunidades.

A estimulação precoce da criança surda é, sem dúvida, um fator determinante para o sucesso da sua reabilitação.

Conseguir que uma criança surda fale é um desafio constante, que pode levar tanto a grandes êxitos como a fracassos.

Recorrendo, muitas das vezes, a gestos, à mímica, ao desenho, à escrita, os pais e professores são levados a experimentar variadíssimas formas de comunicação, para entrarem no mundo “tão silencioso” das crianças surdas.

A linguagem humana utiliza, universalmente, a via oral. Esta via é cortada, pela ausência de audição, na criança surda. Aqui, surgem os problemas de comunicação que são utilizados como base de suporte: a fala, o gesto ou a língua gestual. O gesto ou língua gestual utiliza uma simbologia própria, ajudando a criança surda na sua comunicação.

Em muito contribui, este tipo de língua, para o pleno desenvolvimento e integração na sociedade, assim como, para o desenvolvimento físico mental e social da criança surda e para pôr um fim ao isolamento a que estão sujeitas. Os pais e familiares mais próximos devem imprescindivelmente aprender a comunicar com a criança, ou seja, aprender os elementos básicos da língua gestual.

A recusa sistemática dos pais em fazê-lo e a privação da “sua” língua, implicará que a criança fique isolada, olhando o que se passa à sua volta, sorrindo, sem qualquer tipo de comunicação, o que provocará sérios danos

psíquicos e tornará a criança agressiva, pouco comunicativa ou até mesmo acanhada, prejudicando gravemente o seu desenvolvimento.

Não se pode consentir, logo que os sintomas da surdez são descobertos, que se tente “impingir” a comunicação oral à criança com sons que não entende e/ou não consegue distinguir. Os barulhos e demais vibrações só servirão para atrapalhar ainda mais a criança. Tal atitude originará que a criança acabe por ter um fraco ou mesmo nulo desenvolvimento. Quanto mais se insistir, pior para a criança. Devemos comunicar com a criança através daquilo que a rodeia, aquilo que vê, que quer mexer, etc. O seu desenvolvimento começa na visão e não na audição. Só assim será possível haver comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam (pais, familiares, amigos, professores, etc.).

O que conta à partida é comunicar com a criança, ensinando-lhe a transmitir o que deseja, ensinar-lhe a pedir, a brincar, etc., mostrar-lhe que é uma entre iguais. A provar este tipo de situação, estão os filhos surdos de pais surdos, falantes nativos da língua gestual, cujo desenvolvimento ultrapassa em muito os filhos surdos de pais ouvintes que optaram pelo oralismo puro e simples.

O ideal é que a criança, assim que lhe é detetada a surdez, tenha contacto com outros surdos que lhe ensinem a sua língua natural. A criança tem de começar por aprender a língua gestual portuguesa com professores surdos, de modo a que aperfeiçoe e desenvolva a “cultura de identidade surda”, não pode ser o intérprete de língua gestual, uma pessoa que ouve, a ensinar os alunos surdos.

A linguagem segue o mesmo processo evolutivo numa criança que oiça, mas aproveita outras vias, nomeadamente, as vias visuais, auditivas e ósseas (sentido vibratório). Para que um adulto que oiça possa comunicar por meio da linguagem com uma criança surda, são indispensáveis certas vivências, fantasias e conhecimento da língua gestual. A criança não só imita os modelos, como também trabalha e inventa a linguagem. Para que a criança se sinta segura, é necessário que haja uma aceitação, por parte do adulto, das formas expressivas da criança – a sua representação por gestos, mímica e produção

sonora. Nessa altura, a criança quer “andar para a frente” e mostra interesse em optar cada vez mais pelo sistema codificado convencional que nós, os ouvintes, usamos (a linguagem oral). A partir da comunicação primária da criança, de que aproveitamos todos os canais, aumenta a necessidade dum sistema codificado convencional – a *linguagem*.

Vários estudos têm sido feitos, com grande interesse, acerca do problema de saber como decorre a aquisição da língua em ambientes radicalmente alterados, como nos casos das chamadas “crianças-lobo”, criadas por animais (que, aliás, não sobreviveram), das “crianças isoladas”, criadas por seres humanos, ainda que em condições monstruosas, e das “crianças surdas que não têm modelo”, porque foram educadas por ouvintes que “não sinalizam” (não adequam sinais gestuais, ao falarem). Os resultados indicam que as crianças isoladas da língua, mas não da sociedade humana, podem, pelo menos, aprender algumas bases da língua. Incluem-se neste grupo as crianças surdas sem modelo da língua, mas que podem inventar um sistema linguístico elementar. As crianças com pais que “sinalizam”, habitualmente, aprendem uma língua gestual tão elaborada como a língua falada. Estes factos têm sido interpretados como prova da existência duma capacidade pré-programada de aprendizagem da língua. Esta aprendizagem da língua é muito mais fácil na criança do que nos adultos, daí considerar-se que há um “período crítico” para a aprendizagem da língua.

As crianças captam muito rapidamente uma segunda língua e depressa conseguem falá-la com os naturais, o mesmo não acontecendo com os adultos. A melhor idade para a aprendizagem da linguagem é entre os dois e três anos de idade. Um problema para as crianças surdas é não terem realizado anteriormente um diagnóstico. Entre a descoberta da surdez e o diagnóstico da mesma, por vezes passa-se mais de um ano, porque ainda é pouco habitual a utilização de testes de despiste precoce. A aplicação dos aparelhos de avaliação audiológica em crianças pequenas não é tarefa muito fácil. Em comparação com crianças ouvintes da mesma idade, começam a perder tempo no desenvolvimento linguístico. Para compensar esta perda, é aconselhável estimulá-la por gestos e palavras escritas. Dar-lhe o significado de cada

palavra é uma das finalidades do ensino da linguagem da criança surda. Devem-se utilizar todos os meios de adaptação básica às suas necessidades no meio social ao nosso alcance para dar à criança uma linguagem “funcional”. Considera-se pois, importante, proporcionar-lhe muitas experiências, utilizando gestos para construir uma linguagem, da mesma maneira que uma criança ouvinte desenvolve a sua linguagem, dando-lhe nomes (gestos) para as coisas que ela vê, encontra, e sobre as quais ela faz perguntas.

A transição da comunicação primária para o uso da linguagem convencional, sob qualquer forma, manifesta-se logo durante o período pré-escolar, mas o professor deve estar atento, à medida que a idade aumenta, às necessidades da criança, no sentido da utilização de todas as formas de expressão.

Para o desenvolvimento da personalidade da criança surda e das suas potencialidades de comunicação mais rica e matizada, é da máxima importância que durante todo o período escolar, se desenvolvam e se integrem no ensino várias formas expressivas, tais como imagens, formas e gestos.

A criança surda, independentemente do nível da sua perda auditiva, deve ter o direito de crescer bilingue. Entendendo e utilizando a língua gestual e a língua oral (na sua forma escrita e, sempre que for possível, na sua forma falada) a criança conseguirá, um pleno progresso das suas aptidões cognitivas, linguísticas e sociais.

É a partir da linguagem que a criança surda deve conseguir uma série de tarefas:

a) Interagir com seus pais e familiares o mais cedo possível. Uma criança ouvinte, normalmente, adquire a linguagem nos primeiros anos de vida, estando em contacto com ela e podendo percebê-la. O uso da língua é um meio imprescindível para estabelecer e solidificar os laços sociáveis e individuais entre a criança e seus pais. O que é uma convicção para a criança ouvinte deve ser igualmente para a criança surda. A criança surda deve ser capaz de comunicar com os seus pais através de uma língua natural. Com a linguagem ocorre grande parte do estabelecimento de vínculos afetivos entre a criança e seus pais.

b) Ampliar as suas aptidões cognitivas durante a infância. Através da língua, a criança aumenta as suas capacidades cognitivas, capacidades de espírito crítico para seu crescimento pessoal. Entre estas capacidades encontramos distintos géneros de raciocínio, pensamento abstrato, memorização, etc. A inexistência completa de uma língua, a adoção de uma língua não inata ou o uso de uma língua que é pobremente entendida ou explorada, pode ter efeitos negativos marcantes no desenvolvimento cognitivo da criança.

c) Obter saberes sobre o mundo. A criança alcançará conhecimentos sobre a realidade externa, essencialmente através do uso da língua. Interagindo com os pais, familiares e outras crianças ou adultos, a criança trocará e realizará a informação sobre o mundo que a rodeia. Estes saberes servirão como base para as atividades que acontecerão na escola e auxiliarão a compreensão da língua. Não existe uma efetiva perceção da língua sem o apoio desses conhecimentos.

d) Comunicar totalmente com o mundo envolvente. Tanto a criança surda, como a ouvinte, deverá comunicar de modo pleno com todos os que fazem parte de sua vida (pais, irmãos, grupos de pares, professores, adultos, etc.). A comunicação deve facultar uma certa quantidade de conhecimento numa língua ajustada ao interlocutor e conforme o contexto. Em algumas situações será a língua gestual, em outros será a língua oral e noutros serão ambas as línguas alternadamente.

e) Sentir-se culturalmente parte de dois mundos. Através do uso da língua a criança surda deverá tornar-se progressivamente num ser do mundo ouvinte e do mundo surdo. Deverá identificar-se, em parte, com o mundo ouvinte que é quase sempre o dos seus pais e familiares (90% das crianças surdas tem pais ouvintes). Mas a criança também deverá ingressar, logo que possível, “no mundo das pessoas surdas”. A criança deve sentir-se confortável em ambos os mundos e deve ser capaz de espelhar-se com cada um deles na medida do possível.

3.3 – Envolvimento parental

O mundo de cada criança começa no seu seio familiar, tendo então a família o papel primordial, mais propriamente os pais, que é cuidar e promover a saúde e o seu bem-estar do seu filho. Para um bom desenvolvimento de qualquer criança é necessário um ambiente de carinho e apoio. Também estamos cientes da importância da família para a promoção do desenvolvimento da criança, especialmente daqueles que apresentam algum tipo de deficiência. A aceitação dos pais perante a sua deficiência é crucial, pois são eles que têm responsabilidade pela formação e socialização da mesma.

As primeiras relações de afeto dos filhos são provenientes dos pais, esse convívio será responsável por futuros comportamentos no meio social, permitindo ou não a sua adaptação. Esse papel da família contribuirá para que o filho tenha uma aprendizagem mais humana.

Na perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, segundo Bronfenbrenner (1998), a família é definida como um sistema, dentro do qual os diferentes elementos se podem encontrar agrupados em sub sistemas, e em que estes funcionam com regras e formas de comunicação muito próprias, quer dentro de cada um, quer entre os vários sub sistemas. Qualquer modificação ou mudança no comportamento de um dos elementos da família irá influenciar cada membro individualmente, ou o grupo como um todo.

Este autor, considera ainda, que há um conjunto de níveis ou sistemas ecológicos que estabelecem interligações que afetam a família e a sua dinâmica influenciando-a, e sendo influenciada por ela.

A relação que a criança estabelece com a família e o meio é uma relação de reciprocidade, ou seja, as atitudes e comportamentos dos pais e das crianças influenciam-se mútua e reciprocamente (Bronfenbrenner, 1998). E é com base neste processo interativo que a criança começa a agir e a manipular o seu ambiente e, conseqüentemente a “crescer” em termos cognitivos, motores, sociais e emocionais.

Assim, a associação entre o comportamento parental e a aquisição de aptidões desenvolvimentais por parte da criança, é particularmente vital.

Segundo a perspectiva ecológica e sistêmica, Correia (1998), considera que: *“...todos os indivíduos são vistos num processo de desenvolvimento constante e dinâmico, que progressivamente os faz passar para diferentes contextos, reestruturando os contextos onde se inserem.”*

Todos os pais pensam sempre que o seu filho será o “melhor do mundo” e o vago pressentimento de que ele possa ser portador de alguma deficiência, apesar de poder incomodar um pouco, principalmente a mãe, durante o período de gravidez, quase sempre se sobrepõe à ideia que essas coisas “só acontecem aos outros”.

Quando nasce uma criança com surdez, só muito raramente os pais tomam logo conhecimento dessa diferença. O seu filho tem um aspeto normal, faz tudo como os outros, o próprio médico não vê nada de anormal. Mas, pouco a pouco, os pais vão desconfiando que algo não está bem, pois o bebé não reage aos barulhos, não sente a aproximação da mãe, não se vira quando chamam por ele. Os pais, que “até já se tinham habituado” a um bebé “normal”, sentem uma dupla perda quando é diagnosticado surdez no seu filho. O primeiro impacto será talvez de angústia, revolta, sentimento de culpa, impotência perante aquela evidência, chegando até à rejeição em certos casos.

É natural que os pais se sintam revoltados e até alheados da educação do seu filho. É possível que no seu “subconsciente”, possa passar muitas vezes a ideia de “talvez ser melhor deixá-lo à responsabilidade dos especialistas.” Nesta fase, necessitam de ajuda para poderem ultrapassar este primeiro impacto, de modo a conseguir a estabilidade emocional favorável à educação dessa criança. É muito importante que encontrem a pessoa certa: médico, assistente social, psicólogo, outros pais, alguém que os faça compreender, que podem fazer muito pelo filho.

A maioria das crianças surdas descende de pais ouvintes, estando logo, longe das comunidades de surdos até terem idade para decidirem por si mesmas. Isso coloca problemas acrescidos, dada a dificuldade da situação comunicativa com que os pais se confrontam. O tipo de interação da relação

mãe ouvinte/criança surda apresenta muitas vezes características de insegurança, de falta de confiança e de inconstância. Nesta situação, a ligação afetiva tende a ser mais dominadora e, por consequência, menos harmoniosa, devido às diferenças do sistema de comunicação possível entre ambos os interlocutores. No início, a linguagem é inexistente e a linguagem gestual usada seria para elas uma "língua materna" como poderia ter sido se tivessem estado em contacto com ela desde a primeira infância. É fundamental que os pais tenham conhecimento das potencialidades e limitações do seu filho, visto que o ajustamento psicossocial depende em larga medida, das reações e atitudes da família. O seu papel é relevante e irrefutável no processo de desenvolvimento destas crianças. A estimulação, a segurança e o apoio serão alicerces fundamentais no contacto com o mundo que os rodeia.

Como já foi referido anteriormente, a criança com surdez, como de resto qualquer criança com necessidades educativas especiais, deverá ser estimulada o mais precocemente possível e, além da audição, nesta fase, deverá sobretudo ser estimulada através do tato e da visão. Os barulhos familiares, como a preparação do biberão, a voz da mãe ao longe, transmitem segurança à criança ouvinte, mas o mesmo não se passa com a criança com surdez. A mãe desta última deverá ter procedimentos diferentes, nomeadamente, deverá preparar o biberão dentro do campo de visão do seu bebé, enquanto lhe muda a fralda, ou lhe dá o biberão, deverá favorecer o contacto físico procurando transmitir-lhe carinho e criar nele a necessidade de comunicar. Só num ambiente onde se sinta segura e protegida, e onde seja estimulada, a criança poderá ter desejo de compreender primeiro o que os outros lhe querem transmitir e, talvez mais tarde, de imitar e dizer uma palavra ou até uma frase. Nesta primeira fase, cabe aos pais, mais do que a qualquer outro especialista, conseguir que o seu filho se sinta seguro e amado fazendo progressos no sentido de uma melhor integração.

Em vez de os pais tomarem uma atitude de proteção que pode estar perto da segregação, não deixando que o filho "fale" com os outros para que "não se riam dele", não deixar que o filho "faça recados" para que os outros não tomem conhecimento do seu problema, eles poderão, conforme a criança vai

crescendo, alargar-lhes as possibilidades de interação com os outros, que poderão ser, no início, outros familiares (tios, primos, avós...), mais tarde os vizinhos e os comerciantes locais. Caberá aos pais preparar essas pessoas que tomarão contacto com o seu filho porque, compreendendo melhor a sua problemática, mais facilmente o poderão ajudar. Se a criança não for preparada para comunicar e tiver “medo” de estabelecer relações com os outros dentro do ambiente mais restrito que é a família, como é que se poderá pretender incluir uma criança com surdez num ambiente mais alargado que é a escola?

A situação parece ser diferente no caso das crianças surdas filhas de pais surdos. Para estas, as fases de ampliação da linguagem acontecem da mesma maneira que nas crianças ouvintes, no entanto com a língua gestual, como língua materna. Para os pais, ter um filho surdo é comum, sendo aceite naturalmente. As crianças surdas proferem sons até aos seis meses, contudo, esta função, opera somente como atitude involuntária. Descontinham de vocalizar ou balbuciar no instante em que o feed back auditivo seria recomendado para o seu progresso. Estas crianças começam a comunicar com os pais, primeiramente com um contemplar fixo, posteriormente com atividades corporais e finalmente com gesticulação enérgica. As mães gesticulam nas mãos dos bebés, como as mães das crianças ouvintes respondem verbalmente às interações dos seus filhos.

De acordo com Moores (1990), os pais organizam as suas ações expansivas com o intuito de estimular no seu filho as capacidades sensoriais; auditivas, visuais, tácteis e cinestésicas. Empregam a voz para incentivar a parte visual e o tocar para incentivar a parte táctil e cinestésica. Os estratagemas acima esboçados, podem ser colocados em prática solitariamente ou em acordo para esboçar frases.

Os bebés surdos obtêm as diversas configurações das mãos da língua gestual, ordenadamente, assim como os ouvintes ampliam e assimilam os sons das palavras. Contudo, nas crianças surdas filhas de pais surdos, as primeiras palavras surgem anteriormente às das crianças ouvintes. Conforme alguns autores referem, isto aplica-se às especificidades da língua gestual, visto ser essencialmente visuo motor. As primeiras palavras surgem mais cedo e o

léxico progride rapidamente, porque os esboços visuo motores detêm uma maturação mais rápida que os auditivo-motores. Assim, o aperfeiçoamento lexical, nos surdos, é começado mais precocemente que nos ouvintes.

As crianças surdas, filhas de pais ouvintes, aumentam durante as primeiras idades, total aptidão comunicativa. Esta aptidão acontece pela interação que se celebra entre a mãe e a criança, não dependendo necessariamente da audição para que ocorra. O problema deste grupo acontece quando esta influência acaba por depender da audição. No momento em que deveriam emergir as primeiras palavras e se isso não sucede, os pais, especialmente a mãe, destroem toda a ansiedade que era demonstrada no desenrolar comunicativo. Este entrave prejudica o desenvolvimento da linguagem nas crianças surdas, porque é nesta fase tão fulcral, que elas mais necessitam de estímulos verbais e incentivos para comunicar verbalmente.

No entanto, poderão enfrentar maiores obstáculos no desenvolvimento da linguagem e por consequência na comunicação, devido à inexistência de um modelo sólido e firme. É natural que os pais nunca dominem fluentemente a língua gestual como língua materna, e por isso, a criança deverá ser constantemente colocada em situações em que deverá ser estimulada a verbalizar.

O trabalho dos pais também não acaba com a entrada da criança na escola. A “aprendizagem” da linguagem é um trabalho moroso e contínuo e só poderá ter resultados positivos se os pais forem envolvidos nos programas dos seus filhos, pois eles, melhor do que ninguém, poderão contextualizar a linguagem. Por exemplo, a criança desenvolve o tema da alimentação na escola, mas só em casa poderá dar sentido a esse vocabulário. Só os pais, ao “chamar as coisas pelos nomes”, “obrigando” a criança a intervir, poderão fazer sentir nela o valor da comunicação.

Pensa-se que esta inclusão será muito mais difícil e, neste sentido, torna-se necessário e urgente investir na especialização de técnicos que possam delinear, conjuntamente com os pais, um programa de intervenção para *“aquela” criança com surdez. O dinamismo brilhante dos pais derruba a muralha do isolamento acústico da criança, e a conduz a uma participação*

activa, desenvolve sua linguagem, assegura sua personalidade, permite tornar-se um adulto integrante do mundo dos outros.” (Lafon, 1989).

Para que os pais possam assumir com eficácia um papel ativo na educação dos seus filhos, é essencial que tenham conseguido superar a situação de crise causada pelo nascimento de um filho “diferente”, e que sejam capazes de estabelecer com eles um relacionamento tão normal quanto possível. A adequação do comportamento dos pais a este filho é, muitas vezes, um processo longo e penoso, em que é importante poderem contar com uma colaboração atuante. Esta ajuda pode assumir diversas formas e partir de diferentes fontes: apoio de familiares, de amigos, de outros pais com problemas semelhantes e de técnicos especializados, como o psicólogo ou o técnico de serviço social e do professor de educação especial. É aqui, que os docentes têm um papel fundamental quer com as crianças como com os seus pais, pois devem alertar constantemente o adulto de que a criança necessita de estímulos vocalizados, de forma a torná-la consciente da existência de sons e de forma a inculcar-lhe a consciência de que ela própria também consegue vocalizar, não esquecendo nunca de lhe explicar que esses sons produzidos têm significados específicos. Tudo isto para que se possa posteriormente inculcar o gosto pela comunicação.

Para uma criança ouvinte, sempre que o seu vocabulário aumenta, essa mesma palavra é automaticamente utilizada em diferentes ocasiões, no entanto, esta mesma situação já não acontece com crianças surdas, pelo menos não de uma forma instintiva. Nas crianças surdas, o ensino da linguagem é, em muitas situações apreendido através de “colagens”, onde não há lugar para generalização de termos ou atribuição de significados. Um fator de grandes dificuldades, é sem dúvida alguma, a compreensão a nível fonológico, estando este na base de todas as dificuldades de comunicação, devido à não compreensão de significados. Algumas observações acerca das dificuldades fonológicas em crianças surdas, revelam que estas apresentam uma fala lenta, sem ritmo, sem acentuação, vogais prolongadas e por vezes distorcidas, desvios fonéticos, falta de estruturação frásica, e grandes dificuldades na articulação da língua, entre outras dificuldades diagnosticadas.

CAPÍTULO IV: METODOLOGIAS EDUCATIVAS COM A CRIANÇA SURDA

4.1 – Métodos orais

Como já se teve oportunidade de referir, os métodos orais dão prioridade à realização oral da linguagem, o mesmo é dizer que a aquisição da fala e a sua utilização são privilegiadas para comunicar nos dois papéis de locutor e receptor, o que implica ter que “...producir el habla y comprender el habla de los otros” (Morgan *et al.*, 1991). Como na criança com surdez, a fala e a compreensão da fala não acontecem espontaneamente, ela terá que aprender a linguagem.

Embora haja vários métodos orais bastante diferentes uns dos outros, todos têm como princípio comum a necessidade de exercícios da fala e da leitura labial (leitura da fala).

Apesar de haver sempre seguidores dos métodos gestualistas ou oralistas puros, foi sobretudo a partir da segunda metade do século XIX que a educação baseada em métodos orais foi ganhando terreno.

Segundo Marchesi, o Congresso Internacional de Milão, em 1880, onde se declarou que o método oral puro deve ser preferido, é considerado como “...*el punto de referencia histórico para los educadores que defiendan una metodología oral exclusiva en la escuela*”.

É importante referir que Portugal aderiu, do mesmo modo que outros países europeus, à filosofia oralista do referenciado Congresso de Milão de 1880. Este viria a ter enormes e sombrias repercussões na vida das pessoas e comunidades surdas da Europa, América e outros continentes. A maioria dos seus participantes acabaria por aprovar (com o voto contrário da delegação americana de que fazia parte o único congressista surdo presente neste congresso) uma resolução em que os idiomas gestuais se consideravam banidos oficialmente de todas as instituições escolares e assistenciais em que as crianças e jovens surdos encontravam então acolhimento, assim como de outras que viessem a criar-se.

Esta perspectiva articula-se, fundamentalmente, com critérios de remediação ou normalização e na convicção de que o desenvolvimento cognitivo estará condicionado pelo maior ou menor conhecimento da língua falada. O sistema oralista puro suporta metodologicamente estas ideias. A sua função é eminentemente terapêutica: transformar a criança surda num futuro adulto ouvinte. Defende-se a aquisição da linguagem por processos que não envolvam sistemas gestuais estruturados, admitindo-se apenas os gestos naturais e as próteses auditivas.

Deste modo, considera-se a utilização da comunicação gestual como algo que marca a diferença e impedirá estes adultos de alguma vez conseguirem transmitir aos outros os seus valores e os conceitos mais abstratos.

Para muitos, como o oralismo puro poucas vezes é conseguido, só se utiliza em situações muito restritas. Por isso, tendem a desaparecer os seus defensores, que começam a adotar complementos manuais no sentido de retirar a ambiguidade que possa existir na leitura lábio facial. Apesar disso, para alguns, os complementos manuais apenas são aceites para os que não podem ser oralizados. Por exemplo, refere-se que uma análise da situação põe em evidência a necessidade do oralismo, bem como destaca as suas limitações.

Assim, alguns profissionais estão dispostos a introduzir alguns sistemas de gestos na aquisição verbal do aluno surdo sem abandonarem a corrente oralista.

4.2 –A importância da Língua Gestual

As Línguas Gestuais são adquiridas pelas crianças surdas de uma forma natural, que em tudo é semelhante ao das crianças ouvintes. A língua gestual portuguesa, como todas as outras línguas gestuais, possui uma modalidade de produção motora (mãos, face e corpo) e uma modalidade de percepção visual. São estas as modalidades que conferem o estatuto diferente das línguas gestuais em relação às outras línguas e que dificultam muitas vezes, a sua compreensão enquanto sistema linguístico para os ouvintes.

Esta língua gestual difere das outras línguas num dos aspetos mais importantes das suas características: não se baseia em palavras. É uma língua de movimento e de espaço, mas o mais importante é que é a língua da comunidade surda, pois nutre um papel fundamental na Educação e na Formação da criança surda, o que muito contribui para o seu pleno desenvolvimento físico, mental e social e o posterior bem-estar na vida ativa.

As informações sobre o uso da língua gestual contam-se de há pelo menos dois mil anos no ocidente e subsistem tantas ou talvez mais línguas gestuais na Europa do que línguas faladas. A língua gestual não é internacional, cada país tem a sua própria língua gestual e nos países onde existem duas ou mais línguas, existe o mesmo número de línguas gestuais. As pessoas surdas, tal como as ouvintes, são educadas na língua da sua região.

Através dos tempos, com raras e honrosas exceções, as Línguas Gestuais das pessoas surdas (e não apenas a língua gestual portuguesa) sempre foram consideradas como uma linguagem deficiente, um código inferior.

Desde o século XVII, que se procuram aprofundar os conhecimentos ligados às crianças com deficiência auditiva e com eles surgem as controvérsias, de qual o melhor método a utilizar nesta aprendizagem.

O método oralista, que privilegia a linguagem oral, é contestado, a favor do método gestualista, que para muitos, é o “caldo”, é a “língua mãe” da criança com deficiência auditiva, a fim de que ela possa partir para outros métodos.

Desde que se tem conhecimento da educação de surdos que surgiram controvérsias sobre os melhores métodos para educá-los. A principal polémica envolve o método oral que privilegia a linguagem oral *versus* o método gestual, que considera a língua gestual a melhor forma de a criança com surdez comunicar.

A língua gestual das comunidades surdas de cada país constitui uma verdadeira “língua” com os mesmos níveis gramaticais que as línguas naturais. Esta língua utiliza a simbologia (signos) que possui uma fonética, uma fonologia, uma sintaxe e uma semântica próprias. Também como as línguas, têm as suas variações sócio profissionais, dialetais e culturais.

No entanto, a língua gestual não corresponde exatamente à linguagem oral convencional. Na linguagem dos signos, os gestos podem corresponder a uma palavra, a uma ideia, ou até a uma frase. Outras vezes, a ordem dos gestos não reflete a língua falada, ou seja, a estrutura das orações não coincide com a linguagem dos signos.

A aprendizagem da fala deve ser desenvolvida ao máximo na criança com dificuldade de audição.

Antes de aprender a falar, os gestos são usados pela criança como alternativa da palavra ou como complemento das vocalizações que vai produzindo. O gesto pode ser espontâneo, imitativo, imediato, procurando satisfazer necessidades mínimas de comunicação. Mas pode perder estas características e tornar-se simbólico, organizado num sistema complexo que pode ter uma estrutura semelhante à da língua falada.

A língua gestual usa gestos para representar palavras, ideias e conceitos. Os gestos podem ser um suporte para a linguagem oral e fazem-se combinando posições, formas e movimentos das mãos.

Ao utilizar a língua gestual pode servir-se pontualmente do alfabeto gestual para dizer nomes que não têm gesto específico ou para clarificar sentidos que não estejam claros. No alfabeto gestual, a um gesto corresponde uma letra, mas no gestuário um gesto corresponde a um conceito. Quanto mais informal for a situação maior é a proporção de gestos, quanto mais formal, maior é a tendência para usar o alfabeto gestual. Para parecer a língua gestual,

tal como qualquer outra língua materna, é necessário fazer a sua aprendizagem.

A aprendizagem precoce de uma língua gestual não impede a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral e das capacidades com ela relacionadas, como a leitura e a escrita.

O desenvolvimento cognitivo, afetivo, sócio cultural e académico das crianças surdas não depende necessariamente da audição, mas sim do desenvolvimento espontâneo da sua língua. A língua gestual propicia o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, facilitando o processo de aprendizagem de línguas orais.

A língua gestual pode ser considerada como um sistema linguístico que, embora utilizando modalidades diferentes de produção e perceção, é processada nas mesmas áreas cerebrais que a língua verbal.



Figura 6 - Alfabeto Gestual in <http://areadeprojectob.blogspot.com> consultado em Janeiro de 2011

A Língua Gestual é falada através de um espaço tridimensional, onde a configuração das mãos, o movimento corporal, a expressão facial, a

localização e a orientação das mãos descrevem todo o esplendor que nos rodeia, o que vemos, sentimos, pensamos e transmitimos através do sentido das palavras. A Língua Gestual possui, segundo Baltazar (2010:8) como qualquer língua oral, o equivalente a uma:

- “Fonética” (em vez de sons articulados temos gestos articulados);
- “Fonologia” (em vez de fonemas que servem para diferenciar a forma sonora das palavras temos elementos de outra natureza mas que cumprem a mesma função diferenciadora da forma visual das palavras);
- Um Léxico (um vocabulário);
- Uma Sintaxe (regras para a construção das frases);
- Uma Semântica (efeitos regulares do significado das palavras e frases);
- E uma Pragmática (modos de utilização da língua adequados à expressão individual e à comunicação entre as pessoas) que lhe são próprias.”

Todas estas componentes da língua gestual tiram partido do espaço tridimensional onde os gestos são produzidos e da visão.

4.3 – O bilinguismo para surdos

Com o avanço do conhecimento, e apesar de não existir uma metodologia unanimemente aceite, evitam-se posições radicais em termos da dicotomia gestualismo *versus* oralismo. Assim, os gestualistas defendem como primeira língua da criança surda a língua gestual, no entanto, reconhecem a necessidade do aluno surdo fazer a aprendizagem da linguagem oral.

As aprendizagens da criança surda estão fortemente marcadas pelas características sócio linguísticas do seu meio de socialização, a família, o grupo de pertença com que se identifica e a língua de escolarização em que aprenderá a ler e estudar. A opção é por uma educação bilingue, em que a mestria de uma língua gestual e o domínio da versão escrita da língua falada na comunidade de ouvintes, deverão ser objetivos a perseguir.

Os defensores do bilinguismo defendem dois argumentos: no caso das crianças surdas colocadas num ambiente onde impera a língua gestual, a aprendizagem dessa mesma língua será feita de uma forma natural e semelhante às crianças ouvintes, com a língua materna oral; os gestos que integram a língua gestual são tão uteis, específicos, complexos e rico como qualquer outra língua oral. Para que este método seja aplicado, a criança surda, deverá estar em contacto com a sua língua materna, a língua gestual, através de sujeitos surdos, ou ouvintes que sejam proficientes na língua gestual.

A língua oral ou escrita deverá ser aprendida como se fosse uma segunda língua, onde a língua gestual será compreendida como um meio facilitador de conhecimento. Como a língua gestual é uma língua visuo gestual, deverá ser sempre entendida como um suporte linguístico para a construção do pensamento.

É necessário que se entenda que a língua gestual não é uma mistura de gestos e mímicas, sem significado. Tem sim, um sentido muito complexo, com uma grande expressividade em oposição às vocalizações, com uma gramática muito rica, complexa e própria. Será importante referir também que a língua gestual é autónoma, não necessitando da língua oral, para que aconteça e,

como anteriormente referido, cada país tem a sua própria língua gestual, podendo acontecer, que dentro de um mesmo país, existam divergências na própria língua gestual.

O bilinguismo é a apetência e uso sistemático de duas ou mais línguas. Um bilinguismo língua oral/língua gestual é a única direção através da qual a criança surda poderá ser acompanhada nas suas carências, quer dizer, interagir com os pais desde uma idade precoce, expandir as suas capacidades cognitivas, obter conhecimentos sobre a realidade externa, comunicar totalmente com o mundo envolvente e tornar-se num ser do mundo surdo e do mundo ouvinte.

O bilinguismo da criança surda inclui o uso da língua gestual, usada pela comunidade surda, e a língua usada pelos ouvintes. Esta última obtém-se na sua modalidade escrita e, sempre que possível, na sua modalidade falada. Em cada criança as duas línguas terão papéis desiguais: em algumas crianças prevalecerá a língua gestual, em outras imperará a língua oral e noutras haverá uma certa igualdade entre ambas as línguas.

Devemos ter o compromisso de possibilitar à criança surda, a aprendizagem de duas línguas, a língua gestual da comunidade surda (como primeira língua se a sua perda auditiva é severa) e a língua oral da maioria ouvinte. Para que isso aconteça, a criança deve ter convívio com as duas comunidades linguísticas e deve sentir a carência de descobrir e usar ambas as línguas. Contar unicamente com uma língua, a língua oral, devido aos recentes progressos tecnológicos, é brincar com o destino da criança surda. É comprometer o seu progresso cognitivo e pessoal e negar-lhe a oportunidade de se reconhecer culturalmente com os dois universos aos quais pertence.

Ter convivência desde uma idade precoce com duas línguas dotará a criança de muitos mais recursos, do que tendo unicamente uma língua, qualquer que seja o seu destino e qualquer que seja o mundo em que preferirá viver (as vezes só num deles). Ninguém se arrepende de conhecer várias línguas mas sim quando sabe pouco, ainda mais quando o crescimento está em causa.

O bilinguismo revela-se, assim, um verdadeiro trunfo. Pinto (2009: 38) refere que *“para o surdo como para o ouvinte, esse trunfo radica na oportunidade que o bilinguismo confere a um e outro de poder transpor a sua comunidade linguística (gestual e oral) e partir para outros contactos que acabarão por enriquecer os seus conhecimentos e fazê-los sair do mero monolinguismo (...) independentemente das características específicas da primeira língua adquirida, o que, (...) se torna fundamental é comunicar.”*

A consciência de bilinguismo tornou-se cada vez mais vasta e complicada de considerar, a partir do século XX. De acordo com o dicionário Oxford (2000:117) bilingue é definido como “ser capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem”. Contudo, alguns autores relatam que ser bilingue é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas corretamente. A descrição mais comum de bilingue é a do ser que fala duas línguas.

Assim, bilingue é o indivíduo que detém aptidão linguística em ambas as línguas. Deve ser referido que ser bilingue não denota possuir elevado grau de proficiência linguística nas duas línguas, mas manifesta que em ambas, o sujeito em questão alcançou um grau de saber equivalente, não delineando qual o grau de competência.

Porém, é verídico que um sujeito que assimilou as duas línguas quando criança no mesmo contexto, presumivelmente mostra uma única figuração cognitiva para duas significações semelhantes. Enquanto que um sujeito que aprendeu a L2 num contexto distinto da sua L1 pode manifestar figurações divergentes para duas significações equivalentes. A idade de aquisição das línguas é encarada como importante, pois prejudica diversos aspetos do aperfeiçoamento do ser bilingue, ou seja, o desenvolvimento linguístico, neuropsicológico, cognitivo e sociocultural. Mediante a idade de aquisição da segunda língua, dá-se o bilinguismo infantil, adolescente ou adulto. No infantil, o desenvolvimento do bilinguismo acontece conjuntamente com o desenvolvimento cognitivo, podendo naturalmente influenciá-lo.

Se a aprendizagem da L2 acontece durante o período da adolescência, considera-se este fenômeno como bilinguismo adolescente e por bilinguismo adulto.

O bilinguismo pode ser organizado em três distintos programas. O primeiro é o programa compensatório em que a criança é ensinada primeiramente na L1, tendendo para a sua melhor inclusão no contexto escolar. O segundo programa é o programa de enriquecimento. Aqui, ambas as línguas são desenvolvidas desde a alfabetização e são empregadas como meio de ensinamento de conteúdos. O terceiro programa é o de manutenção do grupo, onde a língua e a cultura das crianças inseridas no grupo minoritário são protegidas e aperfeiçoadas.

Apesar de atualmente a educação bilingue e, conseqüentemente, o bilinguismo serem cada vez mais discutidos, diversas questões apresentadas ainda são ignoradas. Somente por meio de uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento do bilinguismo, das suas relações com o desenvolvimento cognitivo e também das condições sociais, económicas, históricas e psicológicas que envolvem a questão, ocorrerá a desmistificação da educação bilingue, esclarecendo assim, as diversas possibilidades existentes e suas possíveis conseqüências.

CAPÍTULO V: A LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA

5.1- Estratégias de ensino

Como anteriormente referido, a aprendizagem da língua portuguesa, terá que seguir os procedimentos da aprendizagem de uma segunda língua, tendo a língua gestual, como primeira língua.

Alguns estudos, como os de Quadros (2006) e Pinto (2009) referem que a maioria das crianças surdas, filhas de pais surdos e quando integradas em ambientes bilíngues, devido ao seu contacto desde cedo com a língua gestual, adquirem rapidamente um conjunto de habilidades linguísticas, favorecendo assim a aprendizagem da segunda língua. Isto porque, desde cedo, estão expostas a diversas experiências, o que as leva a entender rapidamente a funcionalidade da leitura e da escrita.

Assim, todos os docentes devem partir inicialmente da língua materna da criança surda, a língua gestual, para fazer o trabalho de motivação para a aprendizagem de uma segunda língua, tal como acontece com os ouvintes.

A primeira situação a que os docentes devem atender é que as crianças surdas, para conseguirem ser crianças leitoras, devem dominar sempre uma língua, e, posteriormente, conseguirem fazer a analogia entre essa língua conhecida e a letra impressa. Qualquer criança necessita ser ensinada a ler e, como tal, é necessário que se faça uma série de atividades e estratégias iniciais para que isso aconteça.

Existem várias possibilidades de estratégias que os docentes podem adotar para trabalhar a aprendizagem do português como segunda língua, em crianças surdas.

Entre elas, salientamos algumas que são apresentadas por Batista (2010):

- “Ler histórias, traduzindo a leitura para a LGP ;
- Antecipar a leitura através do diálogo, também em LGP.
- Após a leitura, promover a discussão, uma vez mais em LGP.
- Fazer o registo escrito de situações vivenciadas.
- Utilizar calendários ou tabelas de simples ou dupla entrada sobre o tempo, a organização das atividades, tabelas onde as crianças tenham que identificar o seu nome e o dos colegas...
- Rotular e etiquetar os objetos circundantes.
- Explorar a estrutura do livro (capa, título, nome do autor, onde se começa a ler...).
- Identificação em LGP de unidades significativas (principalmente nomes)
- Utilização de lotos de imagens e palavras (desenhos de imagens, gestos e palavras).
- Construção de um “lexicário” de imagens onde apareça o sinal representado, a imagem e a palavra escrita
- Utilizar o alfabeto manual associando-o à letra correspondente de forma natural e contextualizada
- Fazer exercícios de discriminação visual das características gráficas das letras (semelhanças e diferenças)
- Fazer exercícios de consciencialização dos movimentos articulatorios que estão na base de determinado som (leitura labial)
- Fazer exercícios de decifração visual, isto é, transformar sequências de letras em significados.”

Se as estratégias elencadas anteriormente forem colocadas em prática e existir um trabalho de cooperação entre os diferentes agentes intervenientes na educação destes alunos, então, estão criadas as condições necessárias para que a criança surda consiga alcançar os níveis desejados de literacia de forma a ter acesso à educação, às oportunidades de chegar mais além.

As especificidades dos alunos com necessidades educativas especiais acarretam, forçosamente a uma particularização do procedimento de ensino, de maneira a que o docente consiga responder às diferenças existentes, o que pode passar por adequações curriculares. É, então, função da escola e, por conseguinte, dos docentes, identificar as opções curriculares existentes, de forma a implementar o sucesso educativo dos seus alunos.

A conquista de uma escola inclusiva trouxe à escola uma responsabilidade acrescida que, até ao momento, era tutela da educação especial. Assim, não deverá ser uma utopia e, por isso, é fundamental que os pais, profissionais do terreno, governantes e comunidade envolvente participem na escola.

Para que esse envolvimento aconteça em prol da criança, é necessário que os docentes adotem também algumas estratégias mais específicas, como por exemplo, deverão ter sempre em conta onde sentar a criança na sala de aula, devendo ficar sempre na primeira fila, de forma a diminuir os estímulos externos; o docente deverá ter sempre em atenção a forma como introduz os novos conceitos a serem aprendidos, tendo que o fazer de uma forma clara e repetida e se necessário esclarecer o mesmo conceito através de várias exemplificações; o docente deverá também apostar em atividades práticas que estimulem o foro sensorial; fazer adaptações ao nível da leitura no decorrer das atividades letivas; utilizar as diversas tecnologias de apoio de forma a tornar as aprendizagens mais estimulantes, atrativas e dinâmicas.

É fundamental também, que exista uma sensibilização a todo o grupo de forma a que a integração aconteça sem dificuldades, onde exista um sentimento de cooperação, respeito e aceitação, para que o aluno se sinta parte integrante daquele espaço.

É um facto que a participação dos docentes é bastante importante, pois devem estar sempre prontos a adotar estratégias diversificadas. Sendo assim, a sua formação é urgente, de forma a mudar as mentalidades, ultrapassar limitações e acima de tudo, alterar a forma como se olha para as crianças com necessidades educativas especiais, tudo porque o docente é como que uma ponte entre o aluno e o mundo que lhe era completamente estranho.

O mundo em que estamos inseridos está em constante mudança e, por isso, é urgente alterar também o modo como lidamos com essas alterações, nunca esquecendo os direitos inerentes a todos os cidadãos, de uma vida digna, com qualidade.

5.2 – Programa da Língua Portuguesa como segunda língua

Relativamente ao ensino do português para alunos surdos, mais uma vez, referimos que isso deve ser feito como aprendizagem de uma segunda língua, pois como Afonso (2008:162) refere, “isso implica, evidentemente uma proficiência nas duas línguas que só pode existir se houver um processo normal de aquisição da primeira língua”.

O programa de português L2 para alunos surdos destina-se a alunos que têm a língua gestual como primeira língua e, que, frequentam escolas de referência do ensino bilingue.

Esta inovação ao nível da aquisição da língua portuguesa como 2ª língua para surdos, reflete que esta língua tem sido investigada de uma forma mais cuidadosa, pois mais uma vez referimos, que existe cada vez mais a necessidade de se estar atento às especificidades dos alunos surdos.

O programa de português L2 para alunos surdos foi apresentado em abril de 2010, no entanto, só no presente ano letivo é que começou a ser obrigatória a sua aplicação, com a homologação por parte da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, publicando-se também a lista de escolas de referência do ensino bilingue, sendo um total de 23 em todo o país. Pois tal como está definido no Decreto- Lei 3/2008 no artigo 23º, *“as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea a) do nº 2 do artigo 4º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos”*.

Este programa, considerado uma iniciativa inovadora em Portugal, vem reconhecer a língua gestual como a língua materna da criança surda e a língua portuguesa escrita, como segunda língua.

O programa foi elaborado por uma equipa que integrou docentes especialistas quer a nível de língua portuguesa quer a nível da surdez. Teve como coordenador José Afonso Baptista e como restantes intervenientes Ana Santiago, Dina Almeida, Paula Antunes e Regina Gaspar.

Mediante isto, as escolas têm como principais objetivos na implementação do programa e de acordo com Afonso (2008:162):

- a) assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;
- c) assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala, do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;
- d) organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;
- e) organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escola;
- f) criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspetiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;
- g) programar e desenvolver ações de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;
- h) colaborar e desenvolver com associações de pais e com associações de surdos ações de diferentes âmbitos, visando a interação entre a comunidade surda e a comunidades ouvinte.”

A língua materna é, fruto de um contacto sistemático com ela própria, e por isso, esse contacto é essencial para um surdo desde o seu nascimento, de forma a incutir-lhe um desenvolvimento linguístico adequado, sendo também fundamental para a aquisição de uma segunda língua, ou seja, a aprendizagem de uma primeira língua (L1) é fundamental para uma facilidade na compreensão de uma segunda língua (L2).

Perante isto, o Ministério da Educação, e de acordo com o manual da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (20010:4) definiu os seguintes pressupostos:

- i) reconhecer o modelo de educação bilingue com base na equidade entre língua gestual portuguesa (LGP) e a língua portuguesa (LP) escrita, e na afirmação do grupo minoritário, pressupondo também um modelo bicultural.
- ii) considerar a LGP como a língua natural/materna do surdo, como primeira língua, e a língua portuguesa escrita, e eventualmente falada, como segunda língua. O português L2 para alunos surdos não pode ser encarado como uma língua estrangeira, mas como uma língua específica para alunos surdos.
- iii) considerar-se o aluno surdo segundo o modelo antropológico da surdez.
- iiii) propõe-se uma abordagem visual do ensino, enquadrada por uma «pedagogia surda»”.

Estes pressupostos são um reflexo das alterações a nível da educação que se têm vindo a desenvolver em Portugal, de acordo com as investigações realizadas no âmbito da surdez.

Como anteriormente referimos, a surdez deixou de estar enquadrada no âmbito da medicina, sendo atualmente considerada no âmbito dos estudos culturais, pelo que se consideram os surdos como uma minoria linguística e cultural.

Em termos de organização, o programa de português L2 para alunos surdos segue “*uma matriz comum aos diferentes ciclos de ensino*” (ibidem:11) com o intuito de facilitar a sua consulta, existindo também articulação entre os vários ciclos de ensino.

Está organizado em dois blocos importantes. Um primeiro onde se apresentam questões gerais como a estrutura do programa, documentos base e conceitos. Num segundo bloco é apresentado o programa propriamente dito onde estão inseridas as finalidades e domínios a abordar.

Importa recordar novamente que o ensino de uma segunda língua deverá ter uma metodologia diferenciada, vistos que ambas as línguas são totalmente diferentes, sendo que a L1 é uma língua espaço visual e a L2 uma língua oral auditiva. Nessa perspetiva, Quadros (1997:84) refere que “*a necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda.*”

Por outro lado, o programa terá que ser flexível de modo a adequar-se às características específicas de cada contexto (local, grupal e individual).

5.3 – Papel dos docentes

Para que o programa de possa ajustar aos diversos alunos, é necessário que os docentes façam adaptações a vários níveis, nomeadamente nas atitudes tomadas perante o “aluno diferente”.

Durante a infância, as atitudes são moldadas, fundamentalmente, pelos pais. Assim, nós, adultos, fomos educados ontem e educamos hoje as crianças que vão viver na sociedade de amanhã. Nós sabemos que, pela nossa educação, vamos influenciar o desenvolvimento da personalidade da criança e consequentemente as relações que ela vai ter com as outras pessoas, como adulta.

Neste contexto, o papel do professor é fundamental para promover sentimentos de pertença, segurança e aceitação entre todos os alunos com e sem necessidades educativas especiais.

Creemos que o professor desempenha um papel importante na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores. Por isso, as suas atitudes influenciam determinantemente a inserção dos alunos com necessidades educativas especiais na classe regular.

De facto, se as suas atitudes não forem positivas, os próprios alunos sem necessidades educativas especiais rapidamente ficam menos recetivos à aceitação dos colegas com alguma problemática.

É do conhecimento comum, que atitudes negativas dos restantes colegas são uma enorme barreira à inclusão de crianças e jovens com deficiência na escola.

Alguns estudos indicam que os alunos que já contactaram com colegas com deficiências manifestam atitudes mais favoráveis perante estes. Também o contacto influencia decisivamente a atitude face a colegas com deficiências, acrescentando que o contacto como variável, influencia as atitudes e poderão ser imprescindíveis no desenvolvimento e implementação e planos de combate à discriminação numa escola.

No domínio da educação, têm-se realizado numerosos estudos sobre as atitudes dos professores e sobre o impacto da formação nessas atitudes. Este

aspecto é particularmente relevante no processo de inclusão, uma vez que os professores têm de aceitar novas responsabilidades, direcionando a sua ação para áreas diferentes, muitas vezes sentidas como ameaçadoras. Os professores, situando-se na mediação entre normativos legais e as práticas escolares, são atores privilegiados, dependendo em grande medida das suas atitudes e crenças, o sucesso ou insucesso da inclusão.

Atualmente, os professores têm vindo a revelar uma atitude mais favorável à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais e, de uma forma geral, a maior parte deles concordam com o conceito de inclusão e acreditam que as crianças com necessidades educativas têm direito a uma educação em escolas de ensino regular.

No entanto, nem todos concordam que os alunos tenham sempre benefício com a colocação a tempo inteiro na sala de aula, pois não reconhecem que estas constituam o espaço ideal para proporcionar uma resposta educativa de qualidade a estas crianças.

Outros, discordam que existam recursos suficientes quer materiais quer humanos, para um atendimento adequado e alguns mostram uma maior tendência para prever um impacto negativo, resultante da inclusão, nos alunos “ditos normais” ao nível do ajustamento sócio emocional.

Outros estudos revelam, ainda, que apesar de alguns professores aceitarem bem a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas suas salas, não providenciam as adaptações curriculares adequadas.

Mesmo os professores de educação regular, considerados eficazes no atendimento a crianças com NEE, não utilizam, na prática, as alterações que implicam mudanças mais extensas na planificação, ou seja, as adaptações curriculares, dando preferência às adaptações durante o decorrer das aulas, embora os professores acreditem que alterar partes do programa é a melhor forma de responder às necessidades desses alunos.

Muitos dos professores que desenvolvem a sua atividade em parceria com outros, quer os de educação especial, quer os de ensino regular, manifestam opiniões mais positivas sobre a inclusão, níveis de eficácia mais

elevados e pontuações mais altas da sua própria competência em comparação com professores que trabalham em turmas tradicionais.

Da mesma forma, os professores do ensino regular sem acesso a recursos específicos, revelaram atitudes mais negativas relativamente à inclusão, do que os seus colegas em salas de aula com tais recursos.

As atitudes dos professores podem ser, também, influenciadas por vários fatores que podem ser, em vários aspetos, interrelacionados. A natureza das incapacidades e/ou problemas educacionais dos alunos, as características dos professores tais como sexo, idade, tempo de serviço podem influenciar as atitudes dos professores.

Contudo, apesar do reconhecimento de que a inclusão é o método educativo mais eficaz para todos os alunos, muitos educadores e professores colocam ainda muitas reservas quanto à inclusão de todos os alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula.

Ao refletir sobre a formação de atitudes positivas face a alunos com deficiência, salientamos que os professores estão na generalidade recetivos a receber formação adicional sobre como ensinar alunos com deficiências.

Daqui sobressai novamente a importância de promover atitudes positivas perante a diferença, aspeto fundamental para que a filosofia da inclusão vingue.

Uma das fundamentais transformações socioeducativas sucedidas nas últimas décadas, foi o esforço de democratizar a educação, permitindo o acesso à escolaridade, a todas as crianças e jovens. Assim, a educação elitista, só alcançável a quem tinha situações económicas para o frequentar, deu lugar a um sistema de ensino alcançável a todos, sendo inclusivamente obrigatória a assiduidade e frequência nos primeiros anos de escolaridade.

A escola inclusiva contextualiza-se nesta visão de escola aberta a todos, sendo condição de integração e inclusão dos alunos. Segundo Porter (1994 cit. por Jesus & Martins, 2000:21) "*a escola inclusiva é um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com*

colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais. "

O termo de escola inclusiva segue o lema de igualdade de oportunidades, onde todos têm direito, aspirando que todos os alunos devem (ou têm o direito de) ser abrangidos pelo mesmo tipo de ensino. Tal é indicado no plano dos princípios, porque na verdade há que respeitar as diferenças particulares, com o intuito de potencializar o aperfeiçoamento, tendo em conta as particularidades de cada ser, o que envolve a flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e dos currículos. Basicamente, a escola inclusiva ambiciona marcar a transição de um modelo tradicional, em que existiam turmas exclusivas do ensino especial, centralizado no professor de educação especial, para um novo protótipo em que os alunos com necessidades educativas especiais são integrados nas turmas ditas "normais" (ou no ensino regular).

Esta inclusão acontece, não somente nas atividades curriculares, mas similarmemente em todas as outras atividades extracurriculares oferecidas pela escola, desejando atenuar as diferenças, aceitando e respeitando-as, no verdadeiro sentido etimológico.

Esta nova existência escolar pede professores especializados que saibam como agir com os alunos com necessidades educativas especiais, mas também os professores sem especialização, precisam de saber como interceder face às diferenças entre os alunos de uma mesma turma. Daí a conceção do professor generalista que, além da formação específica no domínio dos saberes da sua área de docência, deve ser competente em ajustar as estratégias de ensino à especificidade dos seus alunos, na medida em que os docentes devem ter a capacidade de adotar mecanismos de diferenciação pedagógica e complacência, de forma a acompanharem as diferenças individuais de cada aluno.

Decorrente da evolução das diferentes conceptualizações que enquadram a educação dos alunos com necessidades educativas especiais, a Declaração de Salamanca assinada em 1994, por representantes de 92 governos,

incluindo o de Portugal e de 25 organizações internacionais, constitui um marco referencial para a construção de uma escola inclusiva.

Em Portugal, o Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de Junho, vem contextualizar os Apoios Educativos na Escola, de acordo com os princípios veiculados na Conferência de Salamanca.

Neste país, para a promoção das atividades de apoio educativo são colocados na escola, docentes especializados, pois ambiciona-se inculir nas escolas as intervenções essenciais para o êxito educativo. Esta diligência representa o objetivo de territorialização e descentralização das políticas educacionais.

Os apoios educativos abraçam todo o sistema educativo, apontando para a integração socioeducativa das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, colaborando para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo.

O docente de apoio deveria possuir formação especializada, designadamente no domínio da educação especial, sendo-lhe incumbido prestar apoio educativo à escola, ao docente, ao aluno e à família, no reconhecimento de necessidades educativas especiais e na delineação e execução dos apoios educativos apropriados, na composição e gestão dos recursos e medidas especializadas a inserir no processo de ensino-aprendizagem, na diversificação de estratégias pedagógicas e na flexibilização dos programas a lecionar. No entanto, a equipa de coordenação dos apoios educativos, em cooperação com o órgão de gestão da escola, sugere a colocação de docentes de apoio educativo.

Além disso, deve agir em articulação com as autarquias e com a sociedade envolvente, na ótica de descentralizar do sistema educativo e solicitar a participação de todos no processo educativo. Deve também desenvolver a formação contínua de docentes, nos domínios do desenvolvimento curricular, da diferenciação pedagógica, das respostas a crianças e jovens com necessidades educativas especiais, da gestão de pequenos grupos (homogéneos e heterogéneos) e na preparação de reuniões com pais.

No início do ano letivo devem ser preparadas sessões de esclarecimento para os pais, sensibilizando-os para o direito que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais têm. Deve ser defendida a participação dos pais em cada fase, desde a identificação das dificuldades até às tomadas de decisão. Isto porque, uma das grandes dificuldades na educação e progresso das crianças e dos jovens, refere-se à indisponibilidade e desresponsabilização de muitos pais. Na sua maioria, contrabalançam a indisponibilidade com prendas, alcançando os filhos e assim não têm que se esforçar, fazendo com que as crianças tenham tudo com muita facilidade, tornando-se menos complacentes ao esforço que a conjuntura de aprendizagem escolar necessita. Contudo, muitos pais manifestam uma baixa motivação profissional, criando maus modelos de motivação para os seus filhos comparativamente ao trabalho escolar. O facto da modelação impeditiva também acontece sistematicamente pelo stress e atitude ofensiva ou, ao contrário, inerte, devido à fadiga profissional que os pais exibem.

Além disso, a indisponibilidade dos pais tem gerado uma responsabilização desmesurada dos professores que são acareados com variadas tarefas, o que está na base de posições de mal-estar docente devido à sobrecarga de funções e à "crise de identidade" profissional.

Julgamos ser fundamental convocar as famílias para colaborar mais e em simultaneidade com os docentes. Nesse sentido, é inadiável demarcar as responsabilidades ou tarefas dos docentes e as que são deveres dos pais e outros agentes educativos. No entanto, não devemos esquecer que os pais também devem ser convocados à escola também pela positiva.

O apoio concedido aos alunos deve ser sempre adotado preferencialmente pelo docente do regular, a menos que o aluno obrigue a técnicas especiais para acesso ao currículo habitual, devendo assim o apoio ser concedido pelo docente especializado.

Cabe também realçar que, de acordo com as diretrizes políticas, só excecionalmente os apoios deverão ser fora da sala. Esta proposta de os apoios serem proporcionados essencialmente na sala de aula e pelos docentes do regular, demonstra a utilidade do professor generalista neste procedimento,

pois deve ser capaz, não só de reconhecer fortuitas necessidades de apoio especializado pelos seus alunos, mas também de saber interceder durante o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de cooperar para a maximização do desenvolvimento e da aprendizagem dos seus alunos.

Numa ótica da utilidade do professor generalista para a configuração da escola inclusiva, gostaríamos de acentuar a importância do papel dos educadores e dos professores do 1º Ciclo.

Estes são os que, de acordo com distintas pesquisas, principiam nesta atividade profissional com maior empenho, comparativamente com os professores de outros níveis de ensino. Têm um papel indispensável na motivação dos alunos para as atividades escolares, tendo em conta que as disposições em analogia com a escola e aos professores são adquiridas nesta etapa.

Além disso, têm uma maior capacidade de impressionar os alunos, cooperando para a sua inclusão, porque podem incrementar uma relação mais próxima e porque os próprios alunos são mais compreensíveis à intervenção do professor nesta fase do seu desenvolvimento.

Os docentes do 1º Ciclo podem ainda ter uma função elementar na motivação dos pais para interessarem-se de forma mais contígua e estimula no trajeto escolar dos filhos.

Os pais regularmente enaltecem mais os professores deste nível de ensino, onde existe uma maior clareza das aprendizagens escolares e há maior agilidade de contacto direto com o professor, sem a interferência do Diretor de Turma, para além de os pais terem uma maior necessidade de seguir a jornada escolar dos filhos e os próprios terem uma maior carência que os pais acompanhem a sua educação escolar.

Por tudo isto, o docente do 1º Ciclo, que é o mais procurado de todos os níveis de ensino, particularmente porque é monodisciplinar, tem um papel indispensável na socialização e integração dos alunos, inclusivamente daqueles que manifestam necessidades educativas especiais.

A convivência dos alunos parece-nos ser de grande relevância no atual modelo de escola inclusiva, porque no que diz respeito à motivação para a aprendizagem por parte dos alunos, podem acontecer algumas contrariedades.

A diversidade existente entre os alunos pode ser positiva e condição de dinâmica na turma, mas também pode permitir algumas incompatibilidades. Especialmente se o docente emprega um ritmo de ensinamento mais moroso e expõe assuntos mais acessíveis, de forma a que os alunos com menos aptidão apreendam e sigam o tema, pode acabar com que os alunos com mais talento se desinteressem. Se, ao inverso, o professor procura realizar o programa, adotando ritmos, atividades e estratégias que excedem a competência dos alunos menos capazes, podem desinteressar-se mais e não assimilar os conteúdos lecionados. Mediante isto, o aumento da diversidade e das diferenças próprias dos alunos na turma é na realidade um constrangimento para muitos docentes.

O aumento das diversidades individuais foi um resultado da massificação da educação, conhecendo-se, atualmente na escola, crianças com aptidão e motivação para apreender, mas também alunos com complicações e indiferentes pelas aprendizagens na escola.

É igualmente a consequência da nossa sociedade, que tem possibilitado e fomentado a vastidão destas diferenças. Contudo, ainda que as dissemelhanças entre os alunos numa mesma turma, nas suas aptidões e interesses, possam estabelecer um problema para muitos docentes, existem estratégias que se têm mostrado úteis e que têm facultado a resolução desta situação, designadamente as tarefas em conjunto, em que os alunos que têm mais saberes auxiliam na aprendizagem dos alunos que tem menos saberes.

Consideramos dignos os princípios inerentes às noções de "escola inclusiva", de "educação para todos", de "igualdade de oportunidades educativas", mas é imprescindível que sejam adotadas medidas que possibilitem tornar estes princípios exequíveis, especialmente a diminuição do número de alunos por turma, programas não tão extensos e mais moldáveis, a diminuição do horário letivo dos docentes com alunos com necessidades educativas especiais, melhores circunstâncias nas salas de aula e

apetrechamentos adequados às necessidades dos alunos e das funções a realizar, além de ações de formação ajustadas às necessidades dos docentes, para estes se aperfeiçoarem em como intervir mediante algumas das conjunturas com que têm de se defrontar.

Mediante tudo isto, consideramos que vale a pena confiar e trabalhar para que os propósitos subjacentes ao conceito de escola inclusiva sejam progressivamente conseguidos.

O bilinguismo tem como principal objetivo, dotar a criança de técnicas que lhe permitam sentir-se enquadrada, independentemente da situação ou ambiente em que está inserida. Aqui, dá-se primeiramente a linguagem de símbolos como primeira língua e a língua oral como segunda língua.

Os defensores do bilinguismo defendem dois argumentos: no caso das crianças surdas colocadas num ambiente onde impera a língua gestual, a aprendizagem dessa mesma língua será feita de uma forma natural e semelhante às crianças ouvintes, com a língua materna oral; os gestos que integram a língua gestual são tão uteis, específicos, complexos e rico como qualquer outra língua oral.

Para que este método seja aplicado, a criança surda, deverá estar em contacto com a sua língua materna, a língua gestual, através de sujeitos surdos, ou ouvintes que sejam proficientes na língua gestual.

A língua oral ou escrita deverá ser aprendida como se aprende o inglês ou o francês, sempre como se fosse uma segunda língua, onde a língua gestual será compreendida como um meio facilitador de conhecimento.

Como a língua gestual é uma língua visuo gestual, deverá ser sempre entendida como um suporte linguístico para a construção do pensamento. O bilinguismo tem como elemento fundamental dar à criança a satisfação de poder comunicar naturalmente.

Isto não quer dizer que o conhecimento da língua gestual não é importante para uma criança surda, acontece necessariamente o oposto, pois é fundamental o seu conhecimento, para que a educação não tenha grandes discrepâncias devido à problemática da surdez, possibilitando a criança de ter afinidade com os outros, nunca se distanciando do seu caminho educacional.

No entanto, em muitas situações não é o que acontece, pois a maioria das crianças são filhas de pais ouvintes, não tendo por isso, nenhum contacto com a língua gestual, o que deveria acontecer o mais precocemente possível.

Como a língua gestual é fundamental para a aquisição da linguagem, é necessário que se entenda que a língua gestual não é uma mistura de gestos e mímicas, sem significado. Tem sim, um sentido muito complexo, com uma grande expressividade em oposição às vocalizações, com uma gramática muito rica, complexa e própria.

Será importante referir também que a língua gestual é autónoma, não necessitando da língua oral, para que aconteça e, como anteriormente referido, cada país tem a sua própria língua gestual, podendo acontecer, que dentro de um mesmo país, existam divergências na própria língua gestual.

Não devemos nunca deixar transparecer, que a língua gestual é uma soletração do alfabeto. É sim um gesto para cada conceito, onde a mão dominante e a mão apoiante, têm configurações próprias, podendo acontecer a soletração quando se quer referir algo e ainda não existe um gesto para identificar determinado conceito.

Parte II: Estudo Empírico

CAPÍTULO I – CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

1.1– Definição do Problema e da pergunta de partida

Ao longo da componente de enquadramento teórico deste estudo tivemos oportunidade de realçar a importância do papel dos docentes no processo educativo das crianças surdas. Ele assume, certamente, características diferentes no contexto atual de defesa de um bilinguismo, que concebe a língua gestual como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua. Contudo, apesar desta perspetiva ser consagrada na legislação através do Decreto-Lei 3/2008, com a criação de escolas de referência e com a definição dos programas de língua gestual portuguesa e de português como 2ª língua para alunos surdos, muitos problemas continuam a surgir nas escolas na sua operacionalização. Daí o nosso interesse por clarificar alguns assuntos que envolvem a questão da surdez, e em particular, a preocupação de saber “quais as estratégias que os docentes do 1º e 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico adotam para promover a aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua em crianças surdas profundas no ensino regular?”.

Esta nossa pergunta de partida assume-se, e de acordo com Quivy e Campenhoudt (1992: 30), como uma tentativa de “(...) *enunciar o projeto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor.*”

1.2– Formulação das questões de pesquisa

Na sequência da pergunta de partida e numa lógica de abordagem qualitativa julgámos pertinente elencar algumas outras questões de pesquisa que puderam servir para guiar o nosso trabalho:

- Nas classes regulares com crianças surdas integradas existem estratégias específicas de trabalho no ensino da Língua Portuguesa como segunda Língua?

- Nas classes regulares com crianças surdas integradas a aprendizagem do português como segunda língua fica prejudicada pela aprendizagem do português como primeira língua?

- Em turmas de surdos, existe um maior predomínio da Língua Gestual em prejuízo da aprendizagem do Português como segunda língua?

- A formação dos docentes influencia a elaboração de estratégias específicas de trabalho com o português como segunda língua?

Estas questões, além de um fio condutor para a nossa pesquisa, orientou-nos para os dados considerados fundamentais para uma melhor observação / conclusão e posteriormente esclarecimento de dúvidas advindas pela pergunta de partida.

Com o intuito de incrementarmos o nosso projeto, e, posteriormente, responder a algumas questões que nos foram surgindo, partimos do esquema apresentado por Quivy (2005:155), ao assinalar que *“para levar a bom termo o trabalho de observação é preciso poder responder às três perguntas seguintes...”*.

Quadro 2 – Observação tridimensional

| | | |
|-------------------|---|--|
| Observar o quê? | → | As estratégias |
| Observar em quem? | → | Nos docentes de educação especial e do regular |
| Observar como? | → | Aplicação de entrevistas |

Para que este esquema fosse concretizado, foi nossa preocupação delimitar o campo das análises empíricas, que irão ser abordadas em seguida.

1.3- Caraterização da amostra

Para obtermos dados acerca da nossa pesquisa definimos uma amostra constituída por docentes de crianças surdas, quer inseridas em turmas do ensino regular, quer docentes de turmas unicamente de crianças surdas. Os docentes deveriam estar a lecionar o primeiro e segundo ano, para percebermos quais as estratégias adotadas para o ensino da língua portuguesa como segunda língua na educação de crianças surdas, como é referido por Guerra (2006:41) quando salienta que *“a amostra é constituída a partir de critérios de diversificação em função das variáveis que, por hipótese, são estratégias, para obter a maior diversidade possível de opiniões face ao objeto estudado”*. Tendo-se, então, uma amostra por contraste, onde pretendemos fazer uma comparação das estratégias adotadas pelos professores.

Assim, decidimos realizar algumas entrevistas a docentes de educação especial e de educação regular de Agrupamentos de Referência de Educação Bilingue, onde existiam turmas de alunos surdos integrados e onde existiam turmas unicamente de alunos surdos. Embora inicialmente estivesse previsto um maior número de entrevistas, no decorrer da pesquisa e face à análise feita das entrevistas, decidimos não realizar mais do que cinco entrevistas pois estava a verificar-se *“saturação da amostra”* tal como assinala Guerra (2006:42) quando refere que *“(...) a saturação é definida como um fenómeno pelo qual, depois de um certo número de entrevistas, o investigador – ou a equipa – têm a noção de nada recolher de novo quanto ao objecto de pesquisa.”*

Para a inclusão escolar e social dos alunos surdos, a educação destes deve ser feita em ambientes bilingues adequados ao desenvolvimento da língua gestual portuguesa. Este facto implica a concentração de alunos surdos em escolas de referência.

As escolas de referência constituem uma resposta educativa especializada, desenvolvida em agrupamentos de escolas, ou escolas secundárias, do concelho ou dos concelhos limítrofes, dependendo da sua localização e da rede de transportes existentes.

Têm como principal objetivo, aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas ao ensino bilingue de alunos surdos. Estes alunos têm prioridade de matrícula nestas escolas.

Para que estes alunos tenham acesso ao currículo comum, estas escolas integram docentes e técnicos específicos (docentes de língua gestual portuguesa, intérpretes de língua gestual portuguesa e terapeutas da fala) assim como equipamentos essenciais às necessidades da população surda, tanto ao nível da sala de aula como da escola, estando todos eles definidos no Decreto-Lei n.º 3/2008.

O facto das crianças e jovens integrarem grupos ou turmas de surdos, não exclui a necessidade de desenvolverem projetos ou atividades conjuntamente com turmas de alunos ouvintes, na comunidade escolar.

Os entrevistados lecionavam em dois agrupamentos de referência, um da área do Porto e outro da área de Braga.

O agrupamento de referência de Braga é composto por cinco Jardins de Infância, seis Escolas do 1.º Ciclo e uma Escola do 2.º e 3.º Ciclo, referentes à rede pública do Ministério da Educação. Todas as escolas localizam-se no perímetro da cidade de Braga. O agrupamento recebe estudantes bastante heterogéneos, contudo, toda a comunidade educativa opera em função dessa heterogeneidade, dotando a escola como local de análogas oportunidades para todos, com o intuito de cidadãos ativos, participativos e conscientes. Existe apoio a alunos surdos desde o ensino pré-escolar até ao final do terceiro ciclo do ensino básico, com o intuito de responder às necessidades dos alunos pelo grau de surdez, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, pela idade e pelo envolvimento e participação da família. Para que as respostas tenham a eficiência ambicionada, o agrupamento está dotado dos seguintes técnicos especializados: três formadores e dois intérpretes de língua gestual portuguesa, três terapeutas da fala e sete professores/educadores de educação especial. De referir que as docentes têm formação especializada para as funções desempenhadas.

Relativamente ao Agrupamento de referência do Porto, é constituído por quatro estabelecimentos de ensino, com passados e paridades únicas, embora

atualmente só existam apoios a alunos surdos em dois deles. O Agrupamento obteve o estatuto de estabelecimento de ensino de referência para a educação bilingue de alunos Surdos em abril de 2008. Em anos transatos, já o agrupamento recebia alunos surdos e muitas crianças com necessidades educativas especiais, encaminhadas de outros estabelecimentos de ensino. O agrupamento apoia mais de oitenta alunos surdos, estando a maioria em turmas exclusivamente de alunos surdos. Alguns alunos estão integrados em turmas de ouvintes, essencialmente ao nível do 1º ciclo, de acordo com as opções parentais. Para além dos professores do ensino regular que trabalham com os alunos, existe uma equipa especializada composta por seis terapeutas da fala, sete formadores de língua gestual portuguesa, seis intérpretes de língua gestual portuguesa e onze docentes de educação especial especializados.

Caracterizando especificamente os docentes entrevistados, percebemos que lecionam turmas do primeiro e segundo ano de escolaridade, algumas unicamente com crianças surdas e outras com crianças surdas em turmas integradas.

Assim, o quadro seguinte apresenta as características da amostra, nomeadamente o número de docentes por ano de escolaridade e modelo de atendimento.

Quadro 3 – **Esquema representativo da amostra selecionada**

| | 1º Ano de Escolaridade | 2º Ano de Escolaridade |
|---------------------------------------|------------------------|------------------------|
| Turmas unicamente com crianças surdas | E1, E2, E3 | E1, E2, E3 |
| Turmas com crianças surdas integradas | R1 | R2 |

De salientar que as docentes E1 e E2 tem especialização em surdez, enquanto que os docentes R1 e R2, são docentes dos segundo ciclo, variante primeiro ciclo. A docente E3 tem especialização em surdo cegueira.

Verificamos, ainda, que os docentes de educação especial (E1,E2,E3), estão todos a lecionar unicamente turmas de alunos surdos, tendo

especialização específica para o lugar ocupado. De salientar que nas três situações os alunos estão agrupados em primeiro e segundo ano, mas em número reduzido. No entanto será importante referir que a docente E3 é contratada, estando, pela primeira vez, a desempenhar a função de docente de educação especial de uma turma unicamente de alunos surdos. Relativamente aos colegas de ensino regular (R1,R2), verificou-se que em ambos os casos, apesar de terem alunos surdos integrados, não detém qualquer especialização ou formação, de forma a auxiliá-los no desempenho desta função, tendo formação de base de segundo ciclo com variante no primeiro ciclo. Quanto ao número de anos de prática profissional com surdos, existe variação, pois alguns sujeitos trabalham apenas há dois meses nestes contextos e outros já há mais de vinte anos.

| E1 | E2 | E3 | R1 | R2 |
|---------|---------|---------|---------|---------|
| 18 anos | 20 anos | 3 meses | 2 meses | 2 meses |

Quadro 4- Tempo de prática profissional com surdos

As turmas lecionadas também têm características diferentes, variando em número de alunos total e número de alunos surdos.

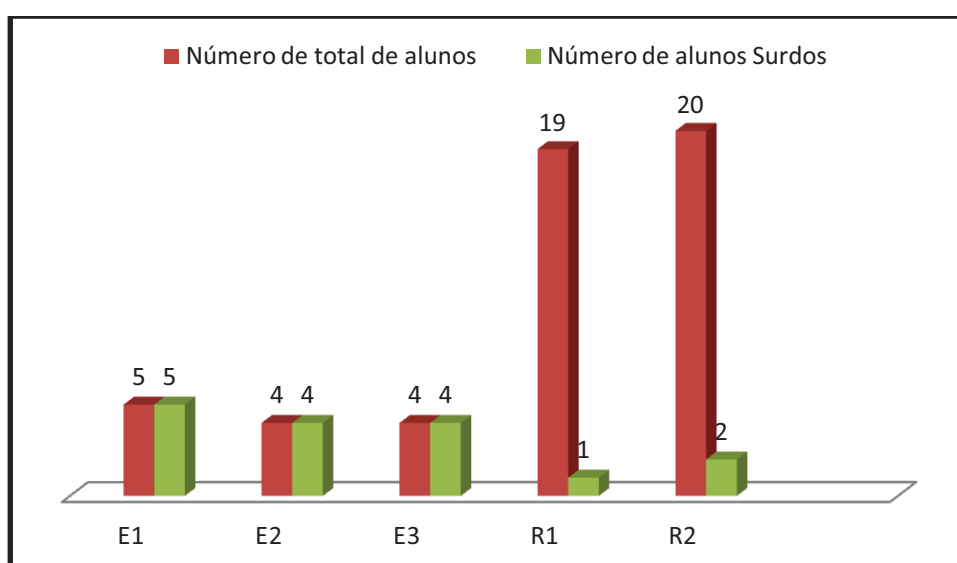


Gráfico 2- Constituição de turmas

De salientar que, no caso das turmas só de alunos surdos, existem simultaneamente dois anos de escolaridade, enquanto que no caso de turmas de integração, só existe um ano letivo.

Para além da surdez, vários alunos das turmas de surdos têm outros problemas associados. No caso da turma de E1 esta refere que apesar de não ter nenhum documento comprovativo, julga que uma aluna tem um défice “a nível cognitivo”, pois “parece-me que tem problemas de memória a médio curto prazo”. Por sua vez, a docente E2 apenas refere um aluno com problemas a nível comportamental, “mas não por falta de adaptação”, mas sim, devido a problemas advindos de uma infância conturbada. No entanto, a docente E3 refere que tem “um aluno hiperativo” e “uma aluna com atraso de desenvolvimento associado à surdez”. Relativamente aos docentes R1 e R2, estes não identificam nenhuma problemática associada à surdez, unicamente o docente R2 refere que um aluno é um pouco “mais irrequieto, mas nada de muito relevante”.

Indo ao encontro do que vários estudos referem, a maioria dos alunos surdos é filha de pais ouvintes. No entanto, a docente E1 refere que três alunas “são nativas da língua”, pois os pais também são surdos. Quanto ao docente R2, este refere que um dos alunos, apesar de ser filho de pais ouvintes, a sua irmã “também tem problemas”.

1.4 – Opções Metodológicas

De acordo com Albarello (1997:73). *“um bom método não é aquele que está bem escrito, mas aquele que é bem compreendido pela pessoa a que se destina”*.

Neste contexto, torna-se pertinente aludir aos métodos usados, sendo estes definidos por Grawitz (1993), citada por Carmo et al. (1998:175) *“como um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objetivos, um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permitem selecionar e coordenar as técnicas.”*

Nesta perspetiva, abordaremos o paradigma qualitativo sobre o qual assentará a investigação educacional e daremos conta da nossa opção metodológica.

É a partir desta conceção que partiremos para a sistematização dos procedimentos a adotar, optando por uma dimensão mais técnica e operacional, nomeadamente ao nível da explicitação dos instrumentos utilizados (entrevista) e dos procedimentos de recolha de dados.

Na nossa investigação sentimos a necessidade de seguir um paradigma qualitativo, uma vez que, consideramos essencial submeter os sujeitos envolvidos na investigação a entrevistas e de registar o que eles diziam sobre a problemática em estudo.

Fernandes (2007) refere que, *“o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções”*.

Obviamente, que ao utilizar este tipo de investigação qualitativa, muitas das atitudes e convicções dos observadores irão estar presentes nas suas observações, pois de acordo com este paradigma, realiza-se uma observação naturalista e sem controlo, daí o seu carácter subjetivo, fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo. Partimos, então, do particular para o geral, sendo a generalização feita a partir da constatação de um número de casos concretos.

A partir da opção metodológica, partimos para a escolha das técnicas, considerando o objetivo que pretendíamos atingir, tendo como fundamento a afirmação de Grawitz (1993), citada por Carmo et al. (1998:175) “*as técnicas são procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, suscetíveis de serem novamente aplicados nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em causa.*” A técnica utilizada foi a entrevista semi estruturada.

Gil (1999:113) define a entrevista “*como a técnica que o investigador se apresenta frente ao investigador e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação.*” Defende também que enquanto técnica de recolha de dados a entrevista “*é bastante adequada para a obtenção de informação acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes*”.

As entrevistas realizadas foram semi estruturadas, adotando um guião prévio (Anexo I). Entende-se aqui por tal e, de acordo com Quivy e Campenhoudt (1992:194), “*no sentido em que não são inteiramente abertas nem encaminhadas por um grande número de perguntas precisas (...) dispendo de uma série de perguntas guia*”. Esta técnica de investigação permite um melhor contacto direto com os entrevistados e, por conseguinte, uma maior credibilidade de todos os elementos recolhidos. Não esquecemos, contudo, as limitações que esta técnica também apresenta.

Aos entrevistados foi permitida uma margem considerável de movimentos dentro desta estrutura. Foram determinadas perguntas, mas os entrevistados tiveram a liberdade de falar sobre o assunto e de exprimir as suas opiniões.

Após contactarmos com os agrupamentos, selecionamos a amostra e agendamos encontros iniciais com os docentes tendo a partir daí, dando-se o processo da sua caracterização.

Este é o primeiro passo antes da realização das entrevistas que, de acordo com Quivy (1992:67), têm “*função de revelar luz sobre certos aspetos do fenómeno estudado*”.

Com estas entrevistas quisemos perceber quais as estratégias adotadas

pelos docentes para a aquisição das aprendizagens por parte das crianças surdas.

O guião envolveu um conjunto de perguntas agrupadas em torno de quatro dimensões:

A- Situação pessoal face à problemática

B- Caracterização da turma

C- Programa da LP como 2ª língua

D- Estratégias de ensino

De salientar que em cada dimensão, elencamos algumas questões que considerámos importantes para responder à nossa questão de partida. Na dimensão A selecionamos seis questões pertinentes. Por sua vez, na dimensão B, optamos por oito questões elucidativas da caracterização da turma. Quanto à dimensão C, relativamente ao programa, elaboramos quatro questões fundamentais e, por fim, na última dimensão, a D, e de forma a aprofundar mais a questão das estratégias de ensino, pensamos em catorze questões fundamentais. O guião e as entrevistas podem ser consultados nos anexos I a VI.

Assim, foram realizadas cinco entrevistas presenciais aos docentes dos dois agrupamentos referência, e que já caracterizamos anteriormente.

As entrevistas foram agendadas com antecedência, deixando explícito o objetivo da investigação e resguardando o uso das informações e dos dados para a finalidade específica do trabalho. De modo geral, não houve constrangimentos durante as entrevistas, que tiveram duração de vinte a trinta e cinco minutos, sendo os temas propostos amplamente analisados.

Capítulo II - Apresentação e discussão dos resultados

Todo o material obtido após as entrevistas aos cinco docentes, foi sujeito a uma análise de conteúdo, tendo como fio condutor algumas das indicações descritas por Guerra (2008) quanto à forma como devem ser estudadas as entrevistas com profundidade. Assim, primeiramente, foi efetuada a transcrição das entrevistas de cada sujeito. Existindo sempre um cuidado adicional para que ela fosse efetuada com o máximo de rigor possível.

Com base nas entrevistas realizadas, definimos as categorias de análise que se assemelham às dimensões do nosso guião (Anexo VII):

- A- Situação pessoal face à problemática
- B- Caracterização da turma
- C- Programa da LP como 2ªlingua
- D- Estratégias de ensino

Iremos em seguida, apresentar as análises das entrevistas com base no tratamento efetuado.

2.1 - Situação pessoal face à problemática

Aquando da caracterização da amostra, tivemos já oportunidade de nos referirmos a alguns dados sobre os docentes entrevistados, nomeadamente, sobre a sua prática profissional e os contextos nos quais desenvolviam o seu trabalho. Importa-nos agora apresentar um pouco duas outras sub categorias de análise:

- Opção de trabalho;
- Necessidade de formação pessoal.

Quanto à opção por trabalhar com crianças surdas, verificamos bastantes disparidades entre os docentes especializados. Por exemplo a entrevistada E1 refere que foi “um contacto accidental”, pois no início de carreira, teve o privilégio de estagiar em salas de aula com alunos integrados e sentiu-se chocada, pois os alunos eram colocados no canto da sala. Sentiu-se incomodada, pois tal como refere “cognitivamente, não tinha nada a ver. Não tinham comprometimento nenhum, a não ser aquele que era adquirido pela dificuldade de comunicação”, sendo então este primeiro contacto uma motivação para enveredar pela educação especial.

Por sua vez, a docente E2 referiu que trabalhou com as várias problemáticas existentes, no entanto, “a que mais me... cativou, sensibilizou, foi a deficiência auditiva”. A docente E3, referiu que primeiramente, como na escola em que trabalhava, existia uma unidade, teve um primeiro contato “porque estava a trabalhar no regular e despertou-me curiosidade!”. Nesse ano aconteceu a possibilidade de candidatar-se a uma especialização. Concluiu a especialização há três anos atrás, no entanto, este ano letivo, pela primeira vez, conseguiu colocar em prática os seus conhecimentos, afirmando que provavelmente “foi um bocadinho quase como que coincidência... sorte!”. Quanto aos docentes R1 e R2 (professores do ensino regular de turmas de alunos surdos integrados) não têm qualquer especialização. A docente R1 refere que já está com o grupo há dois anos, no entanto, como esteve de licença de maternidade, só este ano, está realmente com os alunos. De referir que a docente está a trabalhar com alunos surdos “por ser novidade. Também

para poder aprender com eles...” Já o docente R2 referiu que o seu contacto profissional, foi a nível de oferta de escola referindo que “quando fui colocado, não sabia...”

Não se notou, contudo, qualquer sentimento de rejeição face ao facto de terem nas suas turmas alunos surdos. Tudo isto nos leva a pensar que o contacto com o diferente é que nos leva a ir mais além, a querer participar mais na educação dessas crianças a que não estamos habituados a ter nas nossas salas do regular, porque tal como a docente E2 refere, é importante ter sensibilidade para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais salientando que “ainda há colegas com gosto pela profissão”

Quanto à necessidade pessoal de formação, todos são unânimes em referir que sentem necessidade da mesma. Por exemplo, a docente E1 refere que se tivesse mais informação “poderia... eventualmente... ser mais eficiente numa questão ou outra” e que seria necessário a existência de um centro onde se pudesse trocar e partilhar conhecimentos e informações quer para docentes como para pais. A docente E2 acrescenta que seria necessário que a formação “fosse mais inovadora (...) cativante e estimulante”. Já a docente E3 refere que frequenta todas as formações oferecidas pelo agrupamento salientando a necessidade de “haver uma em que nos fosse explicado melhor o programa de português como segunda língua”. Por sua vez, os docentes R1 e R2 referiram que não têm tido acesso a formação, mas que sentem essa necessidade, nomeadamente em Língua Gestual.

Verifica-se, assim, a necessidade de um reforço na formação em vários domínios mesmo para os professores especializados dadas as exigências atuais do trabalho com alunos surdos. Essa necessidade é assim, mais flagrante no caso dos professores sem especialização e que se confrontam agora com estas dificuldades.

Assim, relativamente à quarta questão de pesquisa, de facto, conseguimos verificar que a formação especializada é fundamental para que os docentes organizem o seu trabalho de forma a responder com eficiência às limitações dos seus alunos de forma a alcançarem o sucesso educativo.

Questionou-se, também, os docentes de educação especial, nomeadamente as docentes E1 e E2, se após tantos anos a lecionar crianças surdas, se tinham formação em língua gestual, o qual informaram que a única formação tinha sido obtida na formação especializada, mas que os anos de contacto ajudaram a aprofundar bastante, tal como a docente R1 refere que “domino o suficiente para comunicar com eles”. Por sua vez, a docente E2 referiu que para as aprendizagens sortirem efeito, o acompanhamento em casa “é fundamental, é um complemento muito importante”.

No seguimento, questionou-se a docente E2 relativamente a trabalho desenvolvido com crianças surdas, se sente que à gosto nessa profissão, a qual referiu que “deviam ter. Ainda há colegas com gosto pela profissão”. No entanto, devemos refletir bastante sobre esta abordagem, pois ainda contactamos com muitos docentes que a educação especial é vista como que um escape para os docentes conseguirem colocação no ensino e por conseguinte, visto que é uma área tão específica, é necessário realmente gostar de estar em contacto com crianças diferentes.

2.2 - Programa de língua portuguesa como segunda língua.

No que se refere à categoria Programa de Língua Portuguesa como segunda língua, estabelecemos as seguintes sub categorias:

- Conhecimento do programa de língua portuguesa como segunda língua;
- Diferenças existentes entre o português como 1ª língua e português como 2ª língua.

Relativamente à sub categoria sob o conhecimento do manual do programa de língua portuguesa como segunda língua, as docentes E1, E2 e E3, referem que o conhecem, no entanto, como não obtiveram nenhuma formação acerca do mesmo, não o aplicam na totalidade, apesar de se basearem nele para programarem as aulas. Por sua vez, a docente R1 refere que sabe da existência dele, mas que não o usa, e o docente R2 desconhece-o na totalidade.

Isto pode fazer-nos questionar a forma como o mesmo foi divulgado. Apesar de ter existido um período de consulta pública relativamente a uma primeira versão, ele foi, talvez, pouco divulgado e trabalhado nos agrupamentos. Por outro lado, só muito posteriormente, viria a ser publicado e definido em Diário da República a sua aplicação a partir do ano letivo de 2011/2012 aos 1º, 5º, 7º e 10º anos. Talvez tivesse sido importante existirem ações de formação sobre o mesmo.

Esta questão leva-nos a evidenciar uma falha a nível de educação, pois lançou-se uma legislação que não foi difundida entre os docentes e público em geral, ficando por isso, muito aquém do esperado para poder ser implementado corretamente nas nossas escolas e assim “oferecer” uma educação igualitária.

Relativamente à sub categoria sobre as diferenças existentes entre o português como 1ª língua e português como 2ª língua, a docente E1 refere que “são semelhantes, porque eles não deixam de ser surdos” existindo sempre a necessidade de fazer uma articulação entre a língua gestual. Por sua vez, a docente E2 refere que “depende dos alunos, do grau de surdez, depende do acompanhamento em casa.” Já a docente E3 refere que sente alguma diferença, pois sente que seguir o programa é complicado pois é trabalhado de

forma diferente. Por sua vez, a docente R1 refere que trabalha “exatamente da mesma maneira com todos os alunos”, apesar de sentir algumas dificuldades na aluna, como a falta de vocabulário ou desconhecimento de alguns conceitos.

Estas respostas sugerem, ainda, um pouco conhecimento da especificidade do trabalho com alunos surdos no domínio do português e nomeadamente quanto às metodologias necessárias para se trabalhar o português com segunda língua. Daí, provavelmente não existirem diferenças, o que pode prejudicar a aprendizagem dos alunos surdos.

2.3 – Estratégias Diferenciadas

No que se refere à categoria Estratégias Diferenciadas estabelecemos as seguintes sub categorias:

- Estratégias de início de ano letivo
- Dificuldades na aplicação do manual
- Apoios existentes na escola
- Apoios concedidos por parte do Ministério da Educação
- L2 em situação de integração
- Relação existente entre a língua gestual e a língua portuguesa

Relativamente às estratégias adotadas no início do ano letivo a docente E1 refere que se baseia muito nos recursos visuais, fazendo “realmente a ponte com a língua gestual, vendo o conhecimento que eles têm da língua gestual e da própria língua acerca dos temas”, de forma a que as aprendizagens façam sentido para os alunos. A docente referiu também que “tento partir sempre realmente daquilo que eles são, é outra coisa que eles também desconheciam a sua própria identidade,... quem são, são filhos de quem, o que é que eles conhecem de si, o que é que eles conhecem da escola. Perceber também quais são as expectativas que eles têm em relação à escola.”. Por sua vez, a docente E2 referiu que utiliza sempre “a palavra associada à imagem”, salientando que todas as estratégias aplicadas são sempre idealizadas a pensar nos seus alunos. A docente E3 reitera a opinião das docentes E1 e E2, salientando que todo o trabalho passa sempre pelo uso do computador. Nomeadamente, a docente E2 referiu que “vamos ao Continente no dia da alimentação, vamos à quinta pedagógica, vamos ao cinema, vamos ao circo, vamos ao teatro, vamos a tudo...” de forma a que os alunos possam contactar com realidades diferentes e possam estar ambientados a todas as situações, diferentes do seu quotidiano. Já a docente R1 refere que o “início é sempre com revisões”, onde tenta relacionar conteúdos e matérias, sempre com o suporte da vida real. Por sua vez, o docente R2 refere que primeiramente aposta na motivação para posteriormente partirem para a aprendizagem, nunca esquecendo “estar sempre presente o

máximo possível”. Depreendemos então, que existe um maior cuidado por parte dos docentes de educação especial, pois denotou-se uma maior atenção para com cada criança, como ser único e individual, com competências para a aprendizagem. Por sua vez, com os docentes do ensino regular esse cuidado não é tão notório, pois referem que “o início é sempre revisões”.

Mediante o acima exposto, podemos refletir relativamente à primeira questão de pesquisa que os docentes do regular, não aplicam estratégias específicas com os alunos surdos, no ensino da língua portuguesa como segunda língua, isto porque consideram que as crianças conseguem alcançar os objetivos propostos, e como tal, as estratégias aplicadas são as mesmas que aos alunos ouvintes. No entanto, esta atitude leva-nos a questionar, será que esta pedagogia é a mais eficaz com estes alunos? Sabemos que nem todas as metodologias podem ser aplicadas a todos os alunos, pois uns aprendem melhor com um método e outros com outro. Neste caso, será que os alunos surdos aprendem efetivamente o que deveriam aprender ou o que o levam a aprender? As crianças não são todas iguais e se algo falha em si e que não o predispõe para a aprendizagem, será que as estratégias também não deveriam ser diferenciadas?

Ainda neste item, questionou-se os docentes relativamente ao manual de português como segunda língua e que dificuldades advêm da implementação de algumas estratégias. A docente E1 referiu que ainda está a avaliar os alunos e que, por isso, ainda não sentiu dificuldades, assim como a docente E2 referiu que não tinha dificuldades nenhuma. Por sua vez, a docente E3 referiu que não existem muitos materiais de auxílio, nomeadamente “livros adequados para eles, dicionários de imagens.” A docente R1 referiu, também, a falta de material, nomeadamente “quadros interativos em todas as salas”. A mesma opinião é partilhada pelo docente R2, mais concretamente material informático “não só para esses mas também para os outros, seria muito mais apelativo”. Nesta questão poderemos, novamente, salientar a falha existente na divulgação do manual, pois ainda se denotou alguma confusão entre o manual de português com segunda língua e os vulgar manuais escolares, podendo estas confusões interferir diretamente com a aprendizagem dos alunos.

Quando questionados acerca dos apoios existentes nas escolas, todos referem que as escolas estão bem equipadas a nível humano, existindo terapeutas, intérpretes, funcionários. No entanto a docente R1 referiu que como são turmas integradas, “as interpretes estão só nas turmas que são só de surdos”, por sua vez, o docente R2 salientou que os seus alunos passam muito tempo com a docente de educação especial, pois “tem oito tempos para um e quatro para outro”. Parece haver aqui uma confusão entre intérpretes e formadores, pois serão estas e não as outras que existem nas turmas. Isto revela ainda algum desconhecimento das diferenças entre as duas profissões e as suas funções. No entanto, denota-se então, que toda uma equipa está envolvida na educação destas crianças e que a nível de agrupamento não se olha a meios para tornar agradável e sustentado o ambiente educativo.

Relativamente aos apoios concedidos por parte do Ministério da Educação, a docente E1 refere essencialmente a falta de “material de suporte” nomeadamente material em língua gestual referindo que este deve “apostar muito na elaboração de materiais específicos para crianças surdas”. Por sua vez, a docente E2 refere que este tem participado “bastante na educação destas crianças”, no entanto refere a necessidade de manuais adaptados para crianças surdas. Já a docente E3 salienta que deveriam existir mais apoios a nível nacional como existem a nível de agrupamento. Os docentes R1 e R2 referem que deveriam existir mais apoios nomeadamente “dotar a escola de mais mecanismos”, para auxiliar mais na educação dos alunos. Mediante estas constatações, verificamos que, referindo os entrevistados, o ministério muito tem contribuído, no entanto o docente R2 refere bastante a falta de material informático. Por sua vez, a docente E2 salienta “se não cortarem a dar os subsídios, se não cortarem os pagamentos dos táxis... o ministério da educação tem participado bastante na educação destas crianças”, o que infelizmente veio a acontecer e hoje, vemos crianças a não frequentarem a escola, porque não têm meios de deslocação.

Quando questionados os docentes R1 e R2 sobre a segunda língua quando integrados, a docente R2 refere que nenhuma fica prejudicada, pois “elas coabitam”. Por sua vez o docente R2 refere que não consegue responder

com exatidão a esta questão pois está há pouco tempo em contacto com esta nova realidade. No entanto, poderemos deduzir, que ambos lecionam como se tivessem uma turma única de ouvintes, sem prestar muita atenção às dificuldades que possam advir da surdez de cada criança, pois o docente R2 refere que não tem “formação para isso”.

Posteriormente, indagou-se os docentes sobre a relação existente entre a língua gestual e a língua portuguesa. A docente E1 referiu que “é fundamental estas caminharem a par”, visto estarem intimamente interligadas, fazendo então todo o sentido existir uma relação direta. A docente E2 afirma, por seu termo, que na sua escola, “existe uma parceria total”, pois todos comunicam entre si, todos brincam livremente, não existindo “grupos” na escola. Já a docente E3 refere que é muito importante o trabalho de articulação entre todos os intervenientes no processo de educação referindo que “a língua gestual acontece a toda a hora e a todo o instante”. Os docentes R1 e R2 referem que é fundamental, apesar de não existir essa interação em contexto de sala de aula, pois não têm formação específica. Referem, contudo, a importância da língua gestual como sendo “fundamental”.

Por fim questionou-se os docentes, com o intuito de perceber se a língua gestual prejudica a língua portuguesa. A docente E2, a esta pergunta, referiu que “o saber escrever é fundamental” porque se eles não conseguirem falar pelo menos devem conseguir escrever para poderem comunicar com toda a comunidade envolvente. Denota-se aqui uma preocupação por parte dos docentes de educação especial, de forma a que os alunos possam integrar-se na comunidade envolvente, capacitando-os de estratégias para que possam comunicar com todos. Quanto há terceira questão de pesquisa, verificamos que na realidade existe um maior predomínio da língua gestual portuguesa, no entanto, esta não prejudica o português como segunda língua visto que “coabitam” entre si, existindo um constante paralelismo entre os conceitos, de forma a que as crianças consigam comunicar o mais eficazmente possível, para que possam se sentir parte de uma sociedade em que estão integrados. Verificámos que os docentes de educação especial, procuram sempre fazer “a ponte” entre a língua gestual e a língua portuguesa, pois tal como a docente E2

referiu, mesmo que não consigam falar, pelo menos devem conseguir escrever para poderem comunicar.

Após a análise das entrevistas realizadas, poderemos salientar sem margem de dúvidas, que cada vez mais os docentes estão em alerta para as problemáticas inerentes à educação especial. No entanto, por vezes, a falta de formação específica e, por vezes, o desconhecimento de determinadas problemáticas poderão ser um entrave para a aplicação de determinadas estratégias educativas diferenciadas, de forma a facilitar a aprendizagem.

Deprendemos também, que quando inseridas só em turmas de surdos, existe uma maior preocupação relativamente à sua problemática, pois todos os docentes especializados, referem que partem sempre das identidades próprias de cada um, para daí partir para a generalidade que os rodeia de forma a que essas aprendizagens tenham sentido para si.

Denotámos também uma grande preocupação na falta de formações específicas para esta problemática, pois existe pouca oferta formativa, de forma a aprofundar conhecimentos, partilhar ideias ou até troca de saberes.

Tomamos também consciência de que existe ainda um grande desfasamento entre as práticas educativas entre os docentes especializados e os docentes do ensino regular, visto que as metodologias utilizadas parecem ser são opostas.

Em suma, percebemos com clareza, que os alunos surdos em turmas só de surdos parecem efetuarm um percurso académico mais coerente do que os alunos surdos em turmas integradas, pois na primeira situação, o aluno é visto como um ser único, com uma identidade própria, enquanto que na segunda situação, o aluno é visto como um ser integrado que poderá acompanhar os seus pares, independentemente da sua problemática.

Considerações finais

“Toda a criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.”

Declaração de Salamanca, 1994.

Após a Declaração de Salamanca (1994), os docentes têm vindo a aceitar uma escola mais inclusiva, *“capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos”* (Decreto-lei 3/2008, 7 de Janeiro). No caso dos alunos surdos, ao longo da realização deste estudo, pudemos ver que ainda há muito a fazer para que estas crianças sejam realmente incluídas no sistema de ensino, nomeadamente no que diz respeito a recursos e materiais adaptados.

Ficámos, também, mais elucidados relativamente às estratégias adotadas pelos docentes, que nem sempre serão as mais indicadas para estes alunos. No entanto, compreendemos que cada docente faz o que faz, na tentativa de minorar as diferenças existentes, sempre com o intuito de que as crianças consigam alcançar um pouco mais.

De uma forma mais exata, também conseguimos ficar mais elucidados relativamente às opções existentes, ou seja, integração com ouvintes ou turmas unicamente de surdos, adquirindo por isso mais conhecimento para, num futuro próximo, conseguirmos fundamentar melhor as opções que, para nós, fazem realmente sentido, e onde sentimos que as crianças alcançam os objetivos determinados pelos docentes.

A abordagem relativamente ao programa de língua portuguesa como segunda língua também foi bastante esclarecedora de forma a perceber como é que na realidade é aplicado o Decreto Lei 3/2008 nestas situações de aprendizagem e aquilo que ainda será necessário fazer-se.

Quanto à formação, é muito importante que os docentes estejam em constante atualização de conhecimentos, pois assim serão mais capazes de dar respostas precisas para as diferentes problemáticas que possam aparecer, contribuindo, deste modo, para melhorar a qualidade do ensino. Relembre-se

as palavras de Nóvoa (2002:23) quando diz que: “*O aprender contínuo é essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente*”.

O processo de integração das crianças com surdez na escola do ensino regular, deve ser, assim, um processo estruturado e contínuo, para que haja um desenvolvimento de estratégias adequadas a cada situação específica.

Para que os alunos surdos tenham o sucesso pretendido e merecido é necessário o apoio e a interação de diferentes técnicos especializados, como: professor de educação especial, intérpretes de Língua Gestual, terapeutas da fala, entre outros, tal como estabelecido pelo Decreto Lei 3/2008.

Partindo do princípio que a diversidade é um aspeto enriquecedor de um grupo, numa escola inclusiva, as necessidades educativas especiais fazem parte da escola de todos..., de todos nós; e assim, todas as respostas que encontrarmos para alguns podem beneficiar todos.

Somos de opinião que a criança com surdez pode, e deve, ser incluída. Toda a inclusão deve partir de um estudo das características e necessidades da criança, com o fim de se elaborar um plano de intervenção adequado e proporcionar os recursos necessários que permitam a sua implementação e seguimento.

Pudemos assim, com o nosso estudo, verificar que muito há ainda a fazer pelas crianças com surdez, denotando-se uma maior preocupação na aprendizagem quando estas estão incluídas em turmas unicamente de surdos, do que em integração. No entanto, nota-se que as mudanças estão a acontecer, para agrado de todos os que se preocupam com a construção de melhores formas de vida e possibilidades de educação mais abrangentes para as crianças surdas.

Apesar de todos estes contratemplos, foi muito válido verificar que cada vez mais se aplica na prática o aproximar de modelos educativos bilingues, respeitando o desenvolvimento e a aprendizagem da criança que dependem de múltiplos fatores, não só resultantes da constituição do seu organismo, como também da estimulação ambiental.

É fundamental intervir em educação, de forma consciente e eficaz para servirmos de verdadeiros agentes de desenvolvimento, favorecendo os processos harmoniosos e individualizados de uma aquisição plena, pois cada criança tem o direito de desenvolver ao máximo as suas potencialidades.

O reconhecimento constitucional das comunidades surdas como minorias linguísticas e das suas Língua Gestuais, como forma natural de comunicação e expressão de tais comunidades, é uma grande conquista para o cidadão surdo de todos os países. Contudo, para que esta conquista se estenda para o plano real e efetivo no âmbito sócio educativo e linguístico, serão precisos ainda numerosos trabalhos de equipa, formadas por surdos e ouvintes, em prol da construção de uma autêntica política bilingue que resulte numa real igualdade de oportunidades para os cidadãos surdos.

O princípio fundamental das escolas inclusivas, preconizado pela Declaração de Salamanca (1994), consiste em todas as crianças aprenderem juntas, independentemente das diferenças e das dificuldades que apresentem. Assim, a escola inclusiva passa pela criação de condições necessárias à concretização desse direito constitucional que é também um dos direitos da criança.

O professor deve proporcionar uma mudança e renovação na atualização das práticas educativas e estratégias educativas, para, desta forma, poder dar uma resposta adequada a todas as crianças do grupo. *“O princípio da inclusão só pode ter sucesso se, em primeiro lugar, os cidadãos o compreenderem e o aceitarem como um princípio cujas vantagens a todos beneficia”* (Correia, 1997:41).

O nosso estudo centrou-se nas estratégias dos docentes de educação especial e docentes do regular, aplicadas a alunos do primeiro e segundo ano do primeiro ciclo, de forma a perceber em que medida, essas estratégias surtiam efeito nas aprendizagens. Em jeito de conclusão, percebemos que os docentes de educação especial em turmas só de alunos surdos, procuram muito mais a diversidade pedagógica, refletindo-se isso nas aprendizagens dos próprios alunos. Assim, verificámos que, de uma forma geral, aos alunos surdos integrados, não lhes é dada a devida atenção, visto que os docentes os

consideram como iguais aos ouvintes e, por isso, as aprendizagens não têm tanto significado. Em contrapartida, os alunos só de turmas de surdos, apesar da problemática, têm muito mais acompanhamento por parte dos docentes.

Poderemos assim, realçar que as atitudes dos professores face aos desafios que a escola inclusiva implica, são de extrema importância e condicionam, de forma decisiva, o sucesso escolar de todos os alunos, em particular aqueles apresentam necessidades educativas especiais.

Apesar de, lentamente, estarem a acontecer alterações na educação, estas só são possíveis se o trabalho for realizado em parceria. Todos os envolvidos no processo educativo deverão perceber, valorizar, acreditar e principalmente, ter coragem para colocar em prática essas alterações, de forma a que a inclusão chegue a todos.

Bibliografia

- ✓ AFONSO, Carlos (2008). Formação de professores para a educação bilingue de surdos. **Saber (e) Educar**. Porto: ESE de Paula Frassinetti. Nº 13 p. 159-169
- ✓ AFONSO, Carlos (2007). **Reflexões sobre a surdez – A problemática específica da surdez**. Vila nova de Gaia: Edições Gailivro.
- ✓ AFONSO, Carlos (2007). **Reflexões sobre a surdez – A educação de surdos**. Vila nova de Gaia: Edições Gailivro.
- ✓ AFONSO, Carlos (2004). Formação de professores para a(s) diferença(s). **Saber (e) Educar**. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º 9 p. 33-46.
- ✓ AINSCOW, Mel (1996). **Necessidades Especiais na Sala de Aula** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Edições Unesco.
- ✓ AINSCOW, Mel; Porter, Gordon; Wang, Margaret (1997). **Caminhos para as Escolas Inclusivas**. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional. Edições Unesco.
- ✓ ALBARELLO, Luc et al., (1997) **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva.
- ✓ AMARAL, Isabel. et al (1986) **A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- ✓ AMARAL, Maria Augusta, et al. (2005). Inovação, teoria e prática no ensino bilingue de crianças surdas, in COELHO, Orquídea (Coord.) – **Perscrutar e escutar a Surdez**. Sta M^a Feira: Edições Afrontamento, pp 107-117

- ✓ ANTUNES, A. (2000). A Inclusão de Crianças Deficientes Auditivas em Escolas do Ensino Regular. In R. Nunes (Ed.), **Perspectivas na integração da pessoa surda**. Coimbra: Gráfica de Coimbra, pp. 131-147

- ✓ ARANTES, Valéria Amorim (Org.) (2007). **Educação de Surdos: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial.

- ✓ BAIRRÃO, Joaquim (1998). **Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o sistema de Educação**. Lisboa: Edição do C.N.

- ✓ BALTAZAR, Armando Gabriel (2010) Ideias incorretas sobre a LGP e as pessoas surdas. In **Surdos Notícias**. N^o 2.

- ✓ BALTAZAR, Armando Gabriel (1998). Parecer da Associação de Surdos do Porto sobre o Implantes Cocleares, in NUNES, Rui (coord.) **Controvérsias na Reabilitação da Criança Surda**. Porto: Fundação Eng. António de Almeida, pp 137-138

- ✓ BARDIN, Laurence (1977). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70

- ✓ BAUTISTA, Rafael (Coord.) (1997). **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dínalivro.

- ✓ BETTENCOURT, José et al. (1994). A Língua Gestual Portuguesa – Língua de uma Minoria Linguística, in **Revista Integrar**, Lisboa: n^o 4

- ✓ BRONFENBRENNER, U. (1998). **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experiências Naturais e Planejadas**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ✓ BOUTON, C.P. (1977). **Desenvolvimento da Linguagem**. Lisboa: Moraes Editores
- ✓ BUENO, José Geraldo Silveira (1998) Surdez, linguagem e cultura. **Cadernos Cedex**, nº 46, pp 41-56.
- ✓ CAMACHO, R.(1990). **Conhecer a criança surda**. Madrid: Editorial Ciências da Educação Pré-escolar e Especial.
- ✓ CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela Malheiro (1998) **Metodologia da Investigação, Guia para Auto-Aprendizagem**. Lisboa: Universidade Aberta
- ✓ CARVALHO, Paulo Vaz (2007) **Breve Historia dos Surdos - no Mundo e em Portugal**. Lisboa: Surd'Universo
- ✓ CHOMSKY, Noam (1971). **Aspects de la théorie syntaxique**. Paris: Le Seuil
- ✓ COELHO, Orquidea (2005) **Percrutar e escutar a Surdez**. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento
- ✓ CORREIA, Luís Miranda (2005). **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais**. Porto: Porto Editora.
- ✓ CORREIA, Luís Miranda (1999) **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto: Porto Editora.
- ✓ CORREIA, Luís Miranda (1998) **Envolvimento Parental em Intervenção Precoce**. Porto: Porto Editora.

- ✓ COSTA, Ana Maria Bénard (1999). **Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação

- ✓ COSTA, Ana Maria Bénard (2000) **Currículos Funcionais/Manual para a Formação de Docentes**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional M.E.

- ✓ DELGADO MARTINS, Maria Raquel (1984). Situação Educativa Actual. in **A Criança Deficiente Auditiva - Situação Educativa em Portugal**. citado por AMARAL, Isabel et al. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- ✓ DELORS, J. (1997). **Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Porto: Edições Asa.

- ✓ FERNANDES, Eulália (2003). **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed Editora,

- ✓ FERREIRA, António Vieira (2005). Questões sociolinguísticas inerentes à educação bilingue das pessoas surdas. in COELHO, Orquídea (Coord.) **Perscrutar e escutar a Surdez**. Sta M^a Feira: Edições Afrontamento, pp 93-95

- ✓ FONSECA, Vitor da (1989). **Educação Especial**. Lisboa: Ed. Notícias.

- ✓ FORD, B. (1994) **O Corpo Humano**. Lisboa: Círculo de Leitores.

- ✓ GOLDFELD, Márcia (2002). **A criança surda. Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus Editora.

- ✓ GRAHAM, J., & Martin, M. (2005). **Surdez de Ballantyne**. São Paulo: Livraria Santos Editora Ltda.
- ✓ GUARINELLO, Ana Cristina (2007). **O papel do Outro na Escrita de Sujeitos Surdos**. São Paulo: Plexus Editora.
- ✓ GUERRA, Isabel Carvalho (2006). **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso**. Lisboa: Principia
- ✓ JESUS, S.N. & Martins, M. M. (2000). **Escola inclusiva e apoios educativos**. Porto: Edições Asa.
- ✓ JÍMENEZ, R. (1997). **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro.
- ✓ KAUCHAKJE, Samira (2003). Comunidade Surda: as demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social. in SILVA, Ivani Rodrigues, et al. (org.) **Cidadania, Surdez e Linguagem**. São Paulo: Plexus Editora, pp 57-76
- ✓ KIRK, Samuel e GALLAGHER James (1996) **Educação da Criança Excepcional**. São Paulo: Martins Fontes.
- ✓ LAFON, Jean-Claude (1989) **A Deficiência Auditiva na Criança**. São Paulo: Editora Manole Lda.
- ✓ LEITÃO, Francisco Ramos (2006). **Aprendizagem Cooperativa e Inclusão**. Lisboa: Ed. Ramos Leitão.
- ✓ LIMA, Rosa (2000). **Linguagem Infantil - Da Normalidade à Patologia**. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

- ✓ LOPES, Luís Paulo Moita (2001). Discursos de identidade em sala de leitura de L1: a construção da diferença. in SIGNORINI, Inês (org.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP/FAEP, Campinas.

- ✓ LOPES, Maria Celeste (1997). **A Educação Especial em Portugal**. Braga: Ed. APPACDM.

- ✓ MARCHESI, Álvaro (1998) La educación del niño sordo en una escuela integradora. in MARCHESI, Alvaro; COLL, César; PALACIOS, Jesús. **Desarrollo psicológico y educación. III Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar**. Madrid: Alianza Editorial. pp. 249-266.

- ✓ MARCHESI, Álvaro (1987). **El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico de Niños Sordos**. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

- ✓ MAZZOTTA, Marcos José da Silveira (1982). **Fundamentos da Educação Especial**. São Paulo: Enio Matheus & CIA LTDA.

- ✓ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). **Educação Bilingue de Alunos Surdos - Manual de Apoio à Prática**. Estoril: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- ✓ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). **Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa**

- ✓ MORGAN, A.; Aimard, P.; Daudet, N. (1991). **Educación precoz del niño sordo para padres y educadores**. Barcelona: Mason

- ✓ MOLLO, Suzanne (1978). **Os Mudos Falam aos Surdos**. Editorial Estampa.

- ✓ MOORES, D. (1990). **Educating the deaf: psychologie principles, and practices**. Boston: H. Mifflinn Company,
- ✓ MORENO, Cláudia e RAU Maria José (1990) **A Criança Diferente**. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- ✓ NIELSEN, Lee Brattland (1999). **Necessidades educativas especiais na sala de aula: um Guia para Professores**. Porto: Colecção Educação Especial. Porto Editora.
- ✓ NIZA, Sérgio (Org.) (1998). **Criar o Gosto pela Escrita-Formação de Professores**. Lisboa: D.E.B./M.E.
- ✓ NIZA, Sérgio (1996). **Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum**. Inovação, 9 (1 e 2), pp.139-149.
- ✓ NORO, J. (1991). **Era uma vez: O Corpo Humano**. Barcelona: Printer Indústria Gráfica
- ✓ NORTHERN, L. e DOWNS, P.(1989) **Audição em Crianças**. São Paulo: Editorial Manole.
- ✓ NÓVOA, António (coord) (1997).**Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.
- ✓ NÓVOA, António (2002). **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa
- ✓ NUNES, RUI (1998). **Controvérsias na Reabilitação da Criança Surda**. Porto: Fundação Engenheiro António Almeida.

- ✓ NUNES, Rui (2000) **Perspectivas na Integração da Pessoa Surda**. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

- ✓ PACHECO, Natércia, et al. (2005) Poderes instituintes de uma cultura surda, in COELHO, Orquídea (Coord.) **Perscrutar e escutar a Surdez**. Sta M^a Feira: Edições Afrontamento, pp 21-35.

- ✓ PINTO, Maria da Graça L. Castro (2009). **A linguagem ao vivo** Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- ✓ POCHE, Bernard (1989). A construção social da língua, in VERMES Genevieve, et al.(org.). **Multilinguismo**. Campinas: Editora da UNICAMP.

- ✓ RINALDI, Giuseppe (1997). **Educação Especial - Educação dos Surdos. Volume II**. Brasília. Ministério da Educação e do Desporto.

- ✓ QUADROS, Ronice Müller (1999). A estrutura da frase da língua brasileira de sinais. In: **Anais do II CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN**. Florianópolis: UFSC.

- ✓ QUADROS, Ronice Müller (1997). **Educação de Surdos, a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

- ✓ QUADROS, Ronice Müller (2006). **Estudos Surdos I**. Petrópolis - Rio de Janeiro: Editora Arara Azul Ltda.

- ✓ QUADROS, Ronice Müller e PERLIN, Gladis (2007). **Estudos Surdos II**. Petrópolis - Rio de Janeiro: Editora Arara Azul Ltda.

- ✓ QUIVY, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva.

- ✓ SACKS, Oliver (1998). **Vendo Vozes – Uma Viagem ao mundo dos Surdos**. São Paulo: Companhia das Letras

- ✓ SALLES, Heloísa et al. (2004) **Ensino da Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial

- ✓ SANTANA, A. P. (2007). **Surdez e Linguagem - Aspectos e implicações Neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus Editora.

- ✓ SIM-SIM, Inês (2005). **A Criança Surda, contributos para a sua educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- ✓ SIMON, Jean (1991). **A Integração Escolar das Crianças Deficientes**. Porto: Edições Asa.

- ✓ SKLIAR, Carlos (1998). **A Surdez, um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação.

- ✓ STOKOE, Willian (1960). Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf. In **Studies in Linguistics**, nº 8. University of Buffalo.

- ✓ VALENTE, Ana et al. (2005). Surdez: duas realidades interpretativas, in COELHO, Orquídea (Coord.) **Perscrutar e escutar a Surdez**. Sta M^a Feira: Edições Afrontamento, pp 81-90

- ✓ VÁRIOS (2005). “Pele/ Olhos e Visão/ Ouvidos e Audição”. **Enciclopédia da Saúde**. vol.6. Marina Editores.

- ✓ UNESCO (1994). **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca**. Salamanca.

Legislação Consultada

- ✓ MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, Decreto – Lei 3/2008, de 7 de Janeiro
- ✓ MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, Despacho nº 7520/98, de 6 de Maio
- ✓ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Despacho 105/97 de 1 de Julho
- ✓ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Decreto - Lei 46/86 de 14 de Outubro.

Sites consultados

- ✓ www.amigonerd.net
- ✓ www.areadeprojectob.blogspot.com
- ✓ BATISTA, Madalena. *Alunos Surdos: Aquisição da Língua Gestual e Ensino da Língua Portuguesa*. Acedido a 23 de junho de 2011 em www.exedrajournal.com/docs/02/18-MadalenaBatista.pdf
- ✓ www.censos.ine.pt
- ✓ www.editora-arara-azul.com.br
- ✓ www.manualmerck.net
- ✓ www.portaldosbebes.fob.usp.br
- ✓ Warnock Report. Acedido a 18 de setembro de 2011 em www.educationengland.org.uk