

Sílvia Adosinda d'Assunção Martins

As dificuldades de comunicação entre surdos e
ouvintes

Propostas de soluções

Orientador: Professor Doutor Luís Manuel Sousa

2012

Sílvia Adosinda d'Assunção Martins

**As dificuldades de comunicação entre surdos e
ouvintes**

Propostas de soluções

Trabalho de Projeto apresentado na
Escola Superior de Educação Almeida
Garrett para a obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação

Orientador Científico:
Professor Doutor Luís Manuel Sousa

2012

- Como é por dentro outra pessoa
Quem é que o saberá sonhar?
A alma de outrem é outro universo
Com que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento.

Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares,
São gestos, são palavras,
Com a suposição de qualquer semelhança
No fundo.

(Fernando Pessoa)

AGRADECIMENTO

Ao Professor Doutor Luís Manuel Sousa pela disponibilidade, coordenação e orientação dadas no decorrer deste trabalho. Para ele o meu reconhecido agradecimento!

A todos os professores que lecionaram as Unidades Curriculares deste Mestrado!

Aos meus pais e irmão pelo carinho e apoio constante e que, de um modo ou de outro, me incentivaram e contribuíram para que este trabalho fosse uma realidade. Obrigada!

À minha filha que soube, incondicionalmente, compreender as minhas ausências e indisponibilidade durante o período em que elaborei este trabalho. Obrigada pelo incentivo e apoio constante!

Ao Pedro que, de uma forma especial e carinhosa, me deu força e coragem. A ele muito obrigada pela paciência, pelo incentivo e principalmente pela amizade!

RESUMO

A Língua Gestual Portuguesa (LGP) é a língua natural dos surdos portugueses e a Língua Portuguesa passa a ser a segunda língua, essencialmente na sua versão escrita, uma vez que muitos destes alunos não têm nenhuma proficiência na língua oral da comunidade que os envolve. Devido ao facto de não possuírem acesso tão rápido às informações como os ouvintes, este grupo necessita de um meio escrito ou gestual - visual para receber qualquer tipo de informação. Esta população encontra-se privada não só da audição como da comunicação com a maioria dos ouvintes, visto estes não terem, regra geral, qualquer conhecimento de Língua Gestual. Constata-se que há, indubitavelmente, uma barreira comunicativa entre estes dois grupos, na medida em que os ouvintes interagem com os ouvintes e os surdos com os surdos. Com o estudo apresentado, pretende-se desenvolver um projeto, cujo objetivo será promover a comunicação e interação social entre jovens surdos e jovens ouvintes. Assim sendo, o estudo baseou-se em dados recolhidos através de uma pesquisa bibliográfica, que posteriormente foi tratada através do método dedutivo-indutivo. Procedeu-se ainda a uma entrevista a professores de uma turma de alunos surdos e alunos ouvintes e, posteriormente, à análise de conteúdo das entrevistas realizadas bem como à interpretação dos resultados.

Palavras – chave: alunos surdos, alunos ouvintes, língua gestual, inclusão, interação, comunicação.

ABSTRACT

Portuguese Sign Language is the deaf native language in Portugal, which means that the Portuguese Language, in its written expression, becomes, to Portuguese deaf, the second language, taking in account that a lot of deaf students demonstrate that they have no proficiency in oral expression, when trying to communicate with the roundabout society. Due to the fact that they don't have such a quicker access to information as listeners, this group of people needs a written process, or sign-visual, to receive any kind of information. This means that they are not only unable to hear but also to communicate with the majority of listeners, taking in account that these last ones don't have, generally, any knowledge about Sign Language. We must ascertain that there is, undoubtedly, a communicational obstacle among these two groups of people, in a way that listeners only interact with listeners, such as deaf only with deaf. Developing a project is what's here actually proposed, with the aim of encouraging communication and social interaction among young deaf and young listeners. So, this study is based on data gathered from a bibliographical search, later worked in a deductive-inductive way. An interview to teachers in a class of both deaf and listening students was also made, and after that a content analysis of all the interviews has taken place, as well as an analysis of the whole results.

Keywords: Deaf pupils, listener pupils, sign language, inclusion, interaction, communication.

ÍNDICE

AGRADECIMENTO	3
RESUMO	4
ABSTRACT	5
ÍNDICE	6
INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I - AUTOBIOGRAFIA PROFISSIONAL	10
1.1 A Escola para todos	11
1.2 O que é ensinar?	13
1.3 O que é ser professor?	15
1.4 As minhas práticas de ensino	16
(O que advém da minha sensibilidade)	
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	20
2.1 Enquadramento histórico do conceito de necessidades educativas especiais	21
2.2 Educação Inclusiva e Educação Especial	31
2.3 A Problemática da Surdez	34
2.4 Breve Síntese Histórica da Educação de Surdos	38
2.5 A criança surda e a escola inclusiva	41
2.6 Aquisição e desenvolvimento da linguagem	46
2.6.1 A aquisição da linguagem na criança ouvinte	46
2.6.2 A aquisição da linguagem na criança surda	47
2.6.3 Comunicação e linguagem	48
2.7 O Bilinguismo e a criança surda	50
2.8 A Adolescência	53
2.8.1 A influência do grupo de colegas na adolescência	54

CAPÍTULO III - ESTUDO EMPÍRICO	58
3.1 Análise e formulação do problema	59
3.2 Métodos e técnicas na recolha de dados	60
3.3 Caraterização da realidade educativa	61
3.3.1 Caraterização do estabelecimento de ensino	62
3.3.2 Caraterização do espaço educativo	65
3.3.3 Caraterização do grupo-turma	66
3.4 Organização geral do Projeto	68
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
APÊNDICES	87
Apêndice 1	88
Apêndice 2	91
Apêndice 3	102

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sendo objeto do meu estudo as dificuldades de comunicação entre surdos e ouvintes.

Os meus objetivos serão aferir problemas existentes numa turma e tentar com o projeto apresentar algumas propostas de solução para implementar o Bilinguismo de uma forma mais dinâmica e eficaz, de modo a melhorar as interações entre os ouvintes e os surdos e, assim, minimizar alguns obstáculos entre estas duas comunidades.

Todos sabem que a Escola assume uma importância incontornável na preparação das gerações mais novas, sendo exigido que proporcione uma educação para todos e de qualidade. Estamos perante uma enorme responsabilidade social, cuja concretização depende de estratégias e metodologias apropriadas.

Penso que se for proporcionado à criança surda uma verdadeira interação com o meio social através do envolvimento num meio comunicativo que vá ao encontro das suas potencialidades e capacidades, estarão criadas as condições para que estejam em pé de igualdade com as crianças ouvintes.

Um indivíduo com necessidades educativas especiais (NEE) deve ter acesso às mesmas oportunidades que os seus pares sem NEE. Uma sociedade que estabeleça um sistema de educação inclusiva assegura a todos os alunos com NEE que lhe sejam dadas todas as oportunidades para atingirem o seu potencial.

O presente trabalho estrutura-se em três capítulos diferentes:

Capítulo I - Autobiografia Profissional

O primeiro capítulo é de cariz biográfico, em que darei ênfase aos momentos da minha carreira que tenham a ver com alunos com NEEcp (necessidades educativas especiais de caráter permanente), sobretudo

com alunos surdos. Farei ainda breves reflexões sobre a “escola para todos”, “o que é ser professor” e “o que é ensinar”.

Capítulo II - Enquadramento Teórico

Este capítulo é constituído pelo enquadramento teórico que é sustentado por vários temas, a referir, o conceito de necessidades educativas especiais, educação inclusiva e educação especial, a problemática da surdez, a história da educação dos surdos, a criança surda e a escola inclusiva, as diferenças entre a aquisição da linguagem entre surdos e ouvintes e a implementação do bilinguismo face a uma escola inclusiva, ideia tão defendida nos dias de hoje. O tema da adolescência parece-me pertinente na medida em que o aspeto prático do trabalho teve como universo de estudo uma turma de 3º ciclo, constituída por surdos e ouvintes, com média de idades de 16 anos, pelo que as interações e a comunicação entre os dois grupos poderão ser influenciadas por características desta fase de transição, particularmente, ao nível da influência do grupo de pares.

Capítulo III - Estudo Empírico

Face a todo o trabalho realizado no capítulo anterior, proponho, agora, a organização geral do Projeto a desenvolver, cujo principal objetivo é contribuir para criar condições que facilitem a comunicação/interação entre os surdos e os ouvintes de uma turma.

CAPÍTULO I

AUTOBIOGRAFIA PROFISSIONAL

Sílvia Adosinda d'Assunção Martins é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, na variante de Português – Francês (1998), tendo realizado a Profissionalização em Serviço (Grupo 8ºA) na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Universidade de Lisboa) (2001). Anteriormente, concluiu um Bacharelato em Línguas e Turismo, no ISLA (Instituto Superior de Línguas e Administração) (1986). Iniciou a sua atividade docente na Escola Secundária nº1 do Montijo (atualmente denominada Escola Secundária Jorge Peixinho) em 1986 e no ano letivo de 1995/1996 ingressou o Instituto Jacob Rodrigues Pereira (atualmente CED Jacob Rodrigues Pereira) – Casa Pia de Lisboa, local onde lecionou até ao ano letivo 2008/2009. No referido CED (Centro de Educação e Desenvolvimento), foi professora de Inglês e, posteriormente, professora de Língua Portuguesa e Francês, onde exerceu docência em turmas de alunos surdos. Paralelamente, efetuou cursos de Língua Gestual Portuguesa. No ano de 2007, completou o Curso de Especialização em Ensino Especial (Problemas Auditivos no Ensino Regular), pela Escola Superior de Educação de Lisboa. A docente ingressou o 4º escalão a 31 de Março de 2009 e foi-lhe apurado até 31/08/2012 8572 dias de tempo de serviço. No presente ano letivo, é professora de Educação Especial (Grupo 920), na Escola Secundária de Amora.

1.1 A escola para todos

“Incluir significa promover e reconhecer o potencial inerente a todo o ser humano em sua maior expressão: a diferença.”

(Lara Gonçalves)

A “escola para todos” é um novo modelo de escola aberta à diferença, onde se tenta que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades especiais.

“ O modelo de Escola para todos pressupõe uma mudança de estruturas e de atitudes e a abertura à comunidade; deve mudar o estilo de trabalho de alguns professores que deverão reconhecer que cada criança é diferente das outras, tem as suas próprias necessidades específicas e progride de acordo com as suas possibilidades”. (Rafael Jiménez, 1997)

A afluência massiva à Escola implica que a ela convergem diferentes realidades sociais, culturais, étnicas ou outras. A escola de hoje deve ter como missão e obrigação de educar em clima de igualdade de oportunidades, para que não sejam gerados processos de segregação e exclusão. Uma escola deve responder aos direitos da diversidade dos alunos que a frequentam, para que possa promover o máximo desenvolvimento que todos os alunos são capazes de alcançar. Não se deve aceitar que os alunos se autoexcluam ou sejam excluídos por características que lhe são inerentes. A Escola deve arranjar soluções que contrariem a exclusão. Sendo inegável o caráter cada vez mais diversificado do público das nossas escolas, há que ter a sensibilidade em relação ao “Outro” e às suas necessidades.

A designada "escola inclusiva" ou "escola para todos" tem, nos últimos anos, merecido a atenção de muitos organismos, entidades e personalidades nacionais e internacionais que, à luz de crescentes "movimentos" socioeducativos, teceram inúmeras (e importantes) reflexões e recomendações que visam, por um lado, adequar o processo de ensino e aprendizagem às características e singularidade de cada criança ou jovem, e, por outro, criar condições humanas, físicas e materiais que permitam uma participação efetiva e plena de todos os indivíduos na escola e na sociedade. Deste modo, e tendo em consideração, entre outras, as recomendações da Comissão das Comunidades Europeias no que diz respeito à info-inclusão, o enfoque é tanto maior quanto mais acentuadas são as dificuldades e/ou deficiências do indivíduo.

A Escola deverá contar com professores bem preparados, motivados e com competência intelectual, emocional, comunicacional e ética. Precisa de professores que orientem os alunos, de aulas menos informativas e mais atividades de pesquisa, desafios e projetos.

A Escola deve privilegiar a relação com os alunos, a afetividade, a motivação, a aceitação, o reconhecimento das diferenças. Deve dar suporte emocional para que os alunos acreditem em si, sejam autônomos, aprendam a analisar situações complexas e a fazer escolhas cada vez mais libertadoras.

A Escola deve articular com os pais, com a comunidade, para prestar melhores serviços. Pode inserir atividades teóricas com as práticas, a ação com a reflexão.

As escolas deverão caminhar no sentido de tornar-se organizações democráticas, centradas nos alunos, que desenvolvam situações ricas de aprendizagem, incentivando os alunos, e que desenvolvam valores de colaboração, de cidadania em todos os participantes.

A sociedade tornou-se cada vez mais complexa, pluralista e exige pessoas abertas, criativas, inovadoras e confiáveis. O que faz a diferença no avanço dos países é a qualificação das pessoas.

É muito difícil equilibrar controlo e liberdade, autoritarismo e afetividade. Os limites são importantes mas a relação pedagógica afetiva é fundamental. Aprendemos mais e melhor quando o fazemos num clima de confiança, de incentivo, quando estabelecemos relações cordiais com os alunos, quando nos mostramos pessoas abertas, afetivas, tolerantes e flexíveis.

1.2 O que é ensinar?

“Tão importante quanto o que se ensina e se aprende é como se ensina e como se aprende.”

(César Coll)

A profissão de professor é uma das mais nobres e nunca foi fácil. Uma grande responsabilidade pesa sobre os ombros daqueles que se candidatam a ensinar, sobretudo no atual contexto de desvalorização desta profissão. Ser professor é um trabalho difícil, com um grande objetivo a ser alcançado.

Há que ter em mente que para ensinar não basta o professor ser competente na sua área científica. Quem aceita a missão de ensinar, não deve passar informações pura e simplesmente. A sala de aula não pode apenas ser um lugar de transmissão de conteúdos teóricos, mas também de aquisição de valores e de comportamentos. Penso que devíamos ensinar com sabedoria, dedicação e alegria, visto trabalharmos com pessoas e exercermos grande influência sobre as suas mentes. É preciso que os professores tenham consciência de que cada criança ou jovem que passa por uma sala de aula levará consigo para sempre marcas indelévels das suas aulas.

Segundo Maria do Céu Roldão, “... ensinar é desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, que consiste em fazer com que alguém aprenda alguma coisa, que se pretende e se considera necessária.”

O ato de ensinar é uma prática que precisa ser aperfeiçoada a cada dia através de uma postura crítica e reflexiva, pois a reflexão é um valioso instrumento de autodesenvolvimento.

“A reflexão é considerada como promotora do conhecimento profissional, porque radica numa atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões.” (Alarcão e Roldão, 2008)

1.3 O que é ser professor?

“Há um mundo a ser descoberto dentro de cada criança e de cada jovem. Só não consegue descobri-lo quem está encarcerado dentro do seu próprio mundo.”

(Augusto Cury, 2005)

É sabido que alguns professores obtêm mais êxito do que outros no atendimento de alunos com problemas na aprendizagem ou mesmo com necessidades educativas especiais. Efetivamente, certos quadros de organização e gestão global da classe e certos modelos de seleção, implementação e regulação das atividades tornam difícil, senão mesmo impossível, que as práticas quotidianas do professor possam ter determinados desenvolvimentos, obstando a que "cheguem" a todos os alunos. Por outro lado, quanto mais estreitas e orientadas forem as normas e procedimentos, tanto mais rígidas, limitadas e previsíveis serão as atividades que o professor "pode" escolher. Ao contrário, quando o professor opta por atividades abertas e flexíveis, suscetíveis de desenvolvimentos vários, discute e acorda com os alunos o desenrolar do trabalho na aula, pode tornar-se mais moroso e trabalhoso definir os procedimentos, as normas e os limites, mas haverá, em contrapartida, maior envolvimento dos alunos, maior diversidade de percursos de aprendizagem e, conseqüentemente, maior possibilidade de que todos os alunos atinjam os objetivos visados.

Os professores devem ajudar a desenvolver o potencial de cada aluno, estimulando as suas possibilidades e diminuindo as suas limitações. É de extrema importância mostrar atitudes de compreensão e estar atentos para superar a intolerância, a desvalorização dos menos inteligentes ou dos alunos mais problemáticos.

Os professores devem ainda saber comunicar com clareza e não falar de forma ambígua, utilizando recursos retóricos como a ironia, o duplo sentido, o que deixa confusos os ouvintes, sem conseguir decifrar o alcance total das intenções do comunicador.

Um bom professor deve prever que há alunos que terminam mais rapidamente uma determinada atividade e deve estar preparado para tais situações que deve resolver sem perturbação do trabalho dos demais alunos: deve distribuir outra tarefa ou atribuir exigências complementares à anterior tarefa, o que faz com que, por vezes, diferentes grupos de alunos estejam envolvidos, simultaneamente, em três ou quatro tarefas diferentes. Essa capacidade de "orquestrar", sem perturbações do clima da aula ou desinvestimento na aprendizagem, as necessidades e as características de cada aluno ou grupo com as exigências das tarefas e com os recursos disponíveis é, sem dúvida, uma característica marcante do professor experiente.

Um bom professor deve dedicar a sua atenção à diversidade e singularidade dos seus alunos. Na minha opinião, deve-se praticar a pedagogia da inclusão de todos os alunos e não apenas dos alunos com necessidades educativas especiais.

1.4 As minhas práticas de ensino (o que advém da minha sensibilidade)

Há vinte e seis anos, quando decidi ser professora, não sabia muito bem o que esta profissão representava. No entanto, nunca me arrependi de ter tomado esta decisão, penso que é a minha verdadeira vocação, não saberia ser outra coisa. Ser professor pode ser uma árdua tarefa, mas é, ao mesmo tempo, bastante enriquecedor e gratificante. Esta profissão não é para qualquer pessoa, escolher a profissão de professor não é escolher uma profissão qualquer. Requer dedicação, esforço e paixão. Não é necessário apenas dar aulas. É preciso ir mais além! Requer a conquista do aluno, a confiança e a amizade. Ser professor é preocupar-se com os seus alunos, tratá-los com carinho, chamar-lhes a atenção quando é preciso. A atuação do professor vai além do espaço de sala de aula e não deve restringir-se apenas ao ensinar. Cada vez mais há a necessidade de se romper com a conceção da escola apenas como um

espaço para se ensinar. Alguns docentes confundem ainda competência com habilidade, mas são dois conceitos diferentes. O professor pode ser competente, ter conhecimentos profundos de determinada disciplina e não ter habilidades práticas para o ensino, não saber ensinar.

No meu caso, ao longo da minha carreira profissional, procurei ter sempre uma boa relação pedagógica com os alunos, atendendo às necessidades específicas de cada um, esforçando-me por ajudá-los na resolução dos seus problemas escolares e pessoais. A minha relação com os alunos baseou-se preferencialmente numa atitude afetiva e de partilha, sem a qual não seria possível levar a cabo o cumprimento dos objetivos educacionais. Procurei ainda manter na sala de aula um clima de descontração responsável e disciplinado, favorável ao processo de ensino/aprendizagem.

A formação ao longo da vida que os docentes, à semelhança de todos os outros profissionais, não podem deixar de seguir, deve incluir, para além da formação contínua creditada e não creditada, uma dimensão de autoformação que os docentes devem prosseguir, de acordo com o seu campo de interesses e necessidades. É assim que tento orientar as minhas práticas fazendo autoformação. Ao longo da minha carreira, participei em diversas ações de formação, destacando-se as seguintes:

- Língua Portuguesa no ensino de surdos portugueses – 25h – 1 crédito (1996)
- Língua Portuguesa/Língua Gestual Portuguesa – 50h – 2 créditos (1996)
- Comunicação e Surdez - 50h – 2 créditos (1996)
- A Língua Portuguesa no ensino de surdos portugueses – 25h – 1 crédito (1997)
- Língua Portuguesa/Língua Gestual Portuguesa – 50h – 2 créditos (1997)
- Audiometria (1997)
- Desenvolvimento da Linguagem na Criança com Implante Coclear (2008)
- Avaliação da Criança com Implante Coclear (2009)

- Dislexia: Diagnóstico e Intervenção Pedagógica - 25h - 1 crédito (2010)
- A Sexualidade nas Pessoas com Deficiências ou Incapacidade (INR) - 7h - (2010)
- Aplicação da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (INR) - 12h30 - (2010)

Todas as ações que frequentei ao longo dos anos contribuíram bastante para o meu enriquecimento pessoal e profissional. Procuro ainda atualizar-me consultando na internet diversos *sites* relacionados com a Educação Especial, legislação e obras do âmbito da Educação Especial. A Educação Especial assume grande importância, não só para os indivíduos com NEE e respetivas famílias, mas também para a sociedade como um todo. Um indivíduo com NEE deve ter acesso às mesmas oportunidades que os seus pares sem NEE. Uma sociedade que estabelece um sistema de educação especial assegura a todos os alunos com NEE que lhes sejam dadas todas as oportunidades para atingirem o seu potencial. A minha experiência como professora, ao longo de já alguns anos, tem-me mostrado que o conceito de necessidades educativas especiais não deve ser um conceito estático, mas, sim, deve traduzir-se num conceito dinâmico que reflita o conjunto de mudanças a que nos últimos anos temos vindo a assistir. Os educadores e professores passaram a ter um papel muito mais ativo na educação dos alunos com NEE e os pais passaram a envolver-se mais na educação dos seus filhos. As novas tecnologias tiveram também um grande impacto nas nossas capacidades de resposta às necessidades destes alunos. Há, no entanto, um longo caminho a percorrer. Tudo depende do nosso empenho.

Atualmente, sou professora de Educação Especial. Exerço docência na Escola Secundária de Amora, desde o ano letivo de 2009/2010, como docente de Educação Especial. Contudo, a minha experiência com crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE) tem já alguns anos, visto ter lecionado no Instituto Jacob Rodrigues Pereira

(um dos estabelecimentos da Casa Pia de Lisboa, vocacionado para a educação e ensino de crianças e jovens surdos) cerca de catorze anos. No referido Instituto, tive o privilégio de ensinar crianças e jovens surdos e de conviver com surdos adultos, o que marcou decisivamente a minha vida. Desde então tenho mantido contacto com a Comunidade Surda.

Na minha longa experiência com turmas de alunos surdos e ouvintes, constatei que os meus alunos formavam dois grupos distintos: o grupo dos surdos e o grupo dos ouvintes e raramente interagiam. Como professora e, sobretudo, como professora de Educação Especial, não posso deixar de me preocupar com este problema que não se apresenta de fácil e rápida resolução. Pelas razões expostas, a escolha do tema para o presente trabalho foi relativamente fácil por ser um assunto que sempre me interessou e porque considerei que seria um estudo do qual todos poderíamos beneficiar.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Enquadramento histórico do conceito de necessidades educativas especiais

"É aquilo que fazemos do que temos, e não o que nos foi dado, que distingue uma pessoa de outra."

(Nelson Mandela)

O que é uma criança com necessidades especiais?

Segundo Martins Fontes (1987-4)

“uma criança excecional” ou uma criança com necessidades educativas especiais, como é também designada, “é aquela que difere da criança típica ou normal por: (1) suas características mentais, (2) suas capacidades sensoriais, (3) suas características neuro motoras ou físicas, (4) seu comportamento social, (5) suas capacidades, ou (6) suas deficiências múltiplas. Estas diferenças devem ser suficientemente notáveis, a ponto de requererem modificação das práticas escolares, ou de necessitar de serviços de educação especiais, para possibilitar o desenvolvimento do menor até a sua capacidade máxima.”

Que tipo de atenção foi dedicado às crianças excecionais ao longo da nossa História?

Começarei por fazer uma abordagem histórica da evolução da atenção aos deficientes e da noção de inteligência e cognição desde os primórdios da nossa história.

Desde o primitivismo até ao século XVII, aproximadamente, o deficiente era visto ora como um ser demoníaco ora como bobo da corte ora possuído por Satanás ora como “criança de Deus”. Considerava-se que a sua inteligência era divina e predestinada. Na Grécia, Roma e Índia, os deficientes eram condenados à morte e isso era aceite como prática legal. Aliás, Platão e Aristóteles eram apologistas dessa prática. No entanto, Homero e outros, que eram deficientes mas cheios de

dignidade e sabedoria, eram muito venerados, pois contavam histórias e falavam dos mistérios da vida e da morte, dando mais tarde origem aos bobos da corte. Já na Pérsia, para impedir que um indivíduo subisse ao trono, cegavam-no. (Pereira, 1984).

Com o aparecimento das religiões monoteístas, passaram-se a proteger os deficientes e, no séc. VI foram criados asilos e hospitais onde os cegos eram admitidos. Mais tarde, em 1260, foram criados vários hospícios para deficientes, onde eram alimentados, vestidos e pouco mais, acreditando-se que era necessário tratá-los bem para obter graças divinas. Curiosamente, na civilização oriental, já Confúcio, 500 anos antes de Cristo, apela à responsabilidade da sociedade para cuidar daqueles que não podiam fazê-lo sozinhos. Também, e ainda na China, os deficientes eram muitas vezes exorcistas, adivinhos e liam a sina.

Só a partir do séc. XVII as organizações religiosas de São Vicente de Paula e das Irmãs da Caridade vieram conferir dignidade aos deficientes. Filosoficamente, com Rousseau (172-1778), a concepção da inteligência preformista, passa a ser substituída pelo predeterminismo, ou seja a cognição já é avaliada em termos qualitativos e com a influência do meio. A inteligência passa a ser perspectivada sob o ponto de vista da hereditariedade e do fator de maturação biológica independente.

Por outro lado, a industrialização da sociedade e o novo interesse pela Renascença e o seu gosto pelo estudo do Homem, também favoreceu o estudo pela educação dos subnormais. Foi nesta altura que apareceu a primeira instituição para surdos, a nível mundial, criada por Ponce de Leon (1520-1584). Também Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), em 1749, demonstra na Academia das Ciências de Paris como se podia ensinar os surdos-mudos a falar e a ler, método que foi seguido mais tarde pelo abade L'Épée (1712-1789). Igual exemplo seguiu Valentin Hauey (1745-1822) que se dedicou ao ensino de cegos, fundando a primeira escola para cegos em Paris.

Em 1799, foi descoberta a criança-lobo, mais tarde levada para Paris, que tinha adquirido os hábitos dos animais da selva com quem

convivia, não tendo desenvolvido competências de convivência social, tendo sido diagnosticada como “idiota”, termo que serviu para alguns autores apelidarem as crianças com um quociente intelectual mais baixo.

Esta criança, de cerca de 12 anos, a que se deu o nome de Victor, serviu para o médico e pedagogo Jean Gaspar Itard (1775-1838) estudar a influência do meio no desenvolvimento cognitivo da criança. Na verdade, este médico desenvolveu um extenso programa de estimulação sensorial que permitiu a esta criança modificações no comportamento sócioemocional, alguma autosuficiência e a compreensão de algumas palavras. No entanto, nunca aprendeu a ler, nem a falar, nem a escrever.

Chegou-se à conclusão que a estimulação sensorial e a influência do meio não são suficientes para o desenvolvimento da inteligência simbólica, que é preciso para ler e escrever, ou seja, a capacidade de ler em sinais gráficos a representação do mundo. Segundo Ayres (1982), este tipo de inteligência desenvolve-se a partir das interconexões sinápticas livres, que terminam o seu crescimento intra e interneurosensorial por volta dos dez anos.

A partir daqui terá nascido, provavelmente, a questão primordial da importância da intervenção precoce e da educação especial.

No entanto, ainda no séc. XIX, conforme se lê em Fonseca (1984-26) os deficientes continuaram a ser vistos como “não desejados”, e “nada atraentes fisicamente” e viveram encarcerados, durante quase todo este século em instituições-prisão autênticos “*ghetos*”, “depósitos” e “reservas” de segregados.

Fonseca diz-nos ainda que já em pleno séc. XX até aos anos 70, a escola pública cria as escolas dos chamados “anormais”, cujo grau de deficiência ou de inteligência era categorizada pela Escala Métrica de Inteligência criada por Binet e Simon em 1905. No entanto, esta escala não “media” nem as estruturas cognitivas nem os processos cognitivos.

Na segunda metade do século XX, surgem novas concepções da inteligência, que se devem aos estudos e experiências de Pavlov, Freud,

Vigotsky, Ausubel, Piaget, Fuerstein, entre outros. Então, a inteligência e a cognição passam a ser vistas como o produto acumulado entre a hereditariedade e a influência do meio.

Dificuldades de Aprendizagem e Insucesso Escolar são conceitos que passam a integrar a dinâmica escolar, sendo criadas as classes especiais e de apoio e equacionados programas educacionais e de reabilitação para superar estas dificuldades e os professores passam a ter formação para a Educação Especial.

A assunção da possibilidade da modificabilidade cognitiva e da mutabilidade da inteligência em contraponto com as teorias irreducionistas e a imutabilistas do século XVII, veio mudar as perspectivas passivas e negativas da educação e reabilitação dos deficientes.

A escolaridade passa a ser obrigatória e as práticas segregacionistas começaram a ser postas em causa, porque estudos em ciências sociais concluem que uma educação especial em regime segregado não alcança resultados sensivelmente melhores do que nos resultados dos deficientes integrados em classes regulares; por outro lado, os movimentos a favor dos direitos humanos alargam o seu campo à área da deficiência, seguidos pelos próprios deficientes e associações de pais; também novas orientações políticas e legislativas dos diversos governos vêm legalizar a integração.

O direito de todos à educação passa a estar consignada em várias orientações políticas de âmbito internacional como é o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), da Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) consignada posteriormente na Declaração de Jomtien (ONU, 1990), da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), da Declaração de Dakar (ONU, 2000) e, recentemente, em 2006, pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), consagrando o direito à total integração na educação e uma educação de qualidade para todos, sem exceção.

Em Portugal, o Decreto-Lei nº 174/77 e a Lei nº 66/79 ressalvam a integração e tornam-na legalizada. Esta última lei, no seu artº 4º, refere que:

- “1. A educação especial, no que respeita aos educandos, processar-se-á sempre que possível, nos estabelecimentos regulares de educação;
2. Para o efeito caberá aos estabelecimentos regulares do educação proceder ao progressivo reajustamento das suas estruturas e aos serviços de educação especial caberá proporcionar as condições de apoio que se considerem necessárias”.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) começou assim a ser utilizado no final dos anos 70 representando um marco decisivo na forma de ver a criança diferente e os problemas de aprendizagem. Pode dizer-se que este conceito representa uma mudança significativa pois visa a substituição da tradicional classificação tipológica das diversas deficiências baseada em critérios fundamentalmente médicos evidenciando os problemas na aprendizagem que qualquer criança pode evidenciar ao longo do seu percurso escolar, não decorrentes de défices individuais. Assim, o conceito de Necessidades Educativas Especiais passa a ser utilizado para referenciar qualquer tipo de problema e/ou dificuldade dos alunos, sendo aplicada não apenas às crianças com deficiências mas também a todas aquelas que, ao longo do seu percurso escolar, apresentam problemas na aprendizagem. É fundamental compreender que toda esta perspetiva começa a integrar o conceito de “Escola para todos” baseada numa educação não segregada.

Em **1978**, o conceito surge referenciado pela 1ª vez no **Relatório Warnock**, defendendo-se uma educação baseada numa perspetiva de “Escola para todos” em que o apoio da Educação Especial é feito a toda e qualquer criança que possa ter sofrido alguma circunstância na sua vida que influencie o seu percurso escolar traduzindo-se em problemas de aprendizagem. Devem ser asseguradas as ajudas adequadas a todas as crianças que, eventualmente, necessitem de qualquer tipo de apoio durante a sua vida escolar (este apoio pode ser temporário ou

permanente dependendo da circunstância ou dificuldade que caracteriza o aluno). O sistema educativo deve ser integrador, devendo a escola garantir condições efetivas de acesso ao currículo e de sucesso escolar. Desta forma, podemos dizer que toda a responsabilidade se centra na Escola, pelo que esta deve:

- Disponibilizar meios especiais de acesso ao currículo;
- Elaborar currículos especiais ou adaptados;
- Fazer uma análise crítica sobre a estrutura social e o clima emocional nas quais se processa a educação.

Nesta década, sai uma grande quantidade de legislação sobre esta matéria, mas é este relatório (Warnock Report) que traz o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e sublinha a ideia de que todas as crianças devem ser encaradas na sua individualidade, consequentemente, todas as crianças podem apresentar necessidades educativas diferenciadas e o importante é dar resposta às suas necessidades educativas. Ao considerar que todas as crianças podem apresentar necessidades educativas especiais, o Warnock Report contribuiu para o desenvolvimento do modelo de educação integrada.

Segundo Rodrigues (2000), assistia-se assim à mudança da escola tradicional (com um ensino abstrato, uniformizado e com o currículo construído) para uma escola integrativa, de pendor dicotómico, que oferecia dois produtos diferentes, para dois tipos de alunos diferentes, segundo o paradigma médico e psicológico e, consequentemente, dois currículos diferentes também: um currículo construído e outro beneficiando de uma pedagogia diferenciada. Este procedimento continuava a discriminar e a separar os alunos.

Nos **anos 80**, verifica-se um alargamento do conceito em que o conceito de Necessidades Educativas Especiais procura abranger não só os alunos tradicionalmente portadores de deficiências físicas, sensoriais, motoras e mentais mas também todos os que apresentem dificuldades na aprendizagem, decorrentes de causas várias, durante o seu percurso escolar. Defende-se que:

“Uma criança tem necessidades educativas especiais se tiver dificuldades na aprendizagem que requerem a intervenção da educação especial.”

Nesta vertente, acentuam-se as dificuldades da criança pelo que esta tem dificuldades de aprendizagem se:

- tiver dificuldades significativamente maiores para aprender do que a maioria das crianças da sua idade, ou
- tiver uma incapacidade que a impede ou que lhe coloca dificuldades no uso dos meios educativos geralmente oferecidos nas escolas.

Ao compararmos os dois conceitos, podemos concluir que, enquanto nos anos 70, Warnock Report centra-se nas exigências que os alunos com necessidades educativas especiais colocam às escolas, nos anos 80, a tónica centra-se nas dificuldades da criança em aceder ao currículo escolar.

Em **1988**, **Brennan** considera que existe uma Necessidade Educativa Especial quando:

“...uma deficiência (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas) afecta a aprendizagem até tal ponto que são necessários alguns ou todos os acessos especiais ao currículo especial ou modificado, ou a umas condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno seja educado adequada e eficazmente. A necessidade pode apresentar-se em qualquer ponto de um continuum que vai desde a ligeira à grave: pode ser permanente ou ser fase temporária no desenvolvimento do aluno.”

Apareceu, então, um novo movimento, que teve origem nos Estados Unidos, em 1986, *Regular Education Initiative* (REI), que entendia que a resposta às NEE passava pela adaptação da classe regular a todos os alunos, pela diversificação de estratégias para atender todos os alunos e um currículo em construção.

A Educação Inclusiva “é uma rutura, um corte com os valores da educação tradicional: a educação inclusiva assume-se como

respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos”. É ainda, segundo Rodrigues, “a comunidade que aprende com todos” (2000-10).

Em **1990**, **Casanova** lança um conceito ainda mais generalista:

“Necessidades Educativas Especiais são aquelas que têm certos alunos com dificuldades maiores que o habitual (mais amplas e mais profundas) e que precisam, por isso, de ajudas complementares específicas. (...) Determinar que um aluno apresenta necessidades especiais supõe que para atingir os objectivos educativos necessita de apoios didácticos ou serviços particulares e definidos, em função das suas características pessoais.”

É fundamental salientar que este conceito introduz a necessidade de apoios educativos para que o aluno consiga atingir os objetivos mínimos.

Na linha de uma filosofia da educação que valoriza a democracia, a liberdade, a igualdade, a autonomia, a solidariedade assim como conceitos subjacentes como o respeito e a valorização do indivíduo enquanto ser diferente, no início dos anos 90, verifica-se a publicação de disposições oficiais que vieram regulamentar os princípios da Educação Especial.

Torna-se importante referir que o **Decreto-Lei nº 319/91** regulamentou as ideias anteriores, cujos princípios de base se resumem às ideias de “Escola para todos”, um meio o menos restritivo possível, um sistema de descategorização de deficiências assim como o crescente envolvimento dos pais. No entanto, a generalização do conceito faz com que, por vezes, se esqueça a diferença das crianças.

O **Decreto-Lei nº 3/2008**, publicado no dia 7 de Janeiro de 2008, pelo Ministério da Educação, define o âmbito da educação especial, assim como o processo de referenciação, avaliação e a elegibilidade e a tipologia dos alunos a beneficiarem de educação especial, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo. É neste período que surge o atual enquadramento da Educação Especial assim como a identificação do

seu público-alvo enquadrado por este Decreto. A presente Lei faz referências à inclusão de todos os alunos à diversidade, à flexibilidade e adequabilidade das respostas educativas. Refere ainda a possibilidade da criação de projetos de transição da escola para a vida profissional, consagra o princípio da participação dos pais e o direito dos mesmos acederem a toda a informação produzida sobre os seus filhos. Permite, todavia, avançar com respostas adequadas aos alunos quando os pais não exercerem o seu direito/dever de participação. Assim, nos termos do artigo 2.º da Lei n.º 38/2004, de 18 de Agosto, considera-se pessoa com deficiência aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas suscetíveis de, em conjugação com os fatores do meio, lhe limitar ou dificultar a atividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas.

O DL 3/2008 revoga, entre outros, o DL 319/91, e restringe as medidas educativas, previstas no ponto 2 do artigo 16, às necessidades educativas especiais de caráter permanente que, de acordo com a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade), recaem, somente, nos alunos que apresentam limitações significativas decorrentes de alterações funcionais e estruturais nas áreas: sensoriais, da comunicação/linguagem, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação especial. Explicita a obrigatoriedade da elaboração de um programa educativo individual (PEI) para os alunos com NEE permanentes. O PEI deve refletir as necessidades do aluno a partir de avaliações em contexto (sala de aula) e de outras informações disponibilizadas por outros agentes intervenientes.

Remete a responsabilidade da coordenação do PEI para os docentes titulares de turma no 1º Ciclo do Ensino Básico e para os diretores de turma no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário.

O D.L. mencionado evidencia ainda o princípio da confidencialidade, obrigando os profissionais ao sigilo profissional e à confidencialidade de

dados. Consagra a obrigação de qualquer escola aceitar a matrícula dos alunos com NEE de caráter permanente e reconhece a prioridade de matrícula para estes alunos.

Institui legalmente as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência. São criadas ainda superiormente escolas de referência para a educação de alunos cegos e surdos.

A preocupação em responder à diversidade de necessidades de todos os alunos, proporcionando a todos as mesmas oportunidades de aprendizagem fez com que as escolas modernizassem os seus equipamentos e recursos. Um dos recursos fundamentais e com papel relevante na educação foi a introdução das TIC nas escolas e a criação de centros de recursos de tecnologias informáticas para a Educação Especial.

As medidas educativas previstas no Decreto-Lei 3/2008 são: apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula; adequações no processo de avaliação; currículo específico individual; tecnologias de apoio (Cap IV; artº 16º).

O estado Português ratifica, em 2009, o artigo 24º da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, através da Resolução da Assembleia da República nº 56/2009, de 30 de Julho, integrando as orientações políticas internacionais para a manutenção da educação inclusiva, sendo que o Decreto-Lei 3/2008 define já apoios individualizados aos alunos com necessidades educativas especiais, numa prática de inclusão.

Com esta regulamentação, cimenta-se a prática do ensino centrado no aluno e a prática de igualdade de oportunidades para todos os alunos, sem exceção.

"Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças." (Mantoan)

2.2 Educação Inclusiva e Educação Especial

“A prática da educação inclusiva, entendida como uma resposta de qualidade a todo e qualquer aluno configura um cenário de significativa exigência sobretudo a nível do desempenho docente em sala de aula. Para que este desiderato seja minimamente exequível é imperativo disponibilizar eficientes dispositivos de formação profissional à generalidade dos actores integrantes de cada comunidade escolar. A revisão da literatura de incidência na temática aponta para um enorme consenso sobre o papel decisivo da capacitação docente na edificação da escola inclusiva. Pela sua importância a formação profissional para a consecução da educação inclusiva é merecedora da maior atenção, tanto a nível da concepção como a nível da implementação. Muito há, neste aspecto, a melhorar...”.
(Serrano, 2007-118)

Baseando-me no documento emitido em 2011 pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, sob o título de Educação Inclusiva e Educação Especial – Indicadores chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores, organizado por Filomena Pereira, farei uma breve abordagem sobre o que é uma escola inclusiva, salientando a sua funcionalidade, o lugar da educação especial numa escola inclusiva, que práticas escolares apoiam esse processo.

A Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994), da UNESCO constitui a base de trabalho para o trabalho na área das necessidades educativas em todos os países europeus, que norteiam as suas políticas educativas, no geral, por este documento, colocando a tónica numa educação de qualidade para todos, centrada mais nas áreas fortes do que nas debilidades.

Assim, as Conclusões e Recomendações da 48ª sessão da Conferência Internacional de Educação (2008) designada Educação Inclusiva: O caminho do Futuro, identificaram recomendações-chave para os responsáveis políticos no sentido de “Promover culturas e ambientes escolares amigos da criança, conducentes a uma aprendizagem eficaz e inclusiva de todas as crianças” (UNESCO, 2008)

Mas, o que é a inclusão?

No documento Orientações Políticas da UNESCO (2009, p. 7-9), citado em DGIDC 2011, define-se assim inclusão:

“A inclusão é entendida como um processo para responder à diversidade das necessidades de todas as crianças, jovens e adultos, aumentando a participação nas aprendizagens, nas culturas e nas comunidades, reduzindo e eliminando a exclusão da educação dentro e fora dela ... Promover a inclusão significa estimular a discussão, incentivar atitudes positivas e melhorar os enquadramentos sociais e educacionais para lidar com novas exigências nas estruturas de educação e de governação. Trata-se de melhorar os processos e ambientes para facilitar a aprendizagem, como ao nível do sistema para apoiar a aprendizagem”.

Em Portugal, é o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, que regula o princípio da inclusão e exige que as escolas permitam uma melhor qualidade das respostas educativas e do ensino, promovendo uma mudança na sua organização por forma a tornar a escola mais inclusiva, sendo que a inclusão assenta, fundamentalmente, “na qualidade da educação e nas mudanças a introduzir nos contextos educativos para responder às necessidades de **todos** os alunos” (...) assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado e de modificações organizacionais. (DGIDC 2011-7) A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na vida escolar, na aprendizagem e na comunidade exige que as escolas se

organizem também a nível de recursos e mesmo a nível de espaços físicos.

Assim, a educação especial, citado em DGIDC (2011-8),

“é operacionalizada através (i) das adequações curriculares (na organização da sala de aula, nos materiais didáticos, nas atividades, nas estratégias de ensino-aprendizagem, nos instrumentos de avaliação, nos conteúdos curriculares); (ii) na introdução de TIC para aumentar a eficiência no desempenho das tarefas das tarefas académicas e para desenvolver capacidades; (iii) de apoio pedagógico personalizado e, em algumas situações, (iv) de apoios terapêuticos”.

Deste modo, quanto à organização e gestão da educação especial na Escola, deve começar-se pela atenção dada ao Regulamento Interno onde devem constar, desde logo, as respetivas respostas educativas, nomeadamente, respostas diferenciadas a disponibilizar a alunos surdos, cegos ou com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo ou multideficiências. Por outro lado, a organização de um departamento de ensino especial que coordene e oriente o desenvolvimento destas diretrizes, assegurando a identificação das necessidades educativas especiais dos alunos e dos apoios especializados, através de um processo de referenciação e avaliação.

Esta avaliação é elaborada por uma equipa especializada, que emitirá um relatório técnico-pedagógico descrevendo o perfil de funcionalidade do aluno, de acordo com a CIF (Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – versão crianças e jovens - CIF-CJ) e que vai identificar os apoios especializados a constar no Programa Educativo Especial (PEI), com autorização expressa do encarregado de educação.

O Plano Individual de Transição (PIT), é um complemento do PEI, destina-se aos alunos com currículo específico individual (CEI) e é dirigido para um conjunto de atividades de carácter social, pré-profissional e profissional ou ocupacional. O PIT é elaborado e implementado por uma equipa constituída pelo encarregado de

educação, pelo jovem e outros profissionais de serviços da comunidade e avaliado por todos os intervenientes na sua elaboração e implementação.

A direcção do agrupamento compromete-se a “criar as condições necessárias à implementação dos apoios especializados propostos, designadamente ao que se refere à organização, gestão e afectação dos recursos.” (DGIDC 20011-16)

2.3 A problemática da surdez

“Os nomes atribuídos àqueles que não têm audição incluem mudos, surdos-mudos, deficientes auditivos, uma variedade de outros eufemismos politicamente correctos, e aquele que é preferido pela maioria dos que se identificam como tal: Surdos.”

(Wrigley, 1996)

A PERDA AUDITIVA

Pode dizer-se que ouvir implica a íntegra e complexa colaboração entre as quatro porções que compõem o sistema auditivo: ouvido externo (O.E.), ouvido médio (O.M.), ouvido interno (O.I.) e vias neurais ou nervosas (V.N.). Se o funcionamento auditivo estiver comprometido poderá existir uma perda auditiva ou surdez, o que acarreta mudanças no desenvolvimento posterior da criança.



Quando falamos de audição, é importante referir que existem deficiências auditivas de caráter temporário e as de caráter definitivo. As deficiências de caráter temporário são muito frequentes e podem não exigir tratamento protésico. Por outro lado, as perdas de audição de caráter permanente levam muitas vezes ao tratamento protésico. A audição define-se segundo o seu grau e tipo. Existem três tipos de hipoacusia: a de transmissão referente a um problema do ouvido médio e/ou externo, neuro-sensorial referente a um problema de ouvido interno e/ou nervo auditivo e mista, quando temos uma conjugação dos dois tipos de perda.

O grau de hipoacusia é definido segundo a classificação BIAP (Bureau International d'Audiophonologie) (1997) em grau ligeiro, em grau moderado, em grau severo e em grau profundo. As implicações destes diferentes graus de hipoacusia a nível do desenvolvimento da linguagem, do desenvolvimento global e a nível comportamental são muito variáveis (Rui Nunes).

TIPOS DE SURDEZ

Hipoacusia de transmissão: falamos de surdez de transmissão se o problema for localizado no ouvido externo e/ou médio. Cerca de 80% das deficiências auditivas nas crianças são deste tipo e muitas vezes

reversíveis. Quando há necessidade de tratamento, estas crianças podem ser tratadas por um Otorrinolaringologista. As crianças reagem de forma diferente a estes problemas de audição. Por vezes, podem causar problemas de ordem psicológica. Existem duas formas de surdez de transmissão. A causa mais comum é ter líquido no ouvido médio, sem febre ou dores fortes. A outra forma é o caso da otite média, esta já pode causar sérios problemas de audição. A presença de líquido no ouvido médio pode causar perturbações no desenvolvimento da fala e poderá ter repercussões na aprendizagem.

Hipoacusia neuro-sensorial: este tipo de surdez é permanente. Pode estar ligada a uma lesão do ouvido interno. Muitas vezes são as células sensoriais do ouvido interno que estão lesadas. Esta hipoacusia só surge em 1% das crianças, e apenas pode ser tratada com bons resultados através de um aparelho auditivo moderno. A maioria das crianças que sofre deste tipo de hipoacusia pode ter bastantes melhorias com um aparelho auditivo e uma estimulação precoce. A hipoacusia neuro-sensorial pode ter como origem causas muito diferentes, e pode ser congénita ou adquirida.

Hipoacusia mista: as lesões surgem no O.M. e O.I. Possui componentes da surdez de condução e da neuro sensorial. Pode ser, por exemplo, uma patologia do O.M. que evoluiu para surdez do O.I., ou vice-versa.

GRAUS DE SURDEZ

- Audição normal – até 20 dB
- Perda/surdez ligeira – de 20 a 40 dB
- Perda/surdez média/moderada – de 40 a 70 dB
- Perda/surdez severa – de 70 a 90 dB
- Perda/surdez profunda – mais de 90 dB

AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NOS SURDOS

A audição é a via fundamental através da qual a criança desenvolve normalmente a fala e a linguagem e que é a base de muitas aprendizagens posteriores. As alterações da audição podem causar, em qualquer idade, problemas de comunicação.

A influência da hipoacusia na aquisição da linguagem e no desenvolvimento da fala depende de vários fatores:

- O grau de hipoacusia;
- Se a hipoacusia se manifestou antes da aquisição da linguagem ou quando a linguagem já estava adquirida;
- Se a surdez é neuro-sensorial ou só de transmissão.

A linguagem é uma das capacidades mais complexas e distintivas do ser humano. É, também, uma capacidade tão poderosa e universal que não deixa de se desenvolver, mesmo em condições adversas. Ora, se a capacidade linguística é inerente ao homem, torna-se errada a afirmação sobre a existência de indivíduos sem linguagem, que é frequentemente atribuída aos surdos. (*in El Bilinguismo de Los Surdos, 1997*)

Enquanto a criança ouvinte adquire a Linguagem de uma forma natural, captando sem qualquer esforço toda a informação auditiva referente aos momentos de interação com os falantes, a criança surda nascida no meio ouvinte desenvolve uma série de estratégias diferentes para comunicar e adquirir Linguagem.

Uma vez que a criança surda se encontra privada de ouvir, a adaptação biológica fornece-lhe imediatamente um outro vetor de representação e de comunicação – a Língua Gestual (*in Nunes, 1998*). Desde modo, a criança surda deve ter acesso à sua Língua – a Gestual – para depois, partindo desta, desenvolver capacidades verbais através da forma escrita da Língua adotada pela comunidade ouvinte do seu país.

2.4 Breve síntese histórica da educação de surdos

A educação da criança surda tem variado ao longo do tempo com a evolução do conceito de surdez e dos métodos de educação que lhe foram sendo associados.

Quanto ao conceito de surdez, podemos identificar as principais correntes inseridas nas respetivas épocas:

- período psicométrico em que se considera a surdez como uma anormalidade, e que se situa entre o início do século XX e os anos cinquenta do mesmo século, período que se caracteriza pela aplicação de testes psicológicos e de valorização do coeficiente de inteligência;
- período clínico em que a surdez é tida como uma patologia de origem fisiológica, período que se situa entre os anos sessenta e setenta do século XX;
- período interacionista em que se considera a surdez como um défice provocado pela ausência de interação social e que tem a sua vigência entre os anos setenta e oitenta do século XX.

O denominador comum aos três períodos atrás descritos é o facto de se defender que a tecnologia (amplificadores de som, entre outros) contribuía decisivamente para que mesmo os surdos profundos passassem a ouvir.

Com base na confiança posta no poder da tecnologia, os métodos educativos aplicados aos surdos severos e profundos são fundamentalmente oralistas, ou seja, pretende-se a partir da amplificação sonora, fazer com que as crianças surdas aprendam a língua oral como primeira língua.

Quando referimos os métodos oralistas, recuamos ao Congresso de Milão de 1880 em que a principal resolução remete para a proibição da

utilização de gestos e de mímica na educação dos surdos e “declara que o método oral precoce deve ser o preferido”.

A partir daí os gestos são banidos da educação de surdos e professores e pedagogos procuram métodos que se ajustem à resolução aprovada no Congresso de Milão. Desses métodos sintetizo os que se apresentam mais relevantes:

- Método oral puro: o ensino dos surdos é oralista privilegiando o treino da fala e o treino auditivo com vista à utilização exclusiva da linguagem verbal. Este método, apesar de ter sido o único método admitido pelo Congresso de Milão, só foi introduzido em Portugal em 1905 tendo vigorado até aos anos setenta e aplicado por praticamente todas as escolas de surdos existentes em Portugal;
- Método Suvag (também conhecido como Método verbo-tonal e Método de Guberina): foi criado a partir da teorização do linguista jugoslavo Guberina que “estrutura a sua metodologia com base na técnica dos chamados ritmos fonéticos: ritmo corporal e ritmo musical” pretendendo possibilitar à criança surda o vir a adquirir a linguagem por via auditiva, através de bandas lilitadas de frequência, campos optimais, em que os sons emitidos formassem mais inteligibilidade, tendo sido a aparelhagem sonora que usa na reabilitação concebida de modo a permitir a pesquisa desses campos optimais e a aplicá-los na prática na correção fonética”.

Este método foi introduzido definitivamente em Portugal em 1977 pela Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas (APECDA) e, mais tarde, adaptado também pelo CED Jacob Rodrigues Pereira da Casa Pia de Lisboa;

- Método Materno-reflexivo: foi criado no final dos anos cinquenta por Van Uden do Instituto Voor Doven (Sint-Michielsgestel, Holanda) destinando-se às crianças surdas pré-linguais (crianças que ensurdecem entre os zero e os dezoito meses, segundo Van

uden) e pretende desenvolver “uma educação monolinguística dos surdos pré-linguísticos, de forma a que a fala rítmica e a leitura labial com percepção do som se torna a sua maneira direta e automatizada de conversar”; este método foi introduzido em Portugal em 1977 pela Divisão do Ensino Especial do Ministério da Educação que realizou vários seminários de formação e atualização com a colaboração predominante do Instituto Sint-Michielsgestel, cuja prática se filia nas teorias de Van uden;

- Comunicação total: trata-se de uma filosofia de educação de surdos que em 1970, foi radicada no direito da criança surda de “aprender a utilizar todas as formas de educação disponíveis para desenvolver a competência linguística, o que inclui um aspeto amplo de mais: gestos espontâneos, fala, língua gestual, dactilologia, leitura labial, leitura, escrita...”. No estudo realizado em 1986, 41,5% dos professores portugueses que trabalham com surdos afirmavam praticar a comunicação total;
- Sistema bimodal também conhecido como Método Simultâneo ou como “línguas codificadas gestualmente”; este sistema utiliza para a comunicação o recurso simultâneo à fala e a gestos da língua gestual, ou seja, tendo por base a língua oral, recorre aos gestos que submete às regras gramaticais da língua oral; esta metodologia apresenta a primeira aplicação em Portugal nos anos oitenta na escola de Paranhos no Porto.

Em resumo, os diferentes períodos e os diferentes métodos acima referidos tendem encontrar formas de educação dos surdos que os levem à aquisição da língua oral. Mesmo sistemas como o Bimodal ou a Comunicação Total, que à primeira vista, parecem favorecer a aquisição da língua gestual – visam sobretudo a oralidade, levando a que as opções feitas em nome da inovação pedagógica – a aceitação dos gestos – não façam mais do que prolongar as resistências dos profissionais da educação em procurar outros caminhos para a educação de surdos que não sejam os da oralidade.

Não são conhecidas avaliações sistemáticas dos resultados de qualquer dos métodos referidos, no entanto, estudos realizados em 1992 demonstram que a educação e o ensino ministrados às crianças e jovens surdos não lhes proporcionavam a aquisição de instrumentos que lhes permitissem integrar-se no mundo maioritariamente ouvinte que os rodeava, facto tanto mais preocupante quanto se defendia que o objetivo principal subjacente nos métodos oralistas era, justamente, proporcionar-lhes a aquisição da Língua Portuguesa oral e o domínio da leitura e da escrita, enquanto instrumentos essenciais para o sucesso dos surdos no meio ouvinte e para a respetiva integração social plena.

Todavia, os estudos atrás focados levados a cabo com crianças e jovens surdos portugueses chamam a atenção para a nova realidade tal como outros investigadores já haviam feito noutros países; a conclusão era a mesma: fruto das metodologias oralistas, os surdos apresentavam e apresentam graves problemas de comunicação, com especial ênfase para o fraco domínio da língua oral e escrita, que acabam por se repercutir no seu desenvolvimento global, acarretando graves problemas para o seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

2.5 A criança surda e a escola inclusiva

“ ...o acesso à escola por parte de todas as crianças e, nomeadamente, daquelas com necessidades educativas especiais, torna-se num imperativo fundamental para permitir o direito a um futuro aberto, sendo um dos maiores desafios colocados às escolas, às famílias e aos profissionais.” (Ivone Duarte, 2006, p.259)

Nos anos 90, perante o facto de alguns alunos não frequentarem a escola quando esta não dispunha de meios humanos e materiais capazes de responder com eficácia às necessidades dos alunos fez com que a ideia de inclusão começasse a emergir com bastante significado.

Assim, a escola deve desenvolver processos de inovação e mudança curricular que respondam com eficácia a todos os alunos que a frequentam.

Na **Declaração de Salamanca** (1994) são sintetizados os princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais defendendo uma *escola inclusiva* com valorização da diferença e da heterogeneidade.

Defende-se que:

- “cada criança em qualquer circunstância tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias;
- todas as crianças incluindo as que têm incapacidades estabelecidas ou temporárias devem ter acesso às escolas regulares inseridas na sua comunidade que a elas se devem adequar, numa pedagogia centrada na criança, de modo a permitir-lhe ser agente do seu próprio desenvolvimento.”
- Todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas 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.”

Esta linha de orientação visa o desenvolvimento de uma conceção da escola inclusiva como uma escola integradora, de aceitação e valorização da diferença e da heterogeneidade.

Desta forma, **a escola inclusiva** confere o direito a todas as crianças de ter acesso à educação, de igual forma, numa perspetiva de igualdade de oportunidades tendo em vista o sucesso escolar de todas as crianças.

Pressupõe, não só que as escolas estejam organizadas neste sentido mas também que se forme um envolvimento de todos os seus intervenientes para que a inclusão seja implementada e desenvolvida de forma eficaz.

A planificação pedagógica deverá ter sempre em conta as necessidades e especificidades individuais de cada criança, em particular, neste caso, das crianças surdas.

É de salientar que, relativamente aos surdos, a Declaração de Salamanca enfatiza a necessidade de estes terem acesso à educação através da Língua Gestual do seu país, reconhecendo que devido às necessidades específicas dos surdos, a sua educação é ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes específicas nas escolas de ensino regular.

A criança surda é “diferente” na medida em que apresenta uma especificidade inerente ao facto de não ouvir. Esta especificidade traduz-se em dificuldades nos processos de interação comunicativa com os ouvintes, desconhecedores da Língua Gestual, e na privação de grande parte da informação, veiculada numa sociedade de ouvintes pela linguagem oral. Daí torna-se fundamental que se tenha presente que tal como os ouvintes, a criança surda necessita de interagir com os outros e com o meio que a rodeia, a partir do qual se vai construindo o seu desenvolvimento, pelo que esta criança “exige” à sociedade formas/meios facilitadores/que permitam não só as aprendizagens mas sobretudo, comunicar com os outros de forma a apreenderem coisas sobre o mundo, nomeadamente os aspetos sociais do mundo. Segundo Laura Santos (2005), é através da Língua Gestual que a criança surda irá adquirir um conhecimento sobre o mundo e sobre as relações interpessoais tal como a criança ouvinte num meio linguístico oral. “A aquisição de qualquer língua, oral ou gestual, é sempre um passaporte indispensável para o relacionamento social.” (Laura Santos, 2005, p.66) Assim, a competência comunicativa dependerá da utilização de uma linguagem visualizada, com recurso a sistemas gestuais e, sobretudo, a uma Língua Gestual.

A Língua Gestual permitirá à criança surda a discussão de conteúdos e realização de aprendizagens académicas. Para um crescimento/desenvolvimento “eficaz” da criança surda é fundamental o conhecimento e domínio da leitura e escrita, do qual dependerá o acesso à informação e a qualidade da interação na sociedade.

”A criança surda é uma criança como as outras, que necessita de interagir com os outros e com o mundo que a rodeia cujo desenvolvimento dependerá do seu próprio ritmo e do envolvimento sociofamiliar no processo, por outro é uma criança “diferente”, na medida em que apresenta uma especificidade inerente ao facto de ser surda. Essa especificidade traduz-se em dificuldades nos processos de interação comunicativa com os ouvintes, desconhecedores da língua gestual, e na privação de grande parte da informação, veiculada numa sociedade de ouvintes pela linguagem oral.”
(Maria João Reis, 1999, pp. 10)

A leitura e a escrita constituem para a criança surda um meio de acesso à língua oral e à informação. A leitura como via de aquisição de novos conhecimentos é determinante na escolarização do aluno surdo. Da mesma forma, a criança deverá ser estimulada a realizar leitura da fala (que deverá ser feita o mais precocemente possível) como meio de aceder à compreensão da língua oral.

Para o sucesso da criança surda é fundamental que esteja integrada num grupo de forma a desenvolver interações e a socialização. Desenvolvem-se valores e cimentam-se atitudes perante, por exemplo, a **diferença** ao mesmo tempo que se desenvolvem competências comunicativas para todas as crianças. Deste modo, todos se desenvolvem e aprendem respeitando as características e contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem do outro.

A interajuda e a solidariedade são fundamentais no relacionamento entre crianças (desta forma serão desenvolvidas).

Ainda numa perspetiva de *escola inclusiva*, os currículos deverão ser adaptados às necessidades de todos, em geral, e de cada um, em particular.

Todas as crianças deverão ter possibilidade de atingir os mesmos objetivos e nível de conhecimento pelo que é necessário criar facilitadores da aprendizagem para que a maioria das barreiras - sobretudo ao nível da comunicação - possam ser superadas ou pelo menos reduzidas. Deverão ser feitas adaptações curriculares e de avaliação sem que com isto se baixe o nível de exigência e de realização académica de cada um dos alunos. As áreas da comunicação e linguagem oral e da leitura e escrita deverão ser bem desenvolvidas e “treinadas” assumindo um papel determinante para o sucesso escolar do aluno surdo. Daí que a área da expressão e comunicação deverá ser das principais áreas a desenvolver na criança surda.

A criança surda, dadas as limitações comunicativas, manifesta, por vezes, um sentimento de baixa autoestima e de dificuldade nas relações com os ouvintes que se traduzem no meio escolar. Assim, é primordial a articulação entre a família, os professores, o professor de Educação Especial, o formador de Língua Gestual Portuguesa ou outros técnicos que, numa perspetiva multidisciplinar, definem estratégias e metodologias para cada intervenção.

Só esta análise conjunta entre os intervenientes poderá aferir as limitações do currículo existente permitindo identificar as dificuldades que alguns alunos apresentam no seu processo educativo e a definição das mudanças necessárias a introduzir no currículo com vista ao sucesso escolar do aluno.

2.6 Aquisição e desenvolvimento da linguagem

“A espécie humana é a única espécie biológica programada geneticamente para adquirir os sistemas altamente complexos, estruturados e específicos que são as línguas naturais. Na realidade os seres humanos adquirem espontaneamente, com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida- a sua língua materna- e usam-na criativamente como locutores, interlocutores e ouvintes.”

Inês Sim-Sim (1997)

Desde há muito tempo que o modo de comunicação da espécie humana é alvo de interesse e de sucessivas investigações. Um dos objetivos tem sido o de perceber como é que se consegue transmitir e apreender mensagens precisas veiculadas através de símbolos que constituem a linguagem. Esta abordagem parece-me importante na medida em que vai ao encontro desta problemática, a referir, a dificuldade de comunicação entre surdos e ouvintes.

2.6.1 A aquisição da linguagem na criança ouvinte

O desenvolvimento da linguagem na criança ouvinte acontece de forma bastante natural, quase de modo automático. Qualquer criança ouvinte adquire a língua da comunidade a que pertence, desde que exista imersão nesse mesmo meio linguístico. Na criança ouvinte, acontecem intercâmbios comunicativos desde o nascimento, com as suas mães que possuem e vão transmitindo a sua competência linguística.

A criança ouvinte é sujeita a uma dupla exposição à língua, uma passiva, quando os outros falam entre si e a criança ouve e a ativa, quando há uma interação direta com a criança.

O desenvolvimento da linguagem começa num contexto restrito, no grupo primário de socialização, na família. Posteriormente, este contexto vai alargando-se com a entrada na escola; de forma

progressiva, a criança vai evoluindo para níveis superiores de linguagem. Por outro lado, os sentidos que a criança possui e que lhe proporcionam experiências, vão dando mais significado àquilo que já aprendeu. Assim, as trocas sociais, emocionais e intelectuais começam no primeiro dia de vida e vão-se prolongando por toda ela.

Uma vez adquirido o modo oral da língua, quando a criança entra na escola, com o empenhamento e a motivação necessários, facilmente iniciará um domínio progressivo da escrita.

2.6.2 A aquisição da linguagem na criança surda

A interação tem um papel importantíssimo para o percurso linguístico e intelectual de uma criança. No caso da criança surda há fatores a considerar: a criança surda filha de pais surdos e a criança surda filha de pais ouvintes.

Assim sendo, a língua natural ou língua materna das crianças surdas terá de ser aquela que é adquirida de modo espontâneo, sem esforço, e que começa na interação com os pais, o que acontece muito mais facilmente e espontaneamente com crianças surdas, filhas de pais surdos.

Se a criança conviver desde o nascimento com família que comunique em língua gestual, essa será a sua primeira língua, a sua língua materna, aquela que melhor domina e com a qual se identificará.

As crianças surdas que nascem no seio de famílias ouvintes, que constituem a maioria dos casos, têm um percurso linguístico necessariamente diferente daquelas crianças surdas que têm pais também eles surdos. Aquelas utilizam, na maior parte das vezes, uma linguagem oral.

Não nos podemos esquecer que a criança surda vive numa sociedade ouvinte pelo que é crucial adquirir a linguagem verbal (que será a sua segunda língua) na sua variante escrita, o que deve acontecer através da língua gestual. Só aprendendo bem e dominando esta vertente escrita os jovens surdos podem ser competitivos num mundo de

ouvintes. Considera-se hoje bilingue uma criança que tem competência na sua língua materna, neste caso, na língua gestual, e competência numa segunda língua, a língua escrita.

A criança surda filha de pais ouvintes, por vezes, só na escola é que tem acesso, pela primeira vez, à língua gestual.

Para as crianças surdas o *input* linguístico que lhes é facultado é fundamental. É aqui que o papel da escola também é fundamental. Tem de existir um envolvente linguístico com crianças surdas e com adultos surdos. Por outro lado os conteúdos das disciplinas do currículo têm de ser veiculados na língua materna (primeira língua) da criança surda, para que assim ela possa ter as ferramentas que lhe possibilitem refletir, generalizar, categorizar e projetar ideias abstratas, ou seja, pensar e ser capaz de fazer uma aprendizagem significativa dos vários conceitos que os integram.

A interação é necessária para que haja aprendizagem e esta só existe se a criança for capaz de perceber e de ir evoluindo nas suas aprendizagens por via da língua na qual é mais competente. Só deste modo será possível que uma criança surda e uma criança ouvinte se encontrem na mesma igualdade de circunstâncias na escola, no seu desenvolvimento intelectual, no seu percurso social e numa autêntica integração na sociedade.

2.6.3 Comunicação e linguagem

Segundo Isabel Amaral “a linguagem é um instrumento de educação e socialização dos seres humanos. O seu domínio aumenta as possibilidades de receção da informação e a interação com um número alargado de parceiros”.

“No processo de aquisição da linguagem, o domínio de uma língua representa, não apenas o acesso a uma forma de comunicação, mas também uma sólida base de identidade cultural e individual.” (Isabel Amaral, 1999, pp.39).

Nesta linha é fundamental salientar o facto determinante de que o desenvolvimento da linguagem na criança surda está limitado pela falta de audição que consequentemente limita o acesso ao código oral.

Não nos podemos esquecer que a maioria das crianças surdas são filhos de pais ouvintes, pelo que apenas uma pequena percentagem é de pais surdos. Desta forma, os surdos convivem, na maior parte do seu tempo, com os ouvintes, com maior ou menor grau de dificuldade.

Assim, estabelece-se uma dificuldade na comunicação.

Ainda, segundo a autora

“as interacções entre pais e criança, e mais tarde entre a criança e a escola, serão assim limitadas a comunicação não-verbal, a alguma comunicação oral frequentemente mal sucedida, e à maior ou menor capacidade de uso da linguagem gestual, a qual por sua vez dependerá do conhecimento e motivação da família e da escola relativamente a esta forma de comunicação.” (Isabel Amaral, 1999, pp. 40)

Pode dizer-se que a linguagem não é mais do que a forma de comunicar facilitando todas as interações que a criança poderá desenvolver na sociedade em que está inserida e onde é “obrigada” a optar, perante uma multiplicidade de escolhas, de acordo com os seus interesses e motivações.

Assim, é fundamental o papel da informação escrita e a forma de utilização dos códigos oral e gestual.

Segundo Isabel Amaral, a abordagem bilingue é crucial na medida em que

“a criança surda terá possibilidade de contacto com as línguas das duas comunidades, utilizando a língua gestual como forma básica de comunicação e discussão de conteúdos, e a língua oral/verbal como base da aprendizagem da leitura e, eventualmente, como forma de contacto com ouvintes não gestuantes”. (Isabel Amaral, 1999, pp.42)

2.7 O bilinguismo e a criança surda

“... a língua de sinais é uma língua e é tratada como tal pelo cérebro, apesar de ser visual em vez de auditiva e espacial em vez de sequencialmente organizada.”

(Sacks, in Daniele Silva, 2002, p.53)

Em Portugal, desde 1990, os surdos têm sido educados através do Modelo Bilingue, em aperfeiçoamento e constante evolução. No entanto, já na década de 80, se praticava metodologias bilingues, tendo ocorrido em 1983 a primeira tentativa de aplicação do Método Bilingue, no nosso país.

Em 1995, é criada uma Comissão para o Reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP). Somente ao cabo de dois anos é que são conhecidos resultados – o reconhecimento oficial da Língua Gestual Portuguesa – através da inclusão do Artº 74º na Constituição da República Portuguesa, o qual declara que incube ao Estado, na realização da política de ensino:

“h) Proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa como expressão cultural e instrumento de acesso à educação e de igualdade de direitos das pessoas surdas.”

Esta medida foi uma grande conquista para a comunidade surda.

Esta perspetiva educativa da criança surda assenta no pressuposto que ela tem a capacidade humana e o potencial para assimilar e desenvolver as complexas regras da linguagem e da comunicação, desde que a informação linguística utilizada seja visuo-manual.

A filosofia bilingue tem como princípio básico que o surdo deve ser bilingue, pois deve adquirir a Língua Gestual como língua materna, que é considerada, como tem sido referido, a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial do seu país, na sua vertente escrita e, eventualmente, oral.

A Língua Gestual é vista como o meio facilitador da aprendizagem em geral, permitindo ao surdo adquirir as bases para a aprendizagem de uma segunda língua.

Para os bilinguistas, o surdo não precisa desejar ser como o ouvinte, podendo aceitar e assumir a sua surdez.

Segundo Márcia Goldfeld (2002), o conceito mais importante que esta filosofia traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias.

Sacks (1989), autor citado por Márcia Goldfeld, utiliza o termo *Surdez* (com S maiúsculo) para designar um grupo linguístico e cultural e o termo *surdez* (com s minúsculo) para designar uma condição física, a falta de audição. O bilinguismo tem como questão principal a Surdez e não a surdez, preocupando-se em entender o Surdo, a sua língua, a sua cultura e outros aspetos relacionados com a sua comunidade, menosprezando os aspetos biológicos relacionados com a surdez.

Todas as crianças surdas devem ser capazes de comunicar de modo integral com todas as pessoas que fazem parte da sua vida. A comunicação pode ser feita em língua gestual ou em língua oral nas suas modalidades ou alternar as duas línguas. O interessante seria que todos aqueles que tivessem que interagir com a criança surda, lhe proporcionasse espaço para que ela se comunicasse nas duas línguas.

É inerente a qualquer ser humano a aquisição e uso da sua língua materna. O bilinguismo para os surdos é também uma necessidade para o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e para o desenvolvimento da sua autoimagem.

A criança surda usa a Língua Gestual e a língua oficial do seu país. A dinâmica entre estas duas línguas permite-lhe adquirir o conhecimento sobre o mundo circundante. Ao usar a Língua Gestual, a criança desenvolve a sua identificação com a comunidade surda. Também a aquisição precoce da escrita associada à língua gestual permite igualmente o acesso rápido à informação escrita.

Com o domínio da Língua Portuguesa na modalidade escrita, a criança surda ganha a sua privacidade, pois não precisa de recorrer a outros

para que escrevam o que ela precisa nas várias circunstâncias da sua vida quotidiana e, finalmente, integra-se na comunidade dos ouvintes.

Vários autores acreditam ser necessário para o surdo adquirir a língua gestual e a língua oficial do seu país apenas na modalidade escrita e não na oral. A língua oral, que geralmente é a língua da família da criança surda, seria a segunda língua da criança. A criança surda necessita de um atendimento específico para poder aprender esta língua. Esta aprendizagem é muito lenta, devido às dificuldades do surdo em aprender uma língua oral, já que envolve recursos orais e auditivos, bloqueados pela perda auditiva. Diversos autores acreditam que a língua oral, apesar de ser útil para a vida do surdo, nunca será dominada por ele na perfeição e será sempre uma língua estranha, não servindo a todas as necessidades do indivíduo e não podendo ser a língua materna da criança surda.

Rocha-Coutinho (in Márcia Goldfeld, 1986, p.44) considera que:

“Um deficiente auditivo não pode adquirir uma língua falada como língua nativa porque ele não tem acesso a um sistema de monitoria que forneça um feedback constante para a sua fala. A língua falada será sempre um fenómeno estranho para o deficiente auditivo, nunca algo natural.”

A Língua Gestual é, assim, a única língua que o surdo poderá dominar plenamente e que poderá servir para todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas.

Em suma, todas as crianças surdas, qualquer que seja o nível da perda auditiva, devem ter o direito de crescer bilingues, conhecendo e usando a Língua Gestual e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Só assim a criança surda alcançará um completo desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais. Daí que a educação bilingue é uma opção desejável para a criança surda, embora a maior parte das escolas encontre dificuldades para iniciar e manter os projetos bilingues. O bilinguismo na escola requer, mais do que linhas de atuação, formadores de Língua Gestual Portuguesa em salas de aula.

O bilinguismo na escola é uma longa caminhada no que diz respeito à Língua Gestual Portuguesa no seu desenvolvimento lexical, de modo a enriquecer as áreas curriculares e, conseqüentemente promover a aprendizagem efetiva da criança surda. Isto porque o bilinguismo terá que ser o método para estabelecer a rede de relações que se estabelece entre o professor, o aluno e o saber.

2.8 A adolescência

Não há estrelas no céu a dourar o meu caminho,
Por mais amigos que tenha sinto-me sempre sozinho.
De que vale ter a chave de casa para entrar,
Ter uma nota no bolso pr'a cigarros e bilhar?

A primavera da vida é bonita de viver,
Tão depressa o sol brilha como a seguir está a chover.
Para mim hoje é Janeiro, está um frio de rachar,
Parece que o mundo inteiro se uniu pr'a me tramar!

Passo horas no café, sem saber para onde ir,
Tudo à volta é tão feio, só me apetece fugir.
Vejo-me à noite ao espelho, o corpo sempre a mudar,
De manhã ouço o conselho que o velho tem pr'a me dar.

Vou por aí às escondidas, a espreitar às janelas,
Perdido nas avenidas e achado nas vielas.
Mãe, o meu primeiro amor foi um trapézio sem rede,
Sai da frente por favor, estou entre a espada e a parede.

Não vês como isto é duro, ser jovem não é um posto,
Ter de encarar o futuro com borbulhas no rosto.
Porque é que tudo é incerto, não pode ser sempre assim,
Se não fosse o Rock and Roll, o que seria de mim?

Na sequência dos pontos anteriores, e dado que o universo de estudo é uma turma de adolescentes, considero importante identificar algumas das principais características da adolescência. Corresponde a uma etapa muito importante na vida de todas as pessoas. É nela que a pessoa descobre a sua identidade e define a sua personalidade. Podemos dizer que a adolescência é o momento da nossa vida em que se reformulam valores adquiridos durante a infância, dando lugar a uma nova estrutura a partir da assimilação de novos valores. Assim, a adolescência é a fase em que nada é estável nem definitivo, ou seja, é a fase de plena transição em que a influência dos pares/ grupo de colegas poderá ser determinante pelo que abordarei a questão de seguida.

2.8.1 A influência do grupo de colegas na adolescência

A adolescência é considerada o período em que os conflitos entre a família e o grupo de colegas são mais intensos.

Assim, é fundamental responder a uma questão:

- Qual o impacto do grupo de colegas no desenvolvimento dos adolescentes, quer a nível individual, quer a nível social?

O grupo de colegas, muitas vezes, é visto, pela família, com uma carga negativa; no entanto, o adolescente desenvolve com os amigos adolescentes aspetos que não consegue desenvolver com os adultos.

Segundo Norman Sprinthall (1994, pp 358),

“o grupo de colegas, juntamente com a família e a escola, são os principais contextos em que os adolescentes desenvolvem as características pessoais e sociais de que necessitarão na vida futura. As relações no seio do grupo de colegas contribuem positivamente para o desenvolvimento psicológico e social do adolescente.”

A adolescência é uma fase de rutura, de transição da infância para a vida adulta pelo que a maior parte do tempo é passado com os colegas da escola e da mesma idade (de uma forma geral, os colegas da escola são os mesmos amigos fora da escola, o que é importante para definir, por exemplo, comportamentos semelhantes dentro ou fora da escola).

É no período da adolescência que se “alarga” o mundo social devido à diversidade de contactos sociais que se estabelecem.

Regra geral, segundo o autor, “os contactos dos adolescentes envolvem pessoas do seu meio social e da sua raça.” (Norman Sprinthall, 1994, pp 359).

A adolescência pode ser entendida como um período de transformações sociais diretamente influenciadas pelas condutas normativas comportamentais do adolescente.

O grupo de colegas é fundamental na medida em que o relacionamento do adolescente com estes poderá ser decisivo no comportamento manifestado por este a nível social.

A aceitação pelo grupo torna-se, assim, condição necessária e crucial para que o adolescente aja de “forma honesta e consistente”.

“A aceitação social envolve, sobretudo a atracção física e certos padrões de comportamento que demonstrem amizade, sociabilidade e competência. As atitudes desviantes e os comportamentos negativos conduzem habitualmente a situações de rejeição.” (Norman Sprinthall, 1994, pp 360).

Outros fatores de extrema importância para um bom relacionamento com os colegas poderá passar pelas capacidades cognitivas e pelos rendimentos.

Com base nos fatores enunciados ao longo do texto, pode dizer-se, que, regra geral, formam-se grupos fechados que estabelecem regras implícitas em relação ao comportamento dentro e fora do próprio grupo.

Durante a adolescência as relações que se estabelecem entre os colegas, também, podem sofrer alterações, por exemplo, com a aceitação de um novo membro pelo grupo.

É neste período que o adolescente constrói e cimenta a sua identidade pelo que vê no grupo a oportunidade de compartilhar percepções e sentimentos permitindo uma melhor compreensão do eu e do outro. Desta forma, as amizades que se estabelecem entre os adolescentes são fundamentais para todo o desenvolvimento psicológico e social destes. Segundo Selman (1980), autor citado por Norman Sprinthall, pp. 370,

“ (...) as amizades são encaradas como estando num processo de constante formação e transformação, no seio do qual cada indivíduo cresce e sofre modificações. Deste modo, as amizades desempenham, em parte, a função de proporcionar ao indivíduo um sentido de identidade pessoal relação depende da capacidade de cada um para compreender esta autonomia básica de ambas as partes, cujas personalidades são compatíveis, e o facto de qualquer uma delas poder abandonar a relação se outras mudanças pessoais tiverem lugar.”

Pode, assim, concluir-se que a adolescência é um período primordial para desenvolver toda a capacidade para compreender as relações interpessoais.

O normal desenvolvimento de um adolescente passa, naturalmente, pela importância das relações entre colegas.

Neste sentido, os comportamentos desviantes poderão, em parte, ser explicados pelo estabelecimento de pobres relações estabelecidas durante a adolescência.

Ainda segundo o autor, quando os adolescentes que têm tendência a isolar-se ou a manifestar uma agressividade excessiva possuem menos amigos, são menos preferidos pelos colegas e as suas concepções de amizade são menos elaboradas do que as dos outros indivíduos da mesma idade. De igual forma, quando o indivíduo possui um bom grupo de colegas na adolescência, são criadas certas condições que poderão ser positivas para o desenvolvimento posterior. Entre estes

aspectos, está o autoconceito positivo, o comportamento escolar adequado e uma boa competência acadêmica.

A capacidade para estabelecer relações interpessoais, o desenvolvimento do controlo social e a aquisição dos valores sociais dependem das interações que são estabelecidas com os colegas.

A fase da adolescência pode ser considerada a etapa de comparação social.

“Os colegas proporcionam aos adolescentes a oportunidade de compararem o seu próprio comportamento e as suas capacidades com as dos outros indivíduos da mesma idade e posição social. O comportamento e as capacidades dos outros constituem os termos de comparação, de acordo com os quais os adolescentes fazem a sua auto-avaliação.” (Norman Sprinthall, 1994, pp 376).

Pode, ainda, dizer-se que a comparação social existente entre os adolescentes não

“conduz apenas a adopção de determinadas formas de actuação, mas também a alterações a nível da auto-estima e da auto-imagem, à persistência em certas tarefas e actividades e a outros efeitos pessoais e sociais. (...) Os adolescentes podem apresentar o mesmo comportamento dos indivíduos que os rodeiam, devido ao facto de terem sido previamente ensinados a comportar-se dessa forma.” (Sprinthall, 1994, pp.380).

CAPÍTULO III

ESTUDO EMPÍRICO

3.1 Análise e formulação do problema

A Língua Gestual deve ser a primeira língua adquirida pelas crianças surdas, permitindo desenvolver uma comunicação completa e integral destas com o meio circundante. A Língua Gestual tem um papel determinante no desenvolvimento cognitivo e social da criança e permite a aquisição de conhecimentos sobre o mundo que rodeia a criança surda fomentando o desenvolvimento da sua identificação. Por outro lado, facilitará a aquisição da língua oral, seja na modalidade escrita ou na modalidade falada.

Desta forma, o bilinguismo torna acessível à criança duas línguas no contexto escolar. A Língua Gestual propicia o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, facilita o processo de aprendizagem e serve de apoio à leitura e interpretação. A escrita na educação dos surdos permite a construção de uma nova identidade e autonomia da comunidade surda.

Em sentido mais restrito, pode considerar-se a Língua Gestual como língua natural partindo desta para o ensino da língua escrita. No entanto, o reconhecimento da criança surda e da sua comunidade linguística estão inseridos dentro de um conceito mais amplo de bilinguismo.

A educação bilingue consiste, em primeiro lugar, na aquisição da Língua Gestual como língua materna que permite, de forma imediata, o contacto com outras crianças surdas, permitindo desenvolver um processo de identificação com a comunidade de surdos. No entanto, esta comunidade está inserida na grande comunidade de ouvintes que, por sua vez, se caracteriza por fazer uso da linguagem oral e escrita.

É com base nesta dualidade que considero residir o problema, ou seja, pelo facto de os alunos ouvintes não terem, regra geral, qualquer conhecimento de Língua Gestual, não comunicando com os colegas surdos; estes são, de certo modo, “excluídos”, na medida em que os ouvintes interagem com os ouvintes e os surdos com os surdos. Temos presente um problema, pelo que pretendo criar algumas atividades que

permitam melhorar as interações/ comunicação entre surdos e ouvintes de uma turma. Este é o objetivo geral do presente estudo.

3.2 Métodos e técnicas na recolha de dados

Numa primeira fase, para recolha de dados, realizei pesquisa bibliográfica na área da Surdez e da Inclusão. Consultei ainda a Legislação existente sobre as crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente as crianças surdas. Procedi à consulta do Projeto Educativo e do Regulamento Interno do CED Jacob Rodrigues Pereira para a elaboração da sua caracterização. Para a definição e caracterização do universo do trabalho, consultei os processos individuais dos sujeitos surdos e ouvintes que integram a turma, alvo do meu estudo, em colaboração com a Diretora de Turma e a psicóloga da Escola, de modo a caracterizá-los no que diz respeito aos aspetos que mais interessavam.

Posteriormente, fiz uma entrevista a dez profissionais envolvidos (sete professores da turma, educadora, psicóloga e assistente social responsáveis por este grupo-turma). Com esta entrevista, pretendi aferir quais as dificuldades de comunicação entre ouvintes e surdos e recolher as opiniões dos intervenientes no processo educativo sobre a importância do bilinguismo e as interações entre surdos e ouvintes.

De acordo com Patton (1990), a entrevista constitui a melhor forma de descobrir os sentimentos, os pensamentos e as crenças que cada sujeito tem sobre determinado assunto. Para Guerra (2000), a entrevista é uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional. No entanto, possui algumas limitações, nomeadamente, o facto de a informação recolhida, depender, na maioria das vezes, das características pessoais do entrevistador, sobretudo da sua capacidade em criar empatia com o entrevistado, para que o mesmo responda com sinceridade às questões. Na perspetiva do mesmo autor, quanto menor for a intervenção do entrevistador, mais rica e fiável será a informação recolhida. Segundo

Patton (1990), existem três tipos de entrevistas: a entrevista através de uma conversa informal, a entrevista semiestruturada e a entrevista estruturada. Neste trabalho, optei pela entrevista semiestruturada, para que o entrevistado estruture o pensamento e reflita.

A entrevista foi presencial e individual, num espaço escolar reservado para o efeito. Penso que este tipo de entrevista em presença é útil na recolha de informações complementares através da tomada de notas.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e tratadas por análise de conteúdo.

3.3 Caraterização da realidade educativa

A Casa Pia de Lisboa, Instituto Público, tem por missão integrar crianças e adolescentes, designadamente as desprovidas de meio familiar adequado, garantindo-lhes percursos educativos inclusivos, assentes nomeadamente numa escolaridade prolongada, num ensino profissional de qualidade e numa aposta na integração profissional, e, sempre que necessário, acolhendo-as. Atualmente, é dirigida por um Conselho Diretivo constituído por uma Presidente e dois Vice-Presidentes.

O CED (Centro de Educação e Desenvolvimento) Jacob Rodrigues Pereira situa-se em Belém, integra a Instituição desde 1834 e é, de entre os Centros de Educação da Casa Pia de Lisboa, aquele que se encontra vocacionado para o acolhimento de bebés, para a educação e formação de crianças e jovens surdos e para a implementação de linhas de orientação com vista à sua integração social e profissional numa escola plural, aberta e onde o bilinguismo marcará o seu paradigma metodológico. Nesta área, é a maior instituição portuguesa, pautando a sua atuação, na última década, pela inovação pedagógica, sedimentada numa investigação profunda (linguística e pedagógica), que permita aos

surdos que acolhe o acesso pleno à educação, ensino e formação, com vista ao exercício pleno da cidadania.

Neste sentido, o CED assume, nos seus programas e na sua prática pedagógica diária, a Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua e como língua de educação das crianças surdas, a par da língua portuguesa oral/escrita, trabalhada em toda a linha com as crianças e jovens surdos. Utiliza, portanto, uma metodologia bilingue na educação e ensino de surdos.

3.3.1 Caracterização do Estabelecimento de Ensino

O CED Jacob Rodrigues Pereira apresenta uma envolvente composta por um conjunto de monumentos históricos – Mosteiro dos Jerónimos e Museu de Marinha - e de edifícios culturais e/ou de divulgação científica - Centro Cultural de Belém e Planetário Calouste Gulbenkian, os quais apresentam uma forte vocação para o turismo e para a realização de eventos culturais. Portanto, beneficia de uma excelente localização e está rodeado por um conjunto de vivendas.

Embora ocupando um espaço físico reduzido, insuficiente para as suas necessidades atuais e futuras, o CED Jacob Rodrigues Pereira integra o perímetro edificado da Casa Pia de Lisboa, constituído pelos Serviços Centrais (antiga Provedoria), O CED Pina Manique e o nosso próprio estabelecimento, o que introduz alguma complexidade em alguns aspetos, tais como a circulação de pessoas e a sua segurança e controle.

O CED Jacob Rodrigues Pereira recebe educandos de ambos os géneros desde a educação pré-escolar (embora com a valência de intervenção precoce através de apoio domiciliário) até ao ensino secundário, sendo frequentado, no ano letivo 2012/2013 por um total de 246 educandos.

Educandos	Intervenção precoce	Creche	Pré-Escolar	1º CEB	2º CEB	3º CEB	CEF 1 e CEF2	Ensino secundário artístico especializado	Total
Surdos	2	9	17	24	20	22	4	17	115
Ouvintes	0	0	28	36	18	4	28	17	131
Total	2	9	45	60	38	26	32	34	246

O horário de funcionamento (letivo e não letivo) começa às 7:30 horas e termina às 19:00 horas.

De acordo com o espaço físico do CED, foi decidido atribuir uma sala fixa a cada turma, excetuando algumas disciplinas técnicas que pela sua especificidade necessitam de funcionar em salas próprias. De acordo com o Modelo Bilingue, existe igualmente desdobramento entre alunos surdos e ouvintes nas aulas de algumas disciplinas da componente geral dos diferentes Cursos, bem como do Ensino Regular. Sempre que a situação o justifique o Instituto dispõe ainda de uma dimensão residencial com características, tanto quanto possível, próximas das de um ambiente familiar normal.

Apoio residencial: com 1 Lar misto, o Lar de S. Marçal, situado próximo da Assembleia da República, fora, portanto, das instalações do CED.

O Lar do Instituto constitui uma valência fundamental no desenvolvimento do projeto educativo individual e procura recriar o ambiente e a vivência familiar, proporcionando um acompanhamento 24 horas por dia.

Apoio precoce: o CED encontra-se preparado para desenvolver atividades de apoio precoce a crianças com surdez e respetivas famílias, contemplando o apoio domiciliário e privilegiando o contacto com os surdos adultos e as suas associações. No presente ano letivo são apoiadas a este nível duas crianças.

Como é inerente à missão da Casa Pia de Lisboa, a resposta educativa do CED é mais global e abrangente, visando uma formação integrada

dos educandos e, nesse sentido, apresenta um conjunto de outros apoios – terapia da fala, psicomotricidade – e de atividades extracurriculares, desde as de natureza desportiva às de natureza cultural e artística.

Este CED dispõe ainda de um Centro de Diagnóstico para a Audição, o qual tem uma função importante no encaminhamento de situações da patologia do ouvido, no âmbito da rede de estabelecimentos da Casa Pia de Lisboa e de prescrição de ajudas técnicas a nível nacional.

O CED tem vindo a acompanhar os jovens surdos na Formação Profissional desde há vários anos, embora esta resposta, de uma forma estruturada, tenha surgido apenas em 1988.

A necessidade desta resposta surgiu das dificuldades dos jovens surdos, que viam comprometido o sucesso obtido nos cursos quando iniciavam a sua inserção no mercado de trabalho.

Ao longo destes anos foram desenvolvidos vários projetos (os quais, nos primeiros anos, foram considerados inovadores) tendo sido cofinanciados por vários programas de apoios dos fundos estruturais da Comunidade Europeia: Programas Operacionais, Intervenção Operacional Integrar, Programa *Horizon* e Programa *Hélios*.

A Formação Profissional tem como objetivo geral capacitar o jovem para o exercício de uma profissão qualificada tendo como meta final a sua inserção socioprofissional, proporcionando-lhe assim a formação técnica e humana necessária e assegurando-lhe os apoios indispensáveis ao seu sucesso.

A Formação Profissional desenvolvida no CED Jacob Rodrigues Pereira da Casa Pia de Lisboa apresenta duas importantes valências:

- Formação em posto de trabalho – o jovem efetua formação num posto de trabalho real, numa empresa ou organização similar, e frequenta a área de Desenvolvimento Pessoal e Social no CED JRP;
- Acompanhamento pós-contratação – com diferentes tipos de apoio desenvolvidos em duas vertentes: acompanhamento sistematizado no 1º ano após a assinatura do contrato; acompanhamento pontual, sempre que necessário, na situação de baixa definitiva.

Durante todo o processo de formação Profissional é feito um acompanhamento ao jovem, que só termina quando este se insere no mercado de trabalho. Este acompanhamento é efetuado tendo em conta: o jovem, o local de formação e a família.

3.3.2 Caraterização do Espaço Educativo

O CED Jacob Rodrigues Pereira encontra-se neste momento em obras de remodelação geral, que esperamos venham a ter um impacto positivo na qualidade dos espaços físicos existentes, salas de aula para os alunos mais velhos e nos recursos disponibilizados. É de salientar, aquando da sua construção, que este edifício se destinava só a crianças surdas da educação pré-escolar e do primeiro ciclo.

As salas de aula são, na sua maioria, amplas e bem iluminadas; têm muitas janelas envidraçadas, as mesas estão dispostas em meia-lua. Na parede onde está o quadro e a mesa do professor evitam-se “ruidos” visuais, tais como decorações excessivas.

Em termos de espaços físicos, o CED tem algumas limitações como se mencionou anteriormente, mas dispõe atualmente de 17 salas de aula, um ginásio coberto, uma piscina (utilizada também por pessoas externas ao CED), um campo de jogos, uma capela, uma lavandaria, um armazém, quatro gabinetes de trabalho (psicologia, serviço social), ateliês, biblioteca, sala de audiovisuais, salas de Informática, sala de professores, sala de tempos livres, laboratório de ciências e secretaria. Os recursos humanos existentes neste estabelecimento de ensino são em número considerável, existindo profissionais de diversas áreas de intervenção.

A Direção é constituída por um Diretor e dois Assessores de Direção por ele escolhidos e aprovados pelos Serviços Centrais da Casa Pia de Lisboa (CPL).

Quanto à comunidade educativa propriamente dita, ela é constituída por educadores e professores dos diversos níveis de ensino e por técnicos de diversas áreas.

Neste CED lecionam 73 docentes, dos quais 11 são educadores de infância. Destes docentes e educadores, alguns encontram-se em funções técnico-pedagógicas. Em termos das suas habilitações profissionais, de salientar que destes 73 docentes apenas uma percentagem mínima (27%) é especializada.

Relativamente à equipa técnica, esta apresenta-se subdividida em duas, sendo uma de Internato, com uma técnica superior de Psicologia e uma Técnica superior de Serviço Social, e uma de Semi-Internato, atualmente com idêntico número de elementos.

Por outro lado, no âmbito das respostas socioeducativas do CED, este dispõe de três terapeutas da fala, dez educadores de juventude, três técnicos de educação, três auxiliares da ação educativa e quatro monitores de formação, estando estes elementos distribuídos entre o Internato e o Semi-Internato.

No sector administrativo, o CED dispõe de um chefe de secção e de três elementos assistentes administrativos. Para além destes profissionais, dispõe ainda de uma telefonista, dois fiéis de armazém, quatro cozinheiras, quatro elementos do grupo operário, uma operadora de lavandaria e dez elementos do pessoal auxiliar.

3.3.3 Caraterização do grupo-turma

Para caraterizar o grupo-turma em estudo, solicitei a ajuda da Diretora de Turma que me facultou todas as atas referentes aos conselhos de turma deste ano letivo e do ano transato. Consultei, ainda, o Projeto Curricular de Turma onde a D. T. elabora a caraterização da turma.

Turma - A		Ano – 9º Ano				
Nº de Alunos		Surdos	Ouvintes	Internos	Semi-Internos	Média de Idades
Masculino	Feminino					
5	3	4	4	1	7	16 anos

Este grupo – turma é constituído por quatro alunos ouvintes e quatro alunos surdos, sendo três do género feminino e cinco do género masculino. A faixa etária situa-se entre os catorze e os dezoito anos. Existe um aluno interno que se encontra no Lar S. Marçal (Casa Pia de Lisboa).

Quanto ao aproveitamento, o grupo é bastante heterogéneo, existindo quatro alunos, três ouvintes e um surdo com boas capacidades de aprendizagem e os outros com imensas dificuldades e com falta de pré-requisitos.

No que concerne ao comportamento, este é instável salientando-se três alunos (ouvintes). Verifica-se neste grupo – turma dois grupos distintos: o grupo dos surdos e o grupo dos ouvintes. Estes interagem muito pouco. Os alunos surdos e um aluno ouvinte são muito interessados e muito atentos, sendo os restantes um pouco indisciplinados.

A assiduidade da turma é razoável, registando-se, contudo, algumas faltas de material e de atraso.

Meio socioeconómico dos alunos

Trata-se de um grupo de jovens oriundos de meios socioeconómicos baixos, mas com famílias diferenciadas relativamente à sua estruturação e organização familiar. Quatro dos alunos vivem em bairros de habitação social.

Os professores da turma

Do corpo docente fazem parte treze professores, quatro dos quais são especializados na área da Surdez. Os restantes professores têm alguns conhecimentos de Língua Gestual Portuguesa e da cultura surda, estando no Instituto há mais de seis anos. De forma a permitir que os jovens tenham acesso à maior parte da informação possível, os professores solicitam, quando possível, a ajuda de um Formador de Língua Gestual Portuguesa. Além disso, existe no Instituto formação contínua de professores em Língua Gestual Portuguesa, com o objetivo de implementar o modelo bilingue.

Esta turma, assim como todas as turmas do CED, tem um educador responsável por ela, existindo um trabalho de articulação permanente entre os professores e o educador que “acompanha” a turma.

A sala de aula/materiais

Os alunos têm aulas sempre na mesma sala, à exceção das disciplinas de Educação Física e TIC. A sala é agradável e bem iluminada. As paredes têm um revestimento a cortiça e o chão é soalho. Relativamente aos materiais, a sala é composta por oito secretárias, pelo quadro, pelos cacifos individuais, por um retroprojektor e por um computador.

3.4 Organização geral do Projeto

Criar condições para melhorar a comunicação/interações entre surdos e ouvintes é um desafio com que agora me deparo. Lançando esta questão, muitas outras se levantam. Assim, proponho, agora, apresentar uma proposta da organização do Projeto procurando refletir sobre algumas atividades que poderão ser implementadas, de forma a fomentar o trabalho de pares, entre surdos e ouvintes.

OBJETIVOS

Objetivo Geral ➡ Criar condições que facilitem a comunicação / interações entre os alunos surdos e os alunos ouvintes.

Objetivos Específicos

- Reverter a dificuldade de comunicação entre os alunos surdos e ouvintes.
- Contribuir para melhorar as interações entre os alunos surdos e ouvintes.
- Proporcionar aos alunos surdos e ouvintes, a sua auto percepção sobre as suas habilidades e competências.
- Incentivar o espírito de grupo, através do trabalho de pares/ coletivo (surdo-ouvinte).
- Fomentar a aceitação / valorização da diferença, da heterogeneidade pelos alunos ouvintes face aos alunos surdos.

Tempo previsto

O tempo previsto é de um ano letivo. Se os resultados forem positivos, penso que este projeto poderá ser alargado a outras turmas de forma a

ter continuidade, com base em sucessivos aperfeiçoamentos ao longo do tempo, tendo em conta as necessidades dos alunos e competências a atingir.

Intervenientes

No desenvolvimento e aplicação deste projeto serão intervenientes:

↳ De forma **direta**

- Jovens surdos e ouvintes da turma em estudo;
- Professores das diferentes disciplinas;
- Formador (es) de Língua Gestual;
- Intérprete (s).

↳ De forma **indireta**

- Direção do CED Jacob Rodrigues Pereira;
- Psicóloga;
- Diretora de turma;
- Encarregados de Educação dos alunos surdos e ouvintes;
- Restante comunidade educativa.

Os intervenientes de forma direta serão responsáveis pelo desenvolvimento e aplicação direta das atividades com os alunos. Os intervenientes de forma indireta constituem os órgãos de decisão e de coordenação da aplicação das atividades previstas.

Recursos materiais a utilizar

Uma vez que as atividades serão desenvolvidas, numa primeira fase, apenas na turma em estudo, os recursos a utilizar serão apenas os normais para desenvolver as atividades das diferentes disciplinas, a

referir material de escrita, cartolinas, folhas, DVDs, sendo o uso dos computadores e internet fundamental para este tipo de alunos.

Proposta de atividades a desenvolver

O objetivo deste trabalho é, perante o problema aferido, implementar o bilinguismo na escola de uma forma mais dinâmica e atrativa.

Assim sendo, proponho atividades dinamizadas pelos alunos surdos e ouvintes sobre temas que reflitam, sobretudo, as necessidades e práticas quotidianas de um surdo e alguns assuntos da actualidade numa perspetiva de *aprender com os outros e aprender fazendo*.

Estas atividades serão desenvolvidas com base em trabalho de pares (um ouvinte e um surdo) de forma a promover a comunicação, tentando reduzir lacunas existentes, tornando os alunos ouvintes mais recetivos à diferença valorizando esta e reconhecendo capacidades e competências nos alunos surdos, tornando estes mais seguros de si.

O trabalho a desenvolver é feito com os professores da turma, formador (es) de Língua Gestual, Intérprete (s), em estreita articulação.

ATIVIDADES

Atividade 1 - Escolha de histórias e respetiva tradução em Língua Gestual;

Atividade 2 - Relacionar as histórias escolhidas com o mundo real de forma a abordar temas com interesse para os jovens/adolescentes de forma a fomentar a ligação entre a história, o mundo real e a vivência do aluno no seu dia-a-dia de forma a discutir temas como, por exemplo, as drogas, a educação ambiental, o *bullying*

através, por exemplo, da exibição de filmes ou documentários que abordem estes problemas.

Cada grupo escolhe um tema/história que será trabalhado durante as sessões atribuídas para este fim, sendo o trabalho final apresentado aos restantes colegas do grupo, mensalmente. Após a apresentação, o tema será debatido pelos restantes alunos, mas sempre fomentando o trabalho par surdo-ouvinte;

Atividade 3- Elaboração de um jornal da turma, “*O mundo do silêncio*”, com a periodicidade de um semestre compilando todas as atividades/projetos desenvolvidos ou a desenvolver por este grupo-turma.

Atividade 4 – Jogos interativos com recurso ao computador; esta atividade será desenvolvida, preferencialmente, na disciplina de TIC. No entanto, os conhecimentos adquiridos serão aplicados nas restantes atividades propostas.

Atividade 5 - Jogos interturmas a desenvolver com o professor de Educação Física, numa perspetiva de confraternização intra e inter-turmas; esta atividade será desenvolvida no final de cada período;

Atividade 6- Recurso à dramatização para representar alguns temas tratados nas atividades 1 e 2.

Importa realçar que estas atividades são apenas indicativas pelo que, com base numa perspetiva dinâmica e flexível, poderão ser alteradas ou substituídas por outras, que eventualmente possam surgir.

Estas atividades serão desenvolvidas nas disciplinas de Língua Portuguesa e de LGP, pelo que os alunos terão, semanalmente, três sessões, com duração de cinquenta minutos cada. Para as atividades mais específicas, nomeadamente, as actividades 4 e 5 será solicitado

todo o apoio dos diferentes professores, nomeadamente, nas áreas mais específicas como Educação Física e TIC.

Para apoiar todo o desenvolvimento deste Projeto, de uma forma simultânea, consideramos, que se possível, deverá ser criado um período de 50 minutos, por semana, para os alunos aperfeiçoarem os conhecimentos em Língua Gestual, em que o formador estaria com todo o grupo, para que a dinamização das tarefas seja o mais eficaz possível.

No desenvolvimento das atividades propostas os professores devem ter em conta as seguintes preocupações:

- Criar um bom clima de aula tendo como prioridades o respeito pelo ritmo individual de cada aluno, o afeto e o bem-estar da turma;
- Estimular nos alunos a confiança e aceitação mútuas;
- Incentivar atitudes de colaboração (cooperação) e solidariedade no grupo de forma a fomentar a comunicação entre eles através da elaboração dos trabalhos em pares (surdo-ouvinte);
- Desenvolver a sua responsabilidade perante o trabalho a realizar;
- Estimular as características únicas e originais de cada aluno;
- Desenvolver a criatividade e o espírito investigador de cada aluno;
- Sempre que for propício, salientar a cada um o quanto foi capaz de realizar.

É, ainda, fundamental que cada criança desenvolva um sentimento de pertença ao grupo, pelo que deverá estabelecer relações interpessoais afetivas com ele.

Intervenção multidisciplinar

O Órgão de Gestão responsabiliza-se pela distribuição dos horários e pela organização dos espaços, necessários para o desenvolvimento das tarefas a realizar.

Os restantes elementos definem as orientações didáticas e linhas metodológicas para que as tarefas sejam exequíveis.

Serão desenvolvidas sessões de trabalho com os professores envolvidos para avaliar a aplicação do programa. Estas sessões destinam-se a fazer o balanço das atividades, da consecução dos objetivos, dos progressos observados. Serão, ainda, importantes para definir linhas de atuação, fazer adaptações necessárias bem como, se necessário, redefinir objetivos e reformular estratégias.

Metodologia a adotar

A aplicação do Projeto deverá, ao longo do ano letivo, ser feita de forma faseada passando por várias etapas, a referir:

1. Sensibilização
2. Implementação
3. Avaliação
4. Divulgação

1ª FASE – SENSIBILIZAÇÃO

1ª Etapa

No início do ano letivo, deverá ser dado conhecimento à Escola do projeto e seus principais objetivos, de forma a sensibilizar a comunidade escolar para o interesse deste trabalho.

Esta etapa realizar-se-á no início do mês de Setembro em que serão sensibilizados todos os intervenientes para a importância deste projeto bem como para as funções que cada um irá desempenhar.

Pretende-se, assim, nesta fase:

- Sensibilizar a comunidade educativa para a problemática da surdez;

- Refletir sobre as principais características da comunidade surda;
- Refletir sobre a igualdade entre todos numa perspetiva inclusiva;
- Sensibilizar os diferentes intervenientes para a dificuldade de comunicação entre os alunos surdos e ouvintes, formando dois grupos distintos;
- Salientar a importância de pensar estratégias para reduzir esta barreira na comunicação;

A sensibilização para esta problemática deverá ocorrer na primeira Reunião Geral de Professores permitindo, assim, que todos tenham, ao mesmo tempo, conhecimento do projeto a desenvolver. Esta será feita pela Direção do Instituto.

2ª Etapa

Esta etapa deverá procurar atingir os seguintes objetivos:

- Refletir não só sobre a importância da aprendizagem, mas também sobre a atualização do léxico da LGP quer por alunos quer por professores;
- Negociar a função de cada interveniente para que o seu desempenho possa contribuir para facilitar a comunicação entre os dois grupos de alunos;

Assim, penso que será importante o visionamento de filmes que abordem a problemática da Surdez, assim como reportagens que poderão eventualmente surgir. Poderão ser ainda apresentados alguns livros. Assim, penso que será importante o visionamento dos filmes “Filhos de um Deus Menor” e “Gesto”, onde a problemática da surdez é levantada. Poderão ser, também, apresentados alguns livros como “ O Grito da Gaivota “, de Emmanuelle Laborit, “Léo, o Puto Surdo”, de Yves Lapalu, “Mamadu – O Herói Surdo”, Luanda, Lua” e “Sou Asas”, de Marta Morgado, entre outros que poderão surgir.

Para além destas atividades, a sensibilização dos alunos e respetivos encarregados de educação (dos jovens surdos e ouvintes) deverá ser

reforçada na 1ª reunião que estes estabelecerem com a respetiva Diretora de Turma.

2ªFASE - IMPLEMENTAÇÃO

1ª Etapa

Nesta etapa que decorrerá no período entre meados de Setembro e meados de Outubro, pretende-se atingir os seguintes objetivos:

- Organizar os horários e espaços onde as atividades se vão desenvolver;
- Definir as estratégias/atividades a desenvolver em cada disciplina a participar.

Será, então, elaborada uma planificação do trabalho a desenvolver, a referir:

- Objetivos
- Intervenientes específicos
- Recursos materiais
- Calendarização

2ª Etapa

A partir de meados de Outubro a implementação do projeto terá como objetivos específicos:

- Desenvolver e/ou aperfeiçoar os conhecimentos em Língua Gestual Portuguesa;
- Fomentar a comunicação entre os alunos surdos e ouvintes de forma a reduzir o distanciamento entre os dois grupos;
- Fomentar, progressivamente, a interação social entre os surdos e ouvintes;

- Salientar a importância de desenvolver atividades com os jovens surdos, de modo a reconhecer e valorizar a diferença, a aceitar “o outro”, numa perspetiva de enriquecimento pessoal e cultural.

Ao longo desta etapa, os alunos desenvolverão as atividades planificadas e previstas bem como apresentarão aos colegas, à escola e à comunidade o trabalho realizado.

A apresentação à escola e à comunidade deverá ocorrer nos momentos correspondentes às festividades que ocorrem no final dos períodos escolares do Natal, Páscoa e final de ano.

3ª FASE - AVALIAÇÃO

Como já foi referido, o meu estudo terá como objeto uma turma do 9º ano e, temporalmente, será desenvolvido, numa primeira fase, num ano letivo.

O Projeto vai sendo avaliado, de forma formativa, com base em reuniões que ocorrerão mensalmente. Estas reuniões terão como principais objetivos:

- Avaliar o nível de adesão dos diferentes intervenientes ao projeto;
- Refletir sobre as estratégias/atividades desenvolvidas aferindo as dificuldades encontradas, de forma a proceder à reformulação ou alteração de estratégias inicialmente planificadas, caso seja necessário, numa perspetiva dinâmica e flexível.

Terminado o ano letivo, procede-se à avaliação final do trabalho desenvolvido. Assim, far-se-á uma avaliação final do projeto em que se pretende avaliar:

- Os resultados do projeto: em que medida contribuiu para facilitar a comunicação entre os alunos surdos e ouvintes e sensibilizar para a problemática da surdez e importância do bilinguismo;
- Os efeitos negativos e positivos na comunidade surda e ouvinte;
- A necessidade de dar continuidade ao projeto.
- O funcionamento do projeto no CED, de forma a determinar problemas, limitações que foram surgindo;

Para realizar todo o processo de avaliação, serão recolhidos e registados dados de opinião através de conversas, questionários aos diversos intervenientes. Serão também, feitas observações naturalistas e sistemáticas sobre a interação comunicativa entre as crianças surdas e ouvintes.

4ª FASE - DIVULGAÇÃO

A divulgação do Projeto terá como principais finalidades:

- Sensibilizar toda a comunidade educativa do CED assim como a sociedade, em geral, para a importância da integração social dos Surdos de modo a que estes interajam com os ouvintes e vice-versa.
- Motivar mais docentes para a realização de outros projetos semelhantes a este, visto a problemática abordada ser bastante interessante.

Esta divulgação assenta em três etapas.

Numa primeira etapa, realizar-se-ão brochuras que posteriormente serão enviadas a:

- Escolas do Distrito de Lisboa onde frequentem Surdos;
- APS (Associação Portuguesa de Surdos);
- AFAS (Associação de Famílias e Amigos dos Surdos);

Na segunda etapa, promover-se-á um Seminário, onde se procederá à Apresentação do Projeto que terá lugar no Auditório do CED JRP e que se destinará a professores de surdos, pais e encarregados de educação de alunos surdos e, eventualmente, de ouvintes, assim como a profissionais que trabalhem com Surdos. Poder-se-á também convidar o Presidente da APS e o Presidente da AFAS.

Neste Seminário, os professores envolvidos no Projeto explicitarão os aspectos teóricos que o enquadram, assim como as suas motivações para a realização do mesmo. Relatarão, também, todas as experiências

vivenciadas pelos jovens surdos e ouvintes que integram o grupo-turma, alvo do seu estudo, assim como o processo vivenciado por todos os intervenientes. Abordarão também as dificuldades e os contratemplos que surgiram ao longo de todo o processo e, por fim, os resultados finais.

Será fornecido a todos os convidados as brochuras, já referidas, e estes serão convidados a visitarem a exposição dos trabalhos realizados pelos alunos intervenientes neste Projeto.

A última etapa, a mais ambiciosa de todas, consistirá em divulgar o Projeto num jornal nacional. Um jornalista seria convidado pela Direção do CED a redigir uma notícia sobre este projeto, onde alguns professores e alunos poderiam ser entrevistados. Pensamos que seria uma notícia com bastante interesse para os leitores, dado que a grande maioria dos portugueses desconhece o que é ser Surdo e muitos aspetos relacionados com a cultura dos surdos. Penso que já é altura de desenvolvermos atitudes de sociabilidade, de tolerância, de compreensão e cooperação, assim como de respeito para com a comunidade surda. Há que valorizar as diferenças individuais como fator de enriquecimento e cabe a todos nós promover a sociabilização entre surdos e ouvintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, recordando todo o percurso, contribuiu muito para a minha reflexão... e aprendizagem, sentindo-me aliviada e feliz por tudo ter evoluído no sentido do seu término. No meu caso, houve um aprender de variadíssimas coisas, chamadas de atenção para outras e um olhar diferente para muitas. Obviamente que o caldear de tudo isto consubstanciou-se no repensar/ modificar algumas “práticas”.

É de sublinhar o interesse que julgo haver no aprofundamento desta temática – interações entre surdos e ouvintes – em estudos futuros.

Reforço a ideia de que o indivíduo deve ser perspectivado no seu todo, recorrendo à otimização do seu potencial para, assim, progredir numa harmonia e equilíbrio de vida.

Esta premissa também pautou a minha pesquisa sobre as representações acerca do que é um sujeito surdo, quais os seus direitos linguísticos e as perspetivas dos diferentes intervenientes na sua Educação.

Neste trabalho, verificou-se que os surdos passam pelas mesmas etapas de desenvolvimento que os seus pares ouvintes, atingindo um conhecimento conceptual e linguístico semelhante, se à sua volta forem criadas as condições adequadas. No entanto, e atendendo a que cerca de 90% dos surdos são filhos de pais ouvintes, surgem, com frequência, situações de «não comunicação», prejudiciais para o desenvolvimento do surdo. Torna-se, assim, necessário introduzir desde cedo a Língua Gestual Portuguesa no ambiente familiar das crianças surdas, já que estas adquirem a Língua Gestual como língua materna, que lhes é acessível e inteligível através do canal visuo-motor.

Não nos devemos esquecer que a Língua Gestual é a sua língua natural, aquela que o Surdo desenvolve naturalmente e que usa preferencialmente como modo de comunicação e assimilação das informações que o rodeiam.

Os surdos têm direito à Educação - plena, significativa e verdadeiramente bilingue. A Escola deve ser mesmo «para todos», o que pressupõe o respeito pelo direito de ser diferente ou «diferente, mas igual». Para tal, é importante que todos (Professores/Educadores, Pais, Adultos Surdos...) juntem os seus esforços e dêem lugar ao Surdo, para que ele cresça feliz e ciente das suas potencialidades e limitações, possibilitando-lhe a participação ativa tanto no «mundo surdo» como no «mundo ouvinte». É importante acabarmos com as barreiras entre surdos e ouvintes e criarmos as condições necessárias que permitam uma boa interação comunicativa entre estas duas comunidades. Torna-se, assim, urgente difundir e informar os ouvintes sobre o controverso «mundo do silêncio».

Do ponto de vista da Legislação tudo está condizente com as necessidades desta população. Resta-nos aguardar que a sua aplicação seja viabilizada pela escola, família e sociedade, em geral.

Espero que num futuro próximo a realidade seja diferente. Cabe-nos uma parcela nesse contributo!

“A gaivota cresceu e voa com suas próprias asas.
Olho do mesmo modo como que poderia escutar. Meus
olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo modo que
me exprimo por sinais. Minhas mãos são bilingues.
Ofereço-lhes minha diferença. Meu coração não é surdo
a nada neste duplo mundo...” (Emmanuelle Laborit)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abate, L. e Curtis, L. (1975). *Teaching the exceptional child*, Ed. W.B. Saunders CO, Philadelphia.
- Amaral, I. (1999). *A Especificidade da Criança Surda: O Aluno Surdo em contexto escolar*. Editor: Ministério da Educação: Lisboa.
- Amaral, M.A., Coutinho, A., Delgado-Martins, M.R. (1994). *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa. Ed. Caminho.
- Amaral, M.A. *Língua Gestual e Leitura em Crianças Surdas, Estudo Experimental da Aplicação de um Modelo Bilingue*. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- Ayres, J. (1982). *Sensory Integration and the Child*. Ed. Western Psychological Services. Los Angeles
- Bairrão, J.; Pereira, F.; Felgueiras, I.; Fontes, P.; Vilhena, Carla (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: CNE.
- Bautista, R. (coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro. Lisboa.
- Bispo, Maria et al. (2006). *O Gesto e a Palavra I*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Castells, M. (Coord). (2002). *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Delgado-Martins, M.R. (1985). Situação Educativa Actual, In: Pinho e Melo et alii, *A Criança Deficiente Auditiva – Situação Educativa em Portugal*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, Edite et al. (2006). *Saber Escrever Uma Tese e Outros Textos*. 4ª Edição. Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- Fernandes, E. (2003). *Língua e Surdez*. Porto Alegre. Artmed.

- Goldfeld, Márcia. (2002). *A Criança Surda – Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2ª Edição. São Paulo. Plexus Editora.
- Kirk, S. A., Gallagher, J.J. (1987). *Educação da criança excecional*. Livraria Martins Fontes Editora. S. Paulo. Brasil
- Laborit, Emmanuelle. (2000). *O Grito da Gaivota*. 2ª Edição. Lisboa. Editorial Caminho.
- Lane, Harlan. (1992). *A Máscara da Benevolência – A comunidade surda amordaçada*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Leite, Teresa Santos et al. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* 1ª Edição. Lisboa. Texto Editores.
- Madureira, Isabel; Leite, Teresa. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Mestre, P.C. (2008). *Concepções e práticas docentes em contexto de diversidade*. Tese de mestrado não publicada, apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade do Algarve. Faro. Portugal.
- Moran, J. M. (2009). *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. Papiros.
- Niza, S. (1994). *A Escola e o poder discriminatório da escrita*. in *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Quadros, R.M. (1997). *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rodrigues, D. (2000). *O Paradigma da Educação Inclusiva - Reflexões sobre uma agenda possível*. *Revista Inclusão*, 1, 7-13.
- Roldão, M.C. (1999). In *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. V. N. de Gaia. Fundação Manuel Leão.

- Serrano, J. (2007). *Educação Inclusiva: o impacto da divergência conceptual. Cadernos de Investigação Aplicada*, Vol. II. Lisboa: Edições Universitárias Lusófona.
- Silva, Daniele N. Henrique. (2002). *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus Editora.
- Sim-sim, Inês et al. *A Especificidade da Criança Surda – Apoios Educativos – Ministério da Educação. A Audição e as Ajudas Individuais – Rui Nunes*.
- Sim-sim, Inês. (2005). *A criança surda – Contributos para a sua educação*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Smith, R.; Neisworth, J. T. (1975). *The exceptional child. A functional approach*. Ed. McGraw Hill book Co, N.Y.
- Sprinthall, N. A.; Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. McGraw Hill. Lisboa.
- Sprinthall, Norman et al. (1994). *Psicologia do adolescente – Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Outras fontes:

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2009). *Diversidade multicultural e necessidades especiais de educação*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2009). *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para decisores políticos*. Odense. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education
- Atas das reuniões dos Conselhos de Turma (9º A).

Bourdieu, P. (1992). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, pg.188-190

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, 2008.

Decreto-Lei nº 319/1991 de 23 de Agosto, 1991.

Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial – Indicadores chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores*. Lisboa. Editora Cercica.

Fonseca, V. (1984). *A modificabilidade cognitiva na educação especial e na reabilitação*. In: *Deficiência e Motricidade Terapêutica- Seminário de 19 a 21 Janeiro*. Dep. Educação Especial e Reabilitação. Univ. Técnica de Lisboa

Kyriazopoulou, M. e Weber, H. (2009). *Desenvolvimento de um conjunto de indicadores - para a educação inclusiva na Europa*. Odense. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial – Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores*, Coord. Filomena Pereira, Ed. Cercica, Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Projeto de Informática na Educação Especial (PROINESP)*. [On-line] Disponível em <http://www.mec.gov.br/seesp/Ftp/PROINESP.pdf>, 2000.

Pereira, L.M. (1984). *Evolução Histórica da educação especial*. In: *Deficiência e Motricidade Terapêutica- Seminário de 19 a 21 Janeiro*. Dep. Educação Especial e Reabilitação. Univ. Técnica de Lisboa

Plano Anual de Atividades do CED (ano letivo 2011/2012).

Projeto Curricular de Turma (9º A) (ano letivo 2011/2012).

Projeto Educativo do CED Jacob Rodrigues Pereira (ano letivo 2011/2012).

Regulamento Interno do CED (ano letivo 2011/2012).

Rodrigues, D. (2000). O Paradigma da Educação Inclusiva- Reflexões sobre uma agenda possível. *Revista Inclusão*, 1, 7-13.

UNESCO (2008). *“Inclusive Education: The Way of the Future”*. *International Conference on Education, 48th session, Final Report*, Geneva: UNESCO.

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris: UNESCO.

Fontes eletrônicas:

- ❖ <http://www.g-sat.net/profissoes-1478/docente-de-educacao-especial>, consultado em 8.2.2012.
- ❖ Cronbach, J. L. (1967). *Adaptative Instructional Systems*. (pg. 470-479). Consultado em www.aect.org/edtech/edition3/ER5849x_C037.fm.pdf, em 26.02.2012
- ❖ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Aprendizagem> , consultado em 25.02.2012
- ❖ www.min-edu.pt
- ❖ www.surduniverso.pt

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Guião da Entrevista

1. Fundamentação da Problemática em Estudo

Estou a desenvolver, no âmbito de um Mestrado em Ciências da Educação, um projeto que visa aferir quais as dificuldades de comunicação entre ouvintes e surdos de forma a promover algumas formas de intervenção com vista a melhorar as interações entre as duas comunidades.

Tendo em conta que o bilinguismo é uma tarefa difícil de implementar, é fundamental a recolha das opiniões dos profissionais envolvidos para que as dificuldades de comunicação sejam minimizadas.

Contamos com a sua colaboração para que as propostas de intervenção possam ir ao encontro das reais dificuldades.

2. As interações entre os surdos e os ouvintes

A. Diagnóstico das Dificuldades

 Qual a importância da educação bilingue na integração dos alunos surdos?

 Como vê a relação entre os surdos e os ouvintes:

- Na sala de aula
- No recreio

 Na sua opinião, acha que os surdos estão bem integrados?
Podemos falar de duas comunidades distintas?

 Quais as principais limitações que se podem individualizar nas interações entre os surdos e os ouvintes?

B. A Importância do Bilinguismo

 Qual a importância de os alunos ouvintes aprender Língua Gestual?

 Qual a importância da aquisição da oralidade pelos alunos surdos?

 Acha que se verifica uma articulação suficiente entre os professores que lecionam aulas aos alunos surdos? Que metodologias utilizam para facilitar a comunicação quando esta não é totalmente feita em Língua Gestual?

C. Intervenção / Implementação

 Quais as áreas em que acha mais pertinente incidirem na implementação do bilinguismo?

 Tem alguma formação específica para trabalhar com os surdos? Qual?

 Qual o modelo de ensino que entende ser o mais adequado para os surdos?

 Qual a importância da inclusão do aluno surdo no ensino regular?

✎ Quais as principais dificuldades que os alunos surdos sentirão, se optarem por prosseguir estudos no ensino regular?

✎ Quais as atividades que poderiam ser desenvolvidas para minimizarem as lacunas entre os surdos e os ouvintes, de forma a promover uma melhor interação entre eles?

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE 2

Análise dos resultados

Categorias	Subcategorias	Indicadores
✓ Importância da educação bilíngue na integração dos alunos surdos	- Veículo de integração	- "...um importante veículo de comunicação." - "...penso que é imprescindível que as aulas decorram em LGP. Há que fazer depois a "ponte" para a escrita e ajudá-los a desenvolver esta componente." - "...fornece-lhes competências comunicativas." - "...de extrema importância para a sua vida no seio da comunidade ouvinte." - "...permite-lhes adquirir competências, não só a nível da comunicação, mas sobretudo da compreensão..." - "...a LGP é fundamental; a LP é importante para se poderem integrar na sociedade." "É relevante." "...é importante saberem mais do que uma língua, para comunicarem com os ouvintes." - "O bilinguismo... possibilidade de integração do indivíduo no meio sociocultural a que naturalmente pertence, numa interação entre surdos e ouvintes."

- No recreio	- Atividades de lazer/ desportivas	- "...surdos e ouvintes relacionam-se principalmente para jogar cartas ou futebol (apenas os rapazes)." - "... a relação entre eles é razoável..." - "É razoável." - "Nos casos que conheço é boa."
✓ Integração dos surdos	- Aquando da realização de atividades de escola - Integração parcial - Integração com dificuldades	- "Sim, estão bem integrados." - "Sim, sem dúvida." - "A integração existe porque há aspetos que são do interesse da própria idade ou são consequência de projetos comuns que estão a desenvolver na escola." - "Estarão, na grande maioria dos casos, bem integrados." - "... a integração também não é a ideal." - "...os surdos ainda não estão bem integrados, não só por culpa dos ouvintes, mas também, porque eles assumem ter uma cultura diferente."

		- "... ainda não estão bem integrados." - "...a integração dos surdos não funciona a 100%." - "Não estão integrados." - "...não podemos considerar que os surdos estão bem integrados."
✓ Existência de duas comunidades distintas	- Duas comunidades diferentes com características distintas	- "Há duas comunidades distintas." - "Há duas comunidades, mas interagindo entre elas." - "Existem, sem dúvida, duas comunidades distintas." - "Há, de facto, duas comunidades com línguas, valores e culturas diferentes." - " Nos dias de hoje, ainda falamos de duas comunidades distintas." - " Sem dúvida, existem duas comunidades distintas, com a sua língua, cultura e interesses a elas relacionados." - " Existem efetivamente duas comunidades que as liga pelas afinidades e pontos em comum." - " Podemos falar de duas comunidades distintas, especialmente no que diz respeito à língua e à cultura." - "Não são bem duas comunidades distintas."

✓ A importância da aprendizagem da LGP pelos ouvintes	- Forma de melhorar a comunicação/interação entre surdos e ouvintes	- “...se estabelece uma comunicação sem entraves e que resulta numa melhor integração e relacionamento entre todos os envolvidos.” - “... é o meio que permite um melhor entendimento com os surdos e uma relação mais natural com estes.” - “Permite uma maior facilidade de comunicação.” - “Permite maior interação.” - “Muita, para comunicarem com os colegas.” - “... para poderem comunicar com os alunos surdos.” - “É importante, é o único meio de comunicação com os surdos.” - “...podem comunicar com os colegas e amigos surdos.” - “poderem comunicar com a comunidade surda.” - “...é uma mais-valia para toda a comunidade ouvinte...enriquece o seu universo cognitivo...mais uma ferramenta de comunicação...”
--	--	---

✓ Metodologias utilizadas para facilitar a comunicação (quando esta não é totalmente feita em LGP)	- Estratégias diversificadas / adaptação de recursos	<i>“ ... recorro à ilustração para que visualizando lhes facilite a apreensão...”</i> <i>“ o recurso a mapas, imagens, esquemas, textos simples. No entanto, a visita de estudo é a estratégia privilegiada.”</i> - <i>“... escrita e mímica.”</i> - <i>“Recurso a meio visuais, mímica, escrita no quadro.”</i> <i>“ ... mímica, escrita, ilustrações.”</i> <i>“utilizo o retroprojektor, imagens, resumos no quadro...”</i> <i>“... muitas imagens, frases curtas...”</i> - <i>“ ...meios visuais – imagens, vídeos, cinema, etc.”</i>
✓ Áreas a trabalhar na implementação do Bilinguismo	- Língua Portuguesa/ Língua Gestual Portuguesa - Áreas diversificadas	- <i>“ Trabalhar mais a LP e a LGP:”</i> - <i>“ ...intervenção precoce na aprendizagem da Língua Gestual, exposição à Língua Portuguesa escrita desde muito cedo...”</i> - <i>“Todas, para conseguirmos formar cidadãos no pleno conceito da palavra...”</i> - <i>“ Parece-me mais pertinente a implementação do bilinguismo nas disciplinas teóricas.”</i>

✓ Atividades a desenvolver para melhorar a interação entre surdos e ouvintes	- Formação em Língua Gestual Portuguesa - Atividades desportivas / culturais	- “<i>Formação em LGP...</i>” - “<i>Desenvolver atividades desportivas e atividades que envolvam trabalho de equipa.</i>” - “<i>Atividades desportivas e atividades de enriquecimento cultural.</i>” - “<i>Atividades de enriquecimento cultural (passeios, visitas a museus, regiões) e atividades de promoção de socialização/convívio.</i>” - “<i>Atividades culturais, atividades desportivas...</i>” - “<i>Todas as atividades que congreguem surdos e ouvintes com equivalência de interesses próprios da sua faixa etária.</i>”
---	--	--

APÊNDICE 3

Interpretação dos resultados

É de referir que houve questões que não foram respondidas por alguns sujeitos e outras com bastante dificuldade, por falta de disponibilidade dos professores. Relativamente à primeira questão (A importância da educação bilingue na integração dos alunos surdos), todos os entrevistados consideraram que era de extrema importância. Foram unânimes ao considerar que a língua natural dos surdos é a Língua Gestual, sendo, por isso, importante que desenvolvam precocemente competências nesta língua para poderem aceder à língua portuguesa oral, através da leitura e da escrita. O acesso a esta língua permitir-lhes-á uma maior interação comunicativa, com o respetivo envolvimento cultural e social adjacente ao conhecimento do mundo que os rodeia.

Já na segunda questão, as opiniões dividem-se. Cinco sujeitos consideram que a relação entre os surdos e os ouvintes na sala de aula é conflituosa ou inexistente. Consideram que não há grande relacionamento entre eles. De uma forma geral, tanto surdos como ouvintes preferem estar em salas separadas. Quatro sujeitos responderam que a relação entre eles é boa e um respondeu que era razoável.

Em relação ao recreio, cinco sujeitos acham que a relação surdos/ouvintes é conflituosa ou inexistente. Pensam que, à partida, como os alunos se expressam de modos diferentes, há maior tendência para os surdos formarem grupos à parte, porque partilham a mesma língua e a mesma experiência de vida. Três sujeitos responderam, no entanto, que a relação entre estes alunos é razoável e um respondeu que era boa.

Na terceira questão, verificou-se que quatro sujeitos consideram que os surdos estão bem integrados, quatro consideram que a integração existe apenas em parte e dois sujeitos responderam que não existe integração. Na quarta questão (Existência de duas comunidades distintas), todos os sujeitos entrevistados, à exceção de um, responderam que sim.

Verificaram que podiam falar de duas comunidades distintas, especialmente no que diz respeito à língua e à cultura.

Relativamente à quinta questão, nove dos sujeitos entrevistados responderam que as principais limitações nas interações entre os surdos e os ouvintes situam-se ao nível da Língua. Consideram que a principal limitação é a dificuldade de comunicação por se expressarem em línguas diferentes. Um sujeito acrescentou as diferenças culturais.

No que concerne à sexta questão (A importância da aprendizagem de LGP para os ouvintes), todos responderam afirmativamente. Acrescentaram que é sempre útil a aquisição de conhecimentos que permitam uma boa interação comunicativa entre as pessoas. Assim, a aprendizagem da língua gestual é uma mais-valia para toda a comunidade ouvinte (sobretudo se estiverem integrados numa escola de surdos), não só porque enriquece o seu universo cognitivo, como também fica a dispor de mais uma ferramenta de comunicação que aproveitará à comunidade surda.

Na sétima questão (A importância da oralidade para os alunos surdos) também todos os sujeitos entrevistados foram unânimes ao considerar que era muito relevante. As vantagens da aquisição da oralidade pelos alunos surdos têm a ver, especialmente, com a sua melhor integração no mundo da comunidade ouvinte, ajudando-os a tornarem-se mais autónomos no seu quotidiano, facilitando a sua comunicação com os ouvintes.

Em relação à oitava questão, apenas três sujeitos responderam que há articulação suficiente entre os professores dos alunos surdos. Os restantes responderam que esta é insuficiente.

Na nona questão, relativamente às metodologias utilizadas para facilitar a comunicação, as respostas foram bastante variadas, visto usarem estratégias diversificadas.

Na décima questão (Áreas a trabalhar na implementação do bilinguismo), apenas obtive cinco respostas. Três sujeitos responderam que seriam as áreas da Língua Portuguesa e LGP. Um sujeito respondeu

que seriam todas as áreas e outro respondeu ainda que lhe parece mais pertinente a implementação do bilinguismo nas disciplinas teóricas.

Relativamente à décima primeira questão (Possíveis dificuldades sentidas pelos surdos no Ensino Regular), obtive respostas muito variadas. Foram referidas dificuldades como a comunicação, problemas de adaptação, pouca sensibilização dos professores...

Na última questão (Atividades a desenvolver para melhorarem a interação entre surdos e ouvintes), três sujeitos abordaram a importância da Língua Portuguesa e da LGP, quatro abordaram as atividades culturais e atividades desportivas e um respondeu ainda que eram importantes todas as atividades que congreguem surdos e ouvintes com equivalência de interesses próprios da sua faixa etária.

É importante referir que, nas entrevistas, se observa que existem muitas *nuances* e contradições nas respostas dos sujeitos entrevistados. É de referir também que algumas respostas estão muito pobres de conteúdo e que houve alguns entrevistados que não responderam a algumas questões. Isto deve-se a vários fatores. Os professores que não partilham da minha opinião (más relações entre surdos e ouvintes) apenas lecionam metade da turma, ou só surdos ou só ouvintes. Além disso, na disciplina de TIC, os alunos também estão divididos em dois grupos (embora aleatoriamente), o que vai dificultar uma opinião bem fundamentada. Em relação à disciplina de Educação Física, o professor tem uma opinião diferente, pois nesta disciplina observam-se mais interações entre os dois grupos.