

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS – PÓLO DE VISEU
Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

EDUCAÇÃO BILINGUE DE ALUNOS SURDOS
Estudo de caso sobre as percepções dos professores

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras, sob Orientação do Professor Doutor José Afonso Baptista e Co-orientação da Mestre Helena Maia para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação na área científica de Educação Especial

Maria João Coutinho Maia de Carvalho Baptista Carneiro

Viseu
maio de 2012

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ...

À Sofia e Francisca, as razões do meu viver...

Ao João Paulo, meu eterno amor...

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor José Afonso Baptista e à Professora Helena Maia, por toda a disponibilidade e orientação prestadas.

À Professora Helena Maia pela amizade e encorajamento constantes, que se tornaram um precioso incentivo para a prossecução deste trabalho.

À minha família, especialmente ao meu marido João Paulo e às minhas filhas Sofia e Francisca, pelo inestimável apoio familiar que preencheu as diversas falhas que fui tendo por força das circunstâncias, pela compreensão e ternura sempre manifestadas, apesar da falta de atenção e ausências, por todo o amor revelado ao longo destes anos.

À Germana, pela incondicional amizade e carinho. Para si, a minha eterna gratidão.

À minha colega Maria José, pelo incentivo que sempre deu à continuação deste trabalho e pelas valiosas informações que me ia sugerindo.

Um bem-haja muito especial à receptividade, simpatia e boa vontade das colegas na receptividade ao instrumento de recolha de dados.

E, por fim, um muito obrigado a todas as pessoas não mencionadas, que directa ou indirectamente contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho de investigação insere-se no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, área de Educação Especial. É um estudo de natureza qualitativa que visa conhecer como está a ser operacionalizado o quadro legislativo em sete Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS). Para esse efeito utilizámos entrevistas semi-directivas, de forma a conhecer a percepção e o grau de satisfação dos inquiridos sobre o apoio, a organização e o espírito das escolas de referência previstos no referido decreto-lei e o seu contributo para o normal desenvolvimento dos alunos surdos.

Através das entrevistas, podemos concluir que os profissionais reconhecem o atual quadro legislativo como o mais favorável para a educação dos surdos, admitindo que a educação bilingue deve ser encarada, não apenas como uma necessidade para os surdos, mas também como um direito.

Os docentes inquiridos partilham da importância de concentrar alunos surdos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por indivíduos de diferentes idades que utilizam a LGP, tendo como base a premissa de que esta expressa a cultura da comunidade surda.

Os recursos e medidas previstos no Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro e implementados nas suas escolas foram considerados satisfatórios e suficientes e asseguram uma boa interação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte. Para isso contribui a estabilidade do corpo docente, que foi assinalada como promotora da continuidade do trabalho desenvolvido, embora prejudicado pela colocação tardia dos formadores e intérpretes de LGP, que compromete o início do ano letivo.

O desenvolvimento da LGP como primeira língua tem sido difícil devido à opção contrária dos Encarregados de Educação relativamente ao modelo de educação bilingue. Contudo, as escolas organizam-se no sentido de ministrar a língua em horário letivo ou extra letivo, procurando seguir o Programa Curricular oficial para a disciplina, com um número de horas letivas semanais idêntico às definidas para a

disciplina de Língua Portuguesa, ministrada na maioria dos casos como primeira língua, seguindo o programa regular para os diferentes níveis de ensino com as inevitáveis adequações curriculares.

As docentes que apoiam alunos do secundário apontam como principais barreiras ao sucesso educativo dos seus alunos, a falta de formação bilingue dos profissionais ouvintes e surdos e os fracos desempenhos dos alunos em Língua Gestual e em Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Surdez; Surdos; Educação Bilingue; Escolas de Referência para a Educação Bilingue de alunos Surdos.

ABSTRACT

This research is part of a Master's in Science Education, area of special educational needs. This was a qualitative study, based on a descriptive and exploratory typology that aims at understanding how the legislative framework in seven Portuguese public schools is being operated - schools of Reference Schools for the Deaf Student Bilingual Education (EREBAS). Considering the concerns and debates about bilingual education of the deaf community it is important to reflect on this theme. The repercussions that arise from these practices favor oralism and safeguard the use of Sign Language.

Methodologically, by creating a script with the questions, seven semi-structured interviews were conducted to professionals performing duties in EREBAS. Interviews that were submitted later to a content analysis helped us understand the perception and the satisfaction of those surveyed regarding: support, organization and spirit of reference schools, as well as their contribution to the proper development of deaf students.

We conclude that professionals recognize the current legislative framework as the most favorable for the education of the deaf, admitting that the bilingual education should be seen, not only as a necessity for the deaf, but also as a right.

The resources and measures laid down in Decree-Law 3/2008 of 7 January and implemented in their schools were considered both satisfactory and sufficient; and, ensure a good interaction between the deaf community and the listening community. This contributes towards the faculty's stability, which was signaled as promoter of the continuous work, although hampered by the teacher's and the LGP late placement, it started slowing down at the beginning of the school year.

Teachers who support pupils pointed out as major barriers to educational success of their students, the lack of bilingual training of professionals and the weak listeners and deaf students' performances in sign language and in Portuguese.

EDUCAÇÃO BILINGUE DE ALUNOS SURDOS
Estudo de caso sobre as percepções dos professores

Teachers believe the problem is related to the education of deaf students in areas where these are few in number and the creation of a Reference School for Bilingual Education is difficult. They also reflect about the necessary conditions for their Schools, in order to provide a satisfactory answer to deaf students.

Keywords: Deafness, Deaf Education, Reference Schools for the Deaf Student Bilingual Education (EREBAS).

Keywords: Deafness, Deaf Education, Reference Schools for the Deaf Student Bilingual Education (EREBAS).

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição dos temas estruturantes e do sistema categorial do guião da entrevista	46
Tabela 2 – Exemplos de questões do guião da entrevista e respectivos temas e categorias de conteúdo.	47
Tabela 3 – Caracterização dos sujeitos da amostra	51
Tabela 4 – Distribuição de alunos por docente e ciclo de escolaridade	51
Tabela 5 – Tema Estruturante II e respetivas categorias de conteúdo e categorias de resposta	52
Tabela 6 – Tema Estruturante III e respetivas categorias de conteúdo e categorias de resposta	61
Tabela 7 – Tema Estruturante IV- Adequações do ensino previstas no Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro para as EREBAS e respetivas categorias de conteúdo e categorias de resposta	66
Tabela 8 – Tema Estruturante V- Sugestões consideradas promotoras da qualidade das respostas educativas e do ensino	72

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Pedido para entrevista	91
Anexo 2 – Guião da Entrevista	92
Anexo 3 - Ficha de Caracterização do Entrevistado	94
Anexo 4 - Relatório da Entrevista A	96
Anexo 5 - Relatório da Entrevista B	99
Anexo 6 - Relatório da Entrevista C	103
Anexo 7- Relatório da Entrevista D	106
Anexo 8 - Relatório da Entrevista E	110
Anexo 9 - Relatório da Entrevista F	113
Anexo 10 - Relatório da Entrevista G	117

LISTA DE SIGLAS

ASL - Língua Gestual Americana

CEI – Currículo Específico Individual

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

CIFIC - Congregação das Irmãs Franciscanas da Imaculada Conceição

CPL - Casa Pia de Lisboa

DEE - Divisão de Ensino Especial

DGEB - Direção Geral Educação Básica

DGIDC - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

EREBAS – Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos

IC - Implante Coclear

IJRP - Instituto de “surdos-mudos” Jacob Rodrigues Pereira

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

LGP - Língua Gestual Portuguesa

ME - Ministério da Educação

NACDA - Núcleos de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas

NADA - Núcleos de Apoio à Deficiência Auditiva

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS - Organização Mundial da Saúde

PEI – Programa Educativo Individual

POPH - Programa Operacional Potencial Humano

REREBAS - Rede de Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos

SNR - Secretariado Nacional de Reabilitação

UAEAS - Unidades de Apoio Especializado à Educação de Crianças e Jovens Surdos

UNESCO - The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
I - PARTE – REVISÃO DA LITERATURA	4
CAPÍTULO I – Algumas considerações sobre a Surdez	5
1.- O conceito de surdez	5
1.1.- Perspetiva Clínico – Terapêutica	6
1.1.1. - Tipos e etiologia da surdez	7
1.1.2 - Graus e prevalência da surdez	7
1.2. - Perspetiva Socio-antropológica	9
1.2.1-Língua gestual	10
1.2.2.- Identidade surda	12
CAPÍTULO II - Perspectiva Histórica da Educação dos Surdos.	14
1.- Histórica da Educação dos Surdos no Mundo	14
2.– A Educação dos Surdos em Portugal	18
2.1. - Quadro Legislativo de Referência em vigor, para a educação de Surdos em Portugal – Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro - Medida Específica de Educação – Educação Bilingue para alunos Surdos –	23
CAPÍTULO III – Modalidades Educativas	28
1.- O Oralismo	29
1.2. - Comunicação Total	31
1.3 - O Bilinguismo	33
II PARTE- ESTUDO EMPÍRICO	38
CAPÍTULO I – Metodologia	40
1.-Natureza da Investigação/Objetivos do Estudo	40
1.1.-Enquadramento Conceptual	40

EDUCAÇÃO BILINGUE DE ALUNOS SURDOS
Estudo de caso sobre as percepções dos professores

1.2.- Enunciação do Problema	42
2-Método de Recolha de Dados	43
2.1 – Definição da Amostra	43
2.2– Instrumentos de Recolha de Dados	44
3- Técnica de Tratamento dos Dados: Análise de Conteúdo	48
CAPÍTULO II - Apresentação e Discussão dos Resultados	50
1.-Caracterização da Amostra	50
2.-Apresentação e análise dos resultados obtidos nas entrevistas	52
CAPÍTULO III – Conclusões e Recomendações	78
Referências Bibliográficas	82
Anexos	90

INTRODUÇÃO

É através da língua que o ser humano estrutura e interpreta o mundo, constrói a sua relação com este e define o lugar que nele ocupa. É através da língua que se adquirem as normas de comportamento, os valores, as formas de pensar, toda uma cultura.

(Jokinen, 2006)

Segundo Baptista (2008), a história da educação de surdos, bem como a da Educação Especial, pode ser contada em torno de seis paradigmas, sendo eles, Exclusão, Segregação, Institucionalização, Normalização, Integração e Inclusão. Conclui o autor, da análise que faz destes seis paradigmas, que a adoção de filosofias de integração e inclusão levaram a um reconhecimento da indispensabilidade de educar todas as crianças sem discriminações e com qualidade.

No caso dos surdos, porém, o mesmo autor é de opinião que o caminho da inclusão se tem revelado um caminho de exclusão, principalmente porque o sentido da normalização não toma em atenção a especificidade deste grupo e ainda é grande o desconhecimento dos pressupostos científicos que devem presidir à sua educação.

A surdez é caracterizada por perda auditiva ou ausência de audição. Sendo de grau severo ou profundo, impossibilita a comunicação sonora com o mundo exterior e pode comprometer o ajustado desenvolvimento da criança, nomeadamente se for pré-linguística (Nunes, 1999; Ricou, 2006). Nos anos 60, nos EUA, surgem os primeiros estudos desenvolvidos sobre a língua gestual americana - ASL, utilizada pelas comunidades surdas (Amaral, 2006; Ferreira, 2006) e nos anos setenta, são realizadas as primeiras investigações no sentido de perceber qual o papel da língua gestual no desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças surdas (Klima e Bellugi, 1979, cit. por Baptista, 2008). Estes estudos vêm afirmar a língua gestual como uma língua legítima, como a língua natural dos surdos e a sua base comunicativa. Por outro lado, vêm demonstrar a importância da aprendizagem da língua gestual como um dos veículos determinantes para o desenvolvimento cognitivo e linguístico destas crianças e reiterar a necessidade das mesmas a

adquirirem o mais precocemente possível e ainda de se proceder à sua educação formal e informal com base nessa língua (Amaral, 2006, Baptista 2008).

Como refere Estanqueiro (2006) “a eficácia de um sistema educativo deve ser comprovada pelo sucesso da maioria dos alunos” (p.193). Perante esta constatação, e tendo em conta o número de alunos surdos que atingem um desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e social adequado à idade, aquando da conclusão de estudos, teremos certamente a percepção que, para os surdos, este sistema não se tem mostrado adequado ao propósito para que foi criado: o acesso e sucesso educativo dos alunos surdos. Nesta perspectiva, o Bilinguismo surge como filosofia educativa cujo pressuposto básico é o de que o surdo deve ser bilingue, ou seja, deve adquirir como sistema linguístico a língua gestual do seu país e como segunda língua, a língua oral (Golfeld, 2002).

No início de 2008, surge um documento legislativo, o Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro, que enuncia novas medidas e orientações para a Educação Especial, centralizando num único diploma um conjunto de diplomas distintos, que foram sendo publicados nos anos 90 e no início do novo milénio, e onde se revoga o Decreto-Lei 319 de 1991, diploma, até então, central neste domínio.

Em nossa opinião, questões como a falta de operacionalização dos conceitos de Inclusão, Educação Especial e NEE e a defesa de um conceito restrito de necessidades educativas especiais, limitando-o aos “alunos com significativas limitações ao nível da actividade e participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente com consequências continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento e participação social.” (Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, art. 1º), são algumas limitações apresentadas por esta nova legislação, no entanto, no que respeita à educação dos surdos, o novo quadro legislativo apresenta-se-nos bastante promissor.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro, são criadas as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), possibilitando, a esta população escolar, o domínio da Língua Gestual Portuguesa (LGP), como primeira língua (L1) e do Português escrito e/ou falado (se apresentarem capacidades para aceder à oralidade), como segunda língua (L2).

Ante a problemática referida e tendo em conta a situação actual na educação de surdos em Portugal, pensamos ser importante fazer uma análise de como está a ser operacionalizado o quadro legislativo, que regulamenta a modalidade específica de educação - Educação Bilingue para alunos Surdos - em sete EREBAS potenciais

acolhedoras de alunos surdos oriundos do Concelho da Covilhã, local onde se desenvolve a nossa atividade profissional. No sentido de encontrar respostas que nos possibilitem um aconselhamento informado aos encarregados de educação, traçamos três objetivos, conhecer ao grau de concordância dos docentes sobre a forma como estão previstos na lei o apoio, a organização e o espírito das escolas de referência, o grau de satisfação dos inquiridos sobre como os recursos e medidas, previstos no Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, se encontram presentes/implementados nas suas escolas e as recomendações consideradas promotoras da qualidade das respostas educativas e do ensino.

No que concerne aos aspectos estruturais, organizámos o trabalho em duas partes. A primeira diz respeito à pesquisa bibliográfica que sustenta a fundamentação teórica e a segunda à parte experimental que constitui o estudo empírico.

Esta fundamentação teórica está constituída por três capítulos. No primeiro, apresentam-se as perspectivas clínico-terapêutica e socio-antropológica da surdez, no sentido de nos situarmos na discussão atual, no que respeita ao modo como se deve intervir na surdez. No segundo, faz-se uma incursão à história da educação dos surdos, no mundo e em Portugal, apoiando-nos no suporte legislativo português e, finalmente no terceiro, abordamos os modelos pedagógicos de ensino e aprendizagem dos surdos, utilizados nas diferentes correntes de educação de surdos.

A segunda parte - Estudo Empírico - descreve o processo implícito à fase empírica da investigação e divide-se em três capítulos. No primeiro são abordados os procedimentos metodológicos, enunciam-se os objetivos do estudo e os procedimentos relativos aos sujeitos. Descreve-se, também, o instrumento de recolha de dados, bem como os procedimentos na sua aplicação. No capítulo segundo são apresentados e discutidos os resultados. O capítulo seguinte expõe as conclusões obtidas, sugerindo algumas recomendações para estudos futuros nesta área e também se enumeram algumas limitações na concretização do nosso estudo. Por fim, aparece a bibliografia utilizada neste estudo e são apresentados os anexos.

I - PARTE – REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO I - Algumas considerações sobre a Surdez

Neste capítulo abordam-se questões associadas à surdez. Assim, parece-nos importante realçar as duas perspectivas dominantes relacionadas com esta temática que a percebem de modo diferente: uma clínico-terapêutica a qual impõe uma visão da surdez unicamente relacionada com a patologia e, a outra construída em oposição a esta, no seio de um modelo sócio-antropológico da surdez que valoriza as interações dos surdos entre si e valoriza a língua gestual como sendo uma marca fundamental de identificação sócio-cultural. As aprendizagens que se proporcionam aos surdos, no que diz respeito às formas de comunicação, estão intimamente ligadas com o paradigma de concepção da surdez que os agentes educativos (incluindo os pais) assumem (Valente, Correia, e Dias, 2005).

1.- O conceito de surdez

Segundo Paço *et al* (2010), a audição é a capacidade de ouvir os sons sendo o ouvido o órgão dos sentidos capaz de captar as ondas sonoras e transformá-las em impulsos nervosos, sendo estes, posteriormente, identificados e decodificados pelo sistema nervoso central, produzindo a sensação auditiva.

Embora, geralmente, a impossibilidade ou dificuldade em ouvir seja denominada surdez (DGIDC, 2004; Melro, 2003), alguns autores distinguem entre perda auditiva e surdez, considerando que esta última designa, apenas, a perda total da audição (OMS, 2006). No entanto, surdez é o termo com que a comunidade Surda se identifica (Ruela, 2000) pelo que, será o termo que utilizaremos ao longo deste capítulo, independentemente do tipo, grau ou origem da perda auditiva.

Segundo a Classificação Internacional da Funcionalidade - CIF (Organização Mundial de Saúde - OMS, 2004), as deficiências são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como um desvio importante ou uma perda. Numa perspectiva biomédica a surdez é entendida como uma deficiência, onde estão comprometidas as funções sensoriais que permitem sentir a presença de sons e discriminar a localização, timbre, intensidade e qualidade dos sons, que inclui:

funções auditivas, discriminação auditiva, localização da fonte sonora, lateralização do som, discriminação da fala.

Na acta para a Educação de Indivíduos com Incapacidades, referida na Folha Informativa do National Dissemination Center for Children with Disabilities (2004), impedimento auditivo é definido como “um impedimento do ouvido, permanente ou flutuante, que prejudica o rendimento escolar da criança” e surdez como “um impedimento do ouvido que é tão severo que a criança fica impedida de processar informação linguística através do ouvido, com ou sem amplificação”.

1.1.- Perspetiva Clínico -Terapêutica

O modelo Clínico–Terapêutico impõe uma visão estritamente patológica, centrando-se preponderantemente no défice auditivo e encara a surdez como uma doença ou deficiência que terá que ser tratada. Segundo esta perspetiva, o objetivo é criar condições para que se recuperem os resíduos auditivos, tornando viável o desenvolvimento da oralidade com a devida aproximação da normalidade (Valente et al., 2005).

Assim sendo, a filosofia de educação associada a esta perspetiva subcreve a aprendizagem da língua oral da comunidade ouvinte, na qual o surdo se insere, uma vez que só desta forma o indivíduo poderá integrar-se na sociedade ouvinte e caminhar para a normalização (Freire, 2007; Melro, 2003; Valente et al., 2005), ou mesmo comunicar com os pais, quando estes são ouvintes (Freire, 2007). Para quem assume esta abordagem, a língua gestual poderá ser aprendida já na vida adulta, caso o surdo assim o deseje mas, até lá, a utilização de gestos é proibida (Melro, 2003; Valente et al., 2005), devendo a língua oral ser introduzida o mais cedo possível (Freire, 2007).

Resumindo, segundo a Perspetiva Clínico–Terapêutico, a terapêutica da surdez contempla sempre uma destas situações, médica, cirúrgica, protésica ou depender da colocação de um implante (Paços *et al.*, 2010), fazendo incidir o foco de intervenção num paradigma médico que considera a surdez como um défice, procurando a aproximação à norma ouvinte, estando-lhe associada a procura da oralização (Valente *et al.*, 2005).

1.1.1. - Tipos e etiologia da surdez

A surdez está classificada em três tipos: surdez de transmissão, que se verifica quando existem problemas no ouvido médio e/ou externo surdez neuro-sensorial, relativa a problemas no ouvido interno ou nervo auditivo e mista, quando se verificam os dois tipos anteriores (Nunes, 1999; Ricou, 2006).

De acordo com os mesmos autores (Ibidem, 1999; 2006) a maior prevalência das deficiências auditivas nas crianças são de transmissão, e na maioria são temporárias e reversíveis com tratamento adequado. A surdez neuro-sensorial é permanente, podendo, no entanto, ser compensada. Este tipo de surdez pode ser congénita ou adquirida e é provocada por uma lesão do ouvido interno ou do nervo acústico.

1.1.2. - Graus e prevalência da surdez

Segundo a Classificação Audiométrica dos Deficits Auditivos (Bureau International d'Audiophologie (BIAP), 1997), o grau de surdez é ligeiro quando a perda média se situa entre 20 a 39 db; moderado quando se situa entre 40 e 69 db; severo entre 70 e 99 db; e profundo quando está acima de 100 db.

A surdez com um grau severo ou profundo impossibilita a comunicação sonora com o mundo exterior. Assim, pode comprometer o desenvolvimento da criança, nomeadamente se for pré-locutória, ou seja, se surgir na criança antes da emergência da fala. Caso ocorra depois da criança adquirir oralidade, designa-se por surdez pós-locutória e as suas implicações têm um impacto menor no seu desenvolvimento (Marchesi, 1993).

De acordo com o Censo de 2001, calcula-se que em Portugal existam cerca de 150 mil pessoas que não ouvem bem e cerca de 15 mil que têm como primeira língua a Língua Gestual Portuguesa (LGP). Esta não só é o seu meio de expressão e comunicação como também é o principal traço da sua identidade pessoal e de grupo.

A Associação Portuguesa de Deficientes - Delegação Distrital de Castelo Branco – realizou apresentou em dezembro de 2010, os resultados da 1ª fase de um estudo de levantamento de dados sobre as deficiências e deficientes do Distrito de Castelo Branco, referentes ao concelho da Covilhã, tendo encontrado 2,91% da

população com surdez. Ainda que não seja o tipo de deficiência com maior prevalência, a este número acrescem 7, 69% com deficiência visual associada e igual percentagem com deficiência mental e motora. Infelizmente, o estudo apenas nos indica a percentagem de pessoas com deficiência, não nos diferencia os indivíduos em idade escolar, o que para o nosso estudo seria interessante conhecer.

A prevalência da surdez infantil é aproximadamente de 1 em 1000 crianças. Destas, 95% são filhos de pais ouvintes (Ricou, 2006). No entanto, como a origem da surdez só em 30 a 60% dos casos se deve a factores hereditários, isto significa que “(...) a maioria dos surdos é filha de pais ouvintes e que uma grande parte dos Surdos tem filhos ouvintes” (Afonso, 2007, p.: 16). Carvalho (2007), crê que cerca de 95% das crianças surdas sejam filhas de pais ouvintes e Ruela (2000), fala-nos de 90% de crianças nessa situação.

Face ao exposto verificamos, que a língua materna de pais e filhos não é a mesma, o que traz consequências quanto à apropriação da língua “(...) e à constituição de uma identidade cultural” (Afonso, 2007, p. 16). Esta situação é mais grave quando a surdez é pré-locutória e a apropriação da língua oral não acontece “(...) pelo mesmo processo natural que [n]uma criança ouvinte (...)” (Ruela, 2000, p. 65).

As crianças surdas que não têm acesso à língua materna (a língua gestual) e que crescem participando numa cultura familiar ouvinte, apresentam, frequentemente, atrasos no desenvolvimento linguístico e nas competências cognitivas, o que “(...) pode resultar numa aprendizagem lenta e dificuldade de progredir na escola.” (OMS, 2006, s.p.).

Após o diagnóstico da surdez os pais são os responsáveis pela decisão a tomar quanto à intervenção a fazer face à surdez dos seus filhos. Tradicionalmente, numa primeira instância, ocorre um aconselhamento clínico, dependendo a intervenção médica, da idade da criança, do tipo e grau de surdez. A preocupação da maioria dos pais ouvintes, é devolver à criança a capacidade de ouvir, aproximando-a dos padrões normais (Ruela, 2000).

Por aconselhamento clínico e para que melhorem a discriminação auditiva e oralização, são sugeridos aparelhos retro auriculares. A criança aparelhada não recupera uma audição normal mas, de acordo com a sua idade e grau de surdez, pode beneficiar mais ou menos da sua utilização (Nunes, 1999; Ricou, 2006). Hoje assiste-

se a outro tipo de técnicas, como sejam os implantes cocleares (IC), no entanto, o implante coclear não serve todos os casos de surdez, pelo que a opção pela sua utilização tem de ser objecto de avaliação e aconselhamento especializados (Nunes, 1999).

Apesar de existirem já mais de 50.000 pessoas implantadas em todo o mundo (Batista, 2005), o IC tem arrastado consigo alguma controvérsia e resistência, principalmente quando esta opção é adotada em crianças surdas profundas pré-linguísticas. Lane (2007), apresenta-se totalmente contra a prática do implante coclear, argumentando que ao destruir, de modo irreversível, o ouvido natural impede a utilização futura de qualquer outra prótese auditiva e priva a criança da cultura surda e não lhe permite tornar-se parte do mundo ouvinte. Segundo Nunes (2000), estudos realizados por investigadores portugueses, sobre os efeitos dos implantes cocleares na qualidade de vida da criança surda, não encontraram razões suficientemente consistentes que impeçam a sua utilização. Do seu estudo transparece também que esta técnica favorece a interação familiar o que contribui positivamente para a melhoria do clima familiar, resultando num real benefício para a criança e numa plena integração social e familiar.

1.2. - Perspetiva Socio-antropológica

“Contrário ao modo como muitos definem surdez -- isto é, como um impedimento auditivo — pessoas surdas definem-se em termos culturais e linguísticos”. (Wrigley 1996, p. 13, cit. Quadros, 2003).

A perspetiva Socio-antropológica suprime o conceito de patologia associado à surdez, concebendo-a como uma característica de uma cultura própria caracterizada *“por questões de identidade, linguísticas, sociais, educativas, políticas e outras.”* (Valente, Correia e Dias, 2005: 84). Neste sentido pretende *“criar uma imagem do Surdo baseada na diferença e não na deficiência.”* (Afonso, 2008: 53). Segundo Ruela (2000: 59), *“A perda de audição é encarada como uma diferença que permite o desenvolvimento de uma forma de linguagem própria e única”*, perspectiva que valoriza a pessoa surda pela sua diferença em perceber o mundo.

Como refere Afonso (2008: 55), *“a construção faz-se pela positiva, dentro de uma cultura visual e não recorrendo aos estereótipos sobre a surdez.”*

A mudança de estatuto da surdez, de patologia para fenómeno social, vem acompanhada também de uma mudança de nomenclatura, de surdo para Surdo como refere Sacks (2010), e James Woodward citado em Gomes (2010).

1.2.1-Língua Gestual

“A língua gestual é a minha verdadeira cultura. (...) O gesto, esta dança de palavras no espaço, é a minha sensibilidade, a minha poesia, o meu íntimo, o meu verdadeiro estilo. (...) Pois afirmo com absoluta certeza que a língua gestual é a primeira língua, a nossa, a que nos permite ser seres humanos “comunicantes.”

Laborit (2006: 13)

Baptista (2008), na sua tese de Doutoramento, refere que ao longo da história a linguagem tem sido identificada como fala. A voz é a emissão sonora produzida pela laringe e a fala a articulação da voz, produzindo as palavras, ou seja, é a tradução sonora da linguagem.

Sassure, citado por Golfeld (2002), sistematizou pela primeira vez em 1916, os conceitos de língua e linguagem. Para este autor, a língua é o aspecto social da linguagem, sendo que desta fazem parte a língua e a fala.

Noam Chmsky, criador da gramática generativa e transformacional, defende que os seres humanos têm uma predisposição genética para a aquisição da linguagem surgindo os conceitos de língua e fala como competência e desempenho, respectivamente. Define língua como o “conjunto de regras inconscientes que presidem e regulam a faculdade da linguagem” e fala como “o uso efectivo que cada indivíduo faz da sua língua” (Baptista, 2008:177).

Foi apenas no século XX, na década de sessenta e setenta, que linguistas, neurolinguistas e psicolinguistas, realizaram os primeiros estudos sobre as línguas gestuais. Willian Stokoe (1965), foi o primeiro linguista a desenvolver estudos sobre a comunicação gestual tendo concluído que, este meio de comunicação era uma autêntica língua. Como referem Amaral e Coutinho (2005), destes estudos resultou o reconhecimento das Línguas Gestuais como línguas, com gramática própria designadamente, fonologia, morfologia e sintáctica, tal como as línguas orais, mas

com uma organização específica, ou seja, produzidas no espaço sendo a sua percepção visual.

A língua é um dos principais instrumentos de identidade de um indivíduo, em ambos os sentidos: cultural e psicossocial (Fernandes, 2003). Assim e de acordo com esta autora, pode-se considerar que a língua gestual identifica a comunidade surda do mesmo modo que uma língua oral-auditiva identifica cidadãos de uma comunidade linguística.

Segundo Sacks (2010), a língua gestual é, de facto, um dos principais marcadores da cultura surda, pois enquanto na língua oral, as relações gramaticais são sequenciais, na língua gestual são espaciais, o que se adapta à especificidade da surdez. Apresentam-se numa modalidade diferente das línguas oral/auditivas, são línguas visuo-motoras, na medida em que são determinadas através do canal visuo-espacial. São percebidas pela visão e os seus processos articulatórios são originados pela utilização do corpo no espaço em três dimensões. Essa produção envolve movimentos dos membros superiores acompanhados de alterações dos olhos, músculos faciais e cabeça (Amaral, 2006; Sim-Sim, 2005). Para Stokoe (2006), as alterações de expressão facial harmonizam o que os movimentos das mãos e dos braços representam e demonstram que o pensamento é um sistema que evoluiu das emoções exibidas. Uma vez que se situam no reino da visão, as línguas gestuais não separam aquilo que é dito do modo como é dito.

A Língua Gestual é utilizada entre os surdos que se conhecem sobretudo em meio escolar ou associativo, pois são estes os espaços onde por excelência é praticada (Baptista, 2008). Para que o aluno Surdo possa participar na vida da comunidade escolar com a mesma igualdade de oportunidades dos seus pares ouvintes, tem que ter acesso à sua língua natural, a língua gestual (Almeida, Cabral, Filipe e Morgado, 2009).

Assim, pensamos ser necessário que a escola seja um espaço sem barreiras, onde se reconheça a Língua Gestual como a língua natural dos Surdos e onde possa ser adquirida por crianças e jovens surdas como a primeira língua. Nesta situação, tal como previsto no Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, o Português seria ensinado como uma segunda língua, aprendida na modalidade escrita e se possível falada e escrita, de acordo com as especificidades de cada criança e jovem. Como nos diz Valente *et al* (2005:86), “A escola terá, então, que equacionar a presença da língua

gestual e do professor surdo – a referência do adulto surdo – com o propósito de promover uma aprendizagem eficiente e efetiva da língua”.

Baptista (2008), levanta uma questão que consideramos extremamente pertinente, a de saber se o fracasso escolar dos surdos se fica a dever à surdez, ou a factores externos a ela. Este investigador, socorrendo-se das investigações nas áreas da neurobiologia e da neurociência, mostra-nos que (...) “a herança genética do surdo e a sua aptidão para a linguagem conferem-lhe capacidades que não o diminuem perante o ouvinte”(…) Baptista (2008:155). Através dos trabalhos de vários investigadores, como Marentette e Petitto (1991) e Poizner, Klima e Bellugi (...), o autor supra citado refere que foi possível comprovar que as etapas de aquisição da fala e da língua gestual, são processadas nas mesmas áreas cerebrais. Assim, o caminho traçado pelas crianças surdas, no que se refere à aquisição da linguagem, é semelhante ao das crianças ouvintes. Quadros (1997, 2010), enaltece a importância de privilegiar o uso da língua gestual tanto para preservar a identidade cultural das comunidades surdas, como para favorecer o acesso ao conhecimento sistematizado.

Também Coelho (2005) considera que quando uma criança surda tem atempadamente, desde o nascimento, acesso à língua gestual, permitindo-lhe a aquisição da linguagem através de um processo idêntico ao das crianças ouvintes, essa criança será falante nessa língua e, através dela construirá o conhecimento de si e do mundo.

1.2.2. Identidade Surda

Os defensores da língua gestual afirmam que é só na posse desta, considerada “natural”, adquirida em qualquer idade, que o surdo constituirá uma identidade surda, já que ele não é ouvinte (Quadros, 2010). Segundo Santana (2007), esta afirmação leva-nos a pensar que a identidade surda está relacionada apenas com a questão do uso da língua, e que será então o uso ou não da língua gestual o que define a identidade do sujeito Surdo.

Perlin (2000), citado por Santana (2007), afirma que a constituição da identidade é favorecida pelo contacto entre membros de uma comunidade Surda, através da utilização, ou não da língua gestual, sendo de opinião que a necessidade

de aproximação dos Surdos com outros Surdos leva ao encontro/conhecimento de diferentes identidades Surdas. O que ocorre na verdade é que, no contacto com outros surdos que também usem a língua gestual, surgem novas possibilidades interativas, de compreensão, de diálogo, de aprendizagem que não são possíveis através por meio da linguagem oral.

Laborit, (2006), no seu livro “o Grito da Gaivota” relata-nos que antes de conhecer a língua gestual não compreendia que era surda, apenas que era diferente. Desconhecendo a existência de outros surdos adultos, pensava que morreria ainda criança e que não sabia bem o significado do “eu”, pois não havia modelo de identificação.

Associada à identidade Surda surge muitas vezes o termo “comunidade Surda” (Bueno, 1998), citado por Santana (2007), “mundo Surdo” ou “cultura Surda” (Sá, 2006). Santana (2007) refere que a “cultura Surda” está relacionada com todo o tipo de mecanismos e estratégias utilizadas pelos seus membros: o uso de fax ou telefones adaptados, a campanha luminosa, e até as anedotas que são contadas. É, por assim dizer, uma cultura de adaptação à diferença e produtora de um elo social característico que se recria todos os dias e é muitas vezes, desconhecida e ignorada (Sá, 2006).

Na perspectiva de Lane (2007), a cultura surda não surgiu do nada nem existe isolada. O aparecimento da comunidade Surda foi na opinião do autor, a resposta alternativa aos sentimentos e às vivências de isolamento experienciadas e partilhadas por aqueles que passaram a ser os seus membros. Segundo o mesmo autor, entre a comunidade Surda existe uma singular lealdade de grupo, a qual se alarga na sua defesa quando os seus membros negam qualquer tipo de informação aos ouvintes sobre a sua língua e a sua cultura.

A partir do momento em que os surdos se começaram a reunir em escolas e associações e se constituíram em grupo, por meio de uma língua, criaram-se as condições para a reflexão dos discursos sobre eles próprios, o que os interliga e com isso conquistaram um espaço favorável para o crescimento ideológico da sua identidade (Souza, 1998).

A construção surda sobre a surdez só é possível se assentar na sua língua natural, na existência da cultura surda e da comunidade surda (Ruela, 2000).

CAPÍTULO II - Perspectiva Histórica da Educação dos Surdos.

Este capítulo visa a apresentação de algumas considerações sobre a história da educação dos surdos no mundo e em Portugal, através das quais se poderá apreciar o árduo percurso desta comunidade em defesa do reconhecimento e igualdade de oportunidades dentro de uma sociedade maioritariamente ouvinte.

1.- Histórica da Educação dos Surdos no Mundo

Os surdos sempre foram historicamente considerados de menor valor social. A língua gestual era considerada mímica e sempre houve preconceitos em relação ao uso de gestos para a comunicação. Esta ideia levou a que a sociedade encarasse estes indivíduos como animais “*incapazes de possuir raciocínio, ideias abstratas ou até memória*” (Gomes, 2010: 16) e “*incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares*” (Sacks, 2010: 24).

Segundo Baptista (2008), o carácter asilar e assistencial das instituições que no passado acolheram surdos, o modelo patológico da surdez e as escolas especiais para surdos, que ofereciam currículos adaptados a crianças com défice cognitivo impedindo os surdos de aceder ao currículo normal, em muito contribuíram para esta imagem negativa dos surdos.

Maia (2006), a respeito da história da educação dos surdos e mencionando (Moore e Meadow-Orlans (1990), refere ser recente a ideia de que os surdos podem ser educados e alcançar a literacia.

Segundo Carvalho (2007, 2010), na antiguidade a surdez era vista como uma doença que impossibilitava o surdo de se tornar um cidadão responsável. Para o mesmo autor esta conceção de surdez aproxima-se das teorias de Platão e Aristóteles

(século IV a. C.), que explicavam a não educabilidade dos surdos por se admitir que por não falarem, não raciocinavam.

Durante a Idade Média, a Igreja atribuiu à surdez e a outras deficiências o poder da ira divina, sendo os surdos vistos como castigo dos pecados dos homens. Até ao século XII os surdos foram impedidos de casar (Carvalho, 2007; 2010), e somente a partir do século XVI se encontram os primeiros registos de sucesso de cidadãos surdos. É por esta época que Girolamo Cardano (1501-1576), homem das ciências e humanidades, vem dizer que os surdos eram, afinal, capazes de pensar, de compreender e de estabelecer relações entre as coisas. Tais afirmações basearam-se em estudos feitos com surdos, utilizando um método que se apoiava na associação de figuras desenhadas para representar a realidade, sistema que viabilizava a construção de ideias coerentes e permitia elaborar conceitos a partir delas (Carvalho, 2007, 2010).

Também nesta altura Pedro Ponce de Leon (1520-1584) inicia a verdadeira educação dos surdos a nível mundial, servindo o seu trabalho como ponto de referência para outros educadores de surdos. O referido monge beneditino (Espanha) desenvolveu uma metodologia de educação que incluía dactilologia, escrita e oralização (Ferreira, 2006; Carvalho, 2007,2010).

No século XVIII (1755), em França, o abade francês Charles Michel de L'Épée deu início ao ensino formal de crianças surdas na primeira escola pública para surdos, mais tarde designada por Instituto Nacional de Surdos e Mudos de Paris (1791). Apesar de usar o método oral, o seu trabalho baseava-se na utilização de gestos, num sistema que incorporava a língua falada e gestos, criando o sistema "Sinais Metódicos" (usava Língua Gestual na ordem gramatical da Língua Francesa). O principal objetivo desse método era aproximar o surdo da Língua Francesa, considerando que se devia partir da língua gestual para a aprendizagem do francês. A língua francesa devia por isso ser ensinada como língua estrangeira (Afonso, 2008, Carvalho, 2010).

A importância de L'Épée na educação de surdos passa, também, pelo reconhecimento da existência da sua língua, dando-lhes assim um estatuto de grupo social, até então não atribuído. Além disso, inicia um ensino coletivo de surdos, abandonando o ensino individual e o isolamento a que estavam destinados (Carvalho, 2007, 2010).

De acordo com Coelho *et al.* (2005), o educador de surdos Jacob Rodrigues Pereira, espanhol de ascendência portuguesa que viveu em França durante o século XVIII, é outro marco importante na história da educação de surdos, dado ser com ele que nasce a primeira tentativa de bilinguismo. O seu método baseava-se na ideia de que cada configuração da mão correspondia, ao mesmo tempo, à posição e ao movimento dos órgãos da fala, bem como às letras que a escrita necessitava para representar o som.

Segundo Carvalho (2007, 2010), o educador em causa apenas modificou o alfabeto de Bonet, fazendo corresponder a cada configuração da mão um som, números e pontuação.

Jacob Rodrigues Pereira utilizou os gestos, mas defendeu sempre a oralização para os surdos (*ibidem*).

Em 1778 é criada a primeira escola para surdos-mudos Alemã, tendo por fundador Heinicke, um dos maiores defensores do oralismo. De acordo com Carvalho (2007, 2010) Heinicke defendia que, à semelhança das crianças ouvintes, os surdos deviam em primeiro lugar aprender a falar e só depois a escrever. Ainda de acordo com o mesmo autor, desde a segunda metade do século XVIII até meados do século XIX, a educação de surdos viveu uma época de grandes rivalidades entre os métodos oralistas e os métodos baseados na Língua Gestual.

As realizações do VII Congresso da Sociedade Pedagógica Italiana (1873) e do I Congresso de Professores Italianos de Surdos influenciaram, sem dúvida, a adoção do oralismo na educação de surdos (Ferreira, 2006).

Segundo Carvalho (2007,2010), nos anos que se seguiram aos congressos, as abordagens oralistas, tanto a italiana como a francesa, ganharam mais adeptos, sobretudo em França, onde muitas escolas particulares adotaram o método oral, ou ainda um método misto, baseado no ensino da língua oral e da escrita.

Em 1789, o abade Sicard sucedeu ao Abade de L'Épée após concurso para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Criou vários institutos em toda a França (Carvalho, 2007, 2010). Segundo o mesmo autor, em 1779, Pierre Desloges, surdo, viu publicado o seu livro, no qual defendia que a Língua Gestual Francesa já existia antes do aparecimento das escolas para surdos e onde retrata a comunidade surda, usuária de língua gestual, como analfabeta em relação à língua francesa.

Anos mais tarde, Jean Massieu, surdo de nascença, frequenta a escola de Bordéus e vem a tornar-se num dos primeiros professores surdos em todo o mundo e em 1815, o norte-americano Thomas Hopkins Gallaudet (1781/1851), realizou estudos no Instituto Nacional dos Surdos de Paris, tendo convidado um professor dessa instituição, Laurent Clérc, para fundar o que seria a primeira escola para surdos na América (Afonso, 2008, Carvalho, 2007; 2010).

Em Itália (Milão), em 1880, acontece o segundo Congresso Mundial sobre a educação de surdos, no qual a utilização simultânea da fala e dos gestos é considerada como uma barreira ao desenvolvimento da fala, da leitura labial e de capacidades cognitivas. Neste evento, é declarado que o método oral puro é o único meio possível para a educação de alunos surdos sendo o uso de gestos proibido. Os poucos professores surdos que lecionavam em algumas escolas, acabaram por ser afastados das mesmas (Carvalho, 2007, 2010).

Mesmo assim, as decisões deste congresso não impediram o aparecimento de gestos e sinais para os surdos comunicarem com os seus pares. Estas resoluções foram também acatadas por Portugal (Afonso, 2008).

As decisões do Congresso prevalecem na maioria dos países, com exceção dos Estados Unidos, onde o uso da linguagem gestual é prática corrente na educação de surdos. Neste país, seguidores Hopkins Gallaudet, prosseguem a divulgação do método gestual, considerando que o surdo tem na língua gestual a sua língua natural, sendo a mesma ministrada nos diferentes graus de ensino, abrindo caminho para a integração e aceitação do bilinguismo (Ferreira, 2006).

Devido às decisões tomadas no Congresso de Milão a educação dos surdos na Europa no início do século XX tinha retrocedido décadas (Ibidem).

O Mundo passa por duas guerras, durante as quais todas as minorias sociais foram alvo das mais variáveis discriminações. Os surdos não constituíram uma exceção. Durante a liderança de Hitler muitas escolas de surdos foram encerradas e pessoas com surdez genética alvo de esterilização. Constituindo uma minoria linguística, os surdos viram, mais uma vez, o seu poder reivindicativo diminuído, continuando a ser vistos como deficientes (Carvalho, 2007, 2010).

Atualmente sustenta-se que o Surdo tem uma identidade constituída, uma língua, e que por isso deverá ser educado em conjunto com outros surdos, chegando mesmo a defender-se uma escola de surdos onde, inclusivamente, também o corpo

docente seja surdo. Para Skliar (1999), esta proposta pode, se não existir sobre ela uma séria reflexão, levar-nos de novo para o paradigma da segregação e afastar-nos da atual política de Escola para Todos, numa perspetiva inclusiva de tão árdua conquista.

As orientações para a educação de surdos em Portugal não diferem muito das de outros países Europeus, como se perceberá na abordagem que se apresenta sobre a educação dos surdos no nosso País.

2.– A Educação dos Surdos em Portugal

O êxito de algumas experiências associado à crescente consciencialização da igualdade dos Surdos na participação plena dos seus deveres de cidadania, tem levado a um percurso bem demarcado na legislação e nas políticas governamentais portuguesas (Baptista, 2011).

Em Portugal, o primeiro Instituto para Surdos-Mudos e Cegos foi fundado em 1823 por D. João VI, durante a regência de sua filha, a Infanta Dona Isabel Maria. Para orientar a referida Instituição foi contratado o especialista sueco Aron Borg. Tal como L'Epée, Aron Borg usava um alfabeto manual e a língua gestual na educação de surdos. Tinha como pressuposto que os surdos deveriam ter acesso à leitura e à escrita e a uma profissão que proporcionasse a sua autonomia e independência económica. Este método foi também usado com Crespim da Cunha, que dirigiu o Instituto, entre 1833 e 1834 (Carvalho, 2007, 2011).

Inicialmente na dependência da Casa Pia de Lisboa, o Instituto ficou responsável pela educação de 12 surdos, de baixa condição social, entre os 8 e os 14 anos de idade (Ferreira, 2006). Após um período em que foi tornada independente, a Instituição passa novamente a ser administrada pela Casa Pia, entra em decadência, sendo extinta em 1860 (Carvalho 2007, 2011).

Após o encerramento das escolas Normal de Guimarães (1872) e do Porto (1877), fundadas pelo padre Pedro Maria Aguilar e onde se seguiam as metodologias introduzidas por Aron Borg, volta a existir em Lisboa uma escola para o ensino de surdos, o Instituto Municipal de Surdos-Mudos, dirigida por Eliseu Aguilar, sobrinho de Pedro Aguilar e seu discípulo. Em 1900 Eliseu Aguilar é suspenso passando o Instituto a ser dirigido por João José Teixeira e nomeado como professor José

Miranda de Barros, defensor do Método Oralista. A Câmara Municipal de Lisboa remodela o ensino dos surdos, fazendo a separação dos sexos e, em 1905, são extintos os asilos municipais, passando o Instituto de surdos para a tutela da Casa Pia de Lisboa (Carvalho, 2007, 2011).

Na cidade do Porto, em 1893, a educação de surdos fica ao cuidado do Instituto Araújo Porto, dirigido por Miranda de Barros, que convida para professor Joaquim José Trindade. Para aprender metodologias de ensino de surdos, são enviados a Paris Luís António Rodrigues e Nicolau Pavão de Sousa, que regressam imbuídos do espírito oralista. Em resultado da aprendizagem realizada, estes acabam por substituir o método gestual pelo oralista (Ferreira, 2006; Carvalho 2007, 2011).

Paralelamente existe uma tentativa de desenvolvimento do ensino particular de surdos com o Padre Cândido José Aires e Sebastião Leite Vasconcelos, no Porto, e com a Madre Teresa Petronila, em Lisboa.

Assistimos, então, a um segundo período da história da educação dos surdos em Portugal, o período que decorre entre 1906 e 1991, marcadamente oralista. António Aurélio da Costa Ferreira (1913), então diretor da Casa Pia, cria o Curso de Formação Especializada para Professores de Ensino de Deficientes Auditivos, sob a direção de Nicolau Pavão de Sousa e, é a partir desta data que se institui o método oral puro em Portugal, como método oficial e de excelência na educação de surdos (Ferreira, 2006).

Por solicitação da Casa Pia de Lisboa (CPL), o Instituto de “surdos-mudos” é reorganizado e passa a denominar-se oficialmente, em 1922, Instituto de “surdos-mudos” Jacob Rodrigues Pereira (IJRP).

Em 1941, as alunas da secção feminina do IJRP são transferidas para a Congregação das Irmãs Franciscanas da Imaculada Conceição (CIFIC), e depois para o Instituto de Surdos Araújo Porto. Quanto aos alunos do sexo masculino deste instituto, os mesmos foram encaminhados para o IJRP (Carvalho, 2007, 2011).

Em 1950, é nomeado para Provedor da CPL Pedro Campos Tavares, que se interessa pela educação dos surdos, participando em vários congressos, nomeadamente, no Congresso Internacional de Groningen (Holanda), onde toma conhecimento do Método Materno-Reflexivo para o ensino de surdos. Toma algumas iniciativas no sentido de melhorar o ensino de surdos em Portugal criando, por exemplo, a Associação Portuguesa para o Progresso do ensino de Surdos e o curso de

especialização em ensino de surdos. Funda outros institutos a nível nacional e envia o professor António Amaral para se especializar no ensino de surdos no Departamento da Universidade de Manchester, o qual virá a ser nomeado diretor do IJRP.

O crescente interesse pela educação de surdos leva à criação de outras instituições, como o Colégio de S. Francisco de Sales (1957), o Instituto de Surdos de Bencanta (1964), o Instituto de Surdos do Funchal (1965), o Instituto de Surdos de Ponta Delgada (1968), o Instituto de Surdos de Campanhã (Porto - 1968), a Casa do Infante em Viseu (1968), o Instituto de Surdos de Beja (1969) e o Instituto António Cândido (1970). Em todos eles, o modelo oralista é o que prevalece (Carvalho, 2007, 2011).

Ao longo dos anos 60/70 assiste-se às primeiras tentativas de integração das crianças com deficiência, onde os surdos se encontravam incluídos. Em 1965, a Direção Geral de Assistência (DGA) absorve as escolas de Educação Especial, criando dois centros que certificam o seu funcionamento: o Centro de Observação e Acompanhamento Médico-pedagógico e o centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal (Cabral 2000, citado por Carvalho, 2007).

Com a Revolução de 25 de Abril de 1974, despontam em Portugal movimentos sociais a favor dos excluídos, o que contribui para o surgimento de nova legislação relativamente à educação especial (Carvalho, 2007).

Com a Constituição da República Portuguesa de 1976 é estabelecida a universalidade, obrigatoriedade e a gratuidade do ensino. É referido que “todos os cidadãos têm direito ao ensino e ao acesso aos seus graus mais elevados; cada cidadão terá direito à educação e à cultura com direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (artigo 74). Criam-se as equipas de Ensino Integrado no sentido de apoiar a integração familiar, escolar e social, das crianças com deficiência. No caso dos surdos, as primeiras experiências de integração colocaram 1 ou 2 alunos surdos, no máximo, em cada turma de ouvintes. Vão surgindo, a partir de 1974, alterações que se tornam mais visíveis através dos benefícios pedagógicos resultantes do Programa de Cooperação Luso-Sueco, que adota metodologias enquadradas na filosofia da Comunicação total, do Gestualismo e do Bilinguismo (Carvalho, 2007, 2011).

Após a reforma de Veiga Simão, as alterações na Educação Especial, promovidas pela Divisão de Ensino Especial (DEE), facultam experiências ao longo do País, sendo formalmente criados em 1978 os Núcleos de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas (NACDA) e os Núcleos de Apoio à Deficiência Auditiva (NADA).

Em 1980, em resultado da implementação do programa de Cooperação Luso-Sueco, a DEE e o laboratório de Fonética da faculdade de letras de Lisboa editam o livro “Mãos que Falam”, coordenado por Isabel Prata. Em 1983 surge a primeira experiência de ensino bilingue, com monitores surdos, na escola de A-da-Beja, no Sul do país (ibidem, 2010).

O movimento de integração, já vivenciado por toda a Europa, é reforçado em 1986, na Lei n.º46/86 de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que define o sistema educativo como um conjunto de meios destinados a concretizar o direito à educação, referindo mesmo nos seus objetivos que se deve “*assegurar às crianças com necessidades educativas especiais, [...], condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades*” (LBSE: 1986, artigo 7.º, alínea j). A educação especial vem referida como uma das modalidades especiais de educação escolar e “*visa a recuperação e integração sócio educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas e deficiências físicas e mentais*” (LBSE: 1986, artigo 17.º), e integrava atividades e ações com tarefas para agentes educativos muito diversos: os educandos, as famílias, os educadores e as comunidades (LBSE: 1986, artigo 18.º).

Em 1991 surge o Decreto-lei n.º 319/91 de 23 de Agosto, que prevê a integração generalizada dos surdos nas escolas regulares na sua área de residência.

Um dos momentos mais importantes na educação de Surdos em Portugal prende-se com a Declaração de Salamanca em 1994, da qual Portugal foi um dos subscritores. Esta Declaração, segundo Baptista (2011), é clara ao referir que “*todas as crianças devem ser admitidas nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo*” (Baptista, 2011: 70). Para este autor, esta declaração não retira o direito à educação nas escolas públicas das áreas de residência dos alunos, pelo contrário, confere-lhe o direito a uma educação de qualidade em escolas especializadas, quando as da sua área residencial o não podem fazer. Apresenta-nos o exemplo dos alunos Surdos que devido à diferente forma de

comunicação necessitam de crescer num ambiente onde a língua gestual seja usada por um número alargado de indivíduos, de modo a que seja adquirida precocemente e naturalmente. Para Baptista (2011), tal situação, só é possível se estes alunos se encontrarem concentrados em determinadas escolas. Para o autor, o direito à inclusão não pode separar-se do direito à qualidade de acesso ao sucesso educativo.

Em nossa opinião, a Declaração de Salamanca vem, de facto, considerar uma das coisas mais importantes da educação de surdos, a questão da língua, no entanto, infelizmente, esta aparece mencionada apenas como recomendação e não como língua de inserção e viabilização de um ensino.

Alguns anos mais tarde, em 1997, a Língua Gestual Portuguesa passa a ser considerada uma das línguas oficiais em Portugal, a par da Língua Portuguesa e do Mirandês em sequência do reconhecimento pela Assembleia na República Portuguesa de forma a *“Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”* (alínea h, do artigo 74º, lei nº1/97).

Em 1992, como resultado de um protocolo estabelecido entre a Direção Geral Educação Básica (DGEB) e o Secretariado Nacional de Reabilitação (SNR), é publicada a primeira edição do Gestuário, a qual abre portas a uma série de investigações sobre a língua Gestual Portuguesa. Também sob a responsabilidade do SNR é criado o 1º curso de intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, orientado por José Bettencourt e João Alberto Ferreira, no qual é ministrado o ensino da LGP a docentes ouvintes, a técnicos e futuros intérpretes de LGP e também a pessoas surdas, futuras formadoras de LGP (Carvalho, 2007, 2011).

Com o reconhecimento oficial da LGP, no Instituto Jacob Rodrigues Pereira, e só neste, a LGP passa a ter o estatuto de disciplina.

Em 1998 surge o Despacho conjunto n.º 7520/98 de 6 de maio, que define os princípios básicos de funcionamento das Unidades de Apoio Especializado a Alunos Surdos (UAEAS), constituindo a base legislativa das mesmas. De acordo com Baptista (2008), tais Unidades tinham como objetivo assegurar a aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua, assegurar a aprendizagem da leitura e escrita do Português, assegurar os apoios de terapia da fala, adotar estratégias pedagógicas e curriculares, promover e apoiar transições de ciclos e encaminhamentos profissionais, promover e sensibilizar a comunidade educativa e

familiar de alunos Surdos, e colaborar e planejar ações com outras entidades, nomeadamente as associações de surdos ou de famílias de pessoas surdas.

As escolas onde se implementaram as UAEAS eram providas de formadores surdos de Língua Gestual Portuguesa, de Terapeutas de Fala e, em alguns casos, de intérpretes de Língua Gestual Portuguesa. Estas escolas deveriam, igualmente, integrar docentes com formação especializada nas áreas da comunicação e linguagem e da deficiência auditiva, preferencialmente com formação em Língua Gestual Portuguesa (ibidem, 2008).

Em 2008, no sentido de consolidar a ideia de educação democrática e escola inclusiva, o referido despacho é revogado pelo Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro, que tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso, o sucesso educativo e a promoção da igualdade de oportunidades dos jovens com necessidades educativas especiais, onde se incluem através das modalidades específicas de educação os alunos surdos.

2.1. - Quadro Legislativo de Referência em vigor, para a educação de Surdos em Portugal – Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro - Medida Específica de Educação – Educação Bilingue para alunos Surdos -

Nos últimos seis anos assistimos, no nosso país, a uma reorganização da oferta da Educação Especial, concretizada num conjunto de medidas que alteraram de forma substancial os apoios aos alunos com necessidades educativas especiais. Uma das principais iniciativas decorrentes da implementação do Decreto-lei 3/2008 foi a criação das Escolas de Referência para o ensino Bilingue de alunos surdos (EREBAS), criadas por Despacho ministerial.

As mudanças foram-se cimentando com a criação de um grupo de recrutamento para a Educação Especial consignada no Decreto-lei nº 20/2006, de 31 de janeiro e que apresenta a seguinte distribuição:

- a) E1 – docentes da educação especial para apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce;

b) E2 - lugares de educação especial para apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala;

c) E3 - lugares de educação especial para apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

A estes três grupos de docentes correspondem, respectivamente, os códigos de grupo 910, 920 e 930.

Os docentes da educação especial, na globalidade, e em particular os que acompanham alunos Surdos possuem, no sistema português, uma licenciatura que os habilita para a docência, após o qual se especializam numa das áreas de intervenção. Segundo o Decreto-lei 3/2008, aos Docentes de Educação Especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete leccionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP, apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita, elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem e participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos e outras, como a prestação de apoio aos docentes do ensino regular, naquilo que vulgadamente é chamado de apoio indirecto, colaboração na formação desses professores, bem como intervir junto dos pais e outros membros da comunidade educativa e finalmente assumir as funções de cariz processual como a colaboração na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), dos relatórios circunstanciados, do processo de referenciação.

Estes deverão ainda diligenciar no sentido de sensibilizar toda comunidade escolar sobre as potencialidades dos alunos Surdos, para além de promover a orientação dos pais para que coadjuvem com o processo ensino-aprendizagem. É pois um elemento determinante no processo de integração escolar dos alunos, viabilizando o processo de inclusão.

As referidas escolas de referência, referenciadas no artigo 23º, do Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, concentram as crianças e os jovens de um ou mais concelhos, dependendo da sua localização e rede de transportes. Devem ser apetrechadas com o equipamento informático e didácticos adequados às necessidades destes alunos.

São objectivos das escolas de referência aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares adequadas a alunos surdos. Este Decreto-lei atribui como competência da escola a promoção linguística dos alunos surdos, para que deste modo acedam ao currículo e sejam incluídos escolar e socialmente. A resposta educativa prevê:

- Flexibilidade, com carácter individual e dinâmico;
- Avaliação sistemática do processo de ensino/ aprendizagem do aluno;
- Participação da família;
- A formação de turmas de surdos do pré-escolar ao ensino secundário participando em actividades desenvolvidas pela escola com os alunos ouvintes;
- A introdução de áreas curriculares específicas: a língua gestual portuguesa (L1) e o português segunda língua (L 2), do pré-escolar ao ensino secundário e uma língua estrangeira escrita do 3º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.
- As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem contemplar os seguintes técnicos:
 - Docentes de educação especial especializados em surdez, com competência em LGP e formação e experiência no ensino bilingue destes alunos;
 - Docentes surdos de LGP;
 - Intérpretes de LGP;
 - Terapeutas da fala.

Uma novidade do Decreto-lei 3/2008, ponto 14, do artigo 23º, refere-se à docência dos grupos ou turmas de alunos surdos, a qual deve ser assegurada por «docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para lecionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em Língua Gestual Portuguesa (LGP) e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos» (Decreto-lei 3/2008). Deste modo entendemos haver uma redefinição de papéis, eliminando-se o tradicional professor de ensino regular e remetendo as funções de leção das áreas curriculares para o professor especializado em surdez que assegura a turma/grupo da Educação de Surdos.

Outra novidade, que encontramos, neste diploma, é que, assumindo-se que o currículo deve ser leccionado em Língua Gestual Portuguesa, o professor ouvinte pode transformar-se em professor de Língua Portuguesa, ou seja, da segunda língua, sendo a restante aprendizagem assegurada por um docente surdo.

O reconhecimento referente às mesmas etapas de desenvolvimento estabelecidas pelas crianças ouvintes e crianças surdas, indiciando os mesmos universos linguísticos em ambas situações, fomentam na escola a obrigatoriedade de reconhecimento da Língua Gestual como uma disciplina, o que levou à construção dos Programas Curriculares de Língua Gestual Portuguesa para a Educação Pré-Escolar e Ensino Básico e Secundário (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008), atribuindo-lhe uma carga horária semelhante à estabelecida pela língua oficial do país ao longo dos diferentes ciclos de aprendizagem.

Nos pressupostos teóricos inscritos no programa curricular da disciplina de Língua Gestual Portuguesa, é referido que o mesmo se destina a todas as crianças Surdas, independentemente do tipo e grau de surdez, e da idade em que a adquirem, prevendo-se que essas crianças ingressem, precocemente, numa escola bilíngue para surdos, de forma a interiorizar facilmente a estrutura da sua língua natural. Mencionam ainda os alunos Surdos com necessidades especiais, sugerindo para estes um acompanhamento adicional individualizado, por parte do docente Surdo de LGP, de forma a atingirem, ao seu próprio ritmo, as competências adequadas a cada nível escolar.

O programa curricular de Língua Gestual Portuguesa, do Ministério da Educação português, visa orientar a criação de condições que permitam um desenvolvimento da LGP nos alunos Surdos, equivalente ao que sucede com alunos ouvintes na Língua Portuguesa. Para esse efeito coloca como objetivo garantir o acesso à informação, à representação do mundo e do conhecimento. A fim de que estes objectivos sejam alcançados, o programa reconhece a importância de que seja facilitado o acesso a todo o currículo através da LGP, o que implica que existam docentes Surdos nas várias disciplinas (como referido anteriormente) e professores ouvintes com plenos conhecimentos da LGP. Ainda de acordo com o programa estabelecido, como segunda língua deverá aparecer a língua oficial do país, na sua vertente escrita (L2).

Pelo que podemos constatar da história da educação dos Surdos, em nossa opinião, a escola ignorou as especificidades destes alunos, trabalhando com eles como se fossem ouvintes, usando os mesmos materiais, os mesmos métodos, submetendo-os a um processo de aprendizagem da língua escrita através de uma prática estruturada e repetitiva, o que resultou em dificuldades no uso efetivo da língua. Sabemos, da nossa prática, que se os alunos Surdos não tiverem um bom domínio do Português, terão problemas na compreensão de textos. Para isso, torna-se necessário que as propostas educacionais direcionadas para o sujeito Surdo tenham como objetivo proporcionar o pleno desenvolvimento de suas capacidades. Ressaltando, a importância de desenvolver na criança a consciência da utilidade da escrita, oferecendo-lhes uma metodologia de ensino própria, em Portugal, decorrente da entrada em vigor do Decreto-lei 3/2008 e da criação das Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de alunos Surdos, é homologado a 14 de fevereiro de 2011, o Programa de Língua de Português (L2) para alunos Surdos, o qual, segundo os seus autores, detem a matriz comum aos diferentes ciclos de ensino e está organizado de modo a que seja entendido e reproduzido como um contínuo, promovendo a progressão entre os diferentes ciclos de ensino. Assim, (...)”*nos ensinios básico e secundário, com exceção do 1.º ciclo, em que se assume uma divisão entre os dois primeiros anos e os últimos, adota-se como unidade o ciclo, reconhecendo-se às escolas autonomia na gestão dos programas, o que passa, em primeiro lugar, pela anualização dos mesmos, tendo em conta o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Turma e o Programa Educativo Individual (...).*”O Surdo é considerado segundo o modelo antropológico da surdez e é proposta uma abordagem visual do ensino, delimitada por uma “pedagogia surda” (Baptista, J. *et al.* (2010)).

Seguidamente faremos uma abordagem aos diferentes métodos de aprendizagem referentes à educação dos Surdos.

CAPÍTULO III – Modalidades Educativas

Uma das realidades do Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, direccionada para os alunos surdos, é as escolas de referência para a educação bilingue. Esta possibilidade nunca foi tão claramente apresentada como opção de modalidade educativa na escola regular no que respeita ao processo de comunicação fomentado.

A história das modalidades educativas que a escola tem apresentado como opção de comunicação para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem dos Surdos são reflexo da evolução dos tempos e das concepções de surdez que perduram e das que se têm procurado criar. As concepções de surdez e as modalidades educativas dificilmente se podem separar. Para se procurar perceber em que estão sustentadas as realidades educativas é importante reconhecer cada modalidade educativa. Como refere Lima (2006), a educação oralista e a comunicação total constituem, sem dúvida, grande parte da trajectória histórica da educação dos Surdos em todo o mundo, sendo que, a contemporânea, que está em processo de construção, corresponde ao bilinguismo. Para se procurar perceber a sustentação das realidades educativas é importante reconhecer cada modalidade educativa.

Pretendemos compreender a constituição de cada uma dessas abordagens e as suas implicações sociolinguísticas. Deste modo, ao entendermos esta realidade poderemos perceber até que ponto as medidas implementadas pela legislação Portuguesa, no que diz respeito à educação dos surdos, se aproximam, ou não, daquilo que os agentes responsáveis pela sua implementação consideram que deve ser a educação desta população. Na verdade, só perante a existência de uma identificação destes agentes para com a legislação produzida, haverá uma efetiva implementação das medidas preconizadas na mesma.

Assim, iremos abordar os diferentes modelos de educação dos Surdos, reflectindo sobre a legislação portuguesa, sempre que nos pareça pertinente.

1.- O Oralismo

Segundo Goldfeld (2002), o oralismo entende a surdez como uma deficiência que deve ser minorada pela estimulação auditiva. Tem como objetivo a regeneração da criança surda, no sentido da sua normalização e integração na comunidade ouvinte. Considera a língua oral como a única forma aceitável de comunicação do surdo sendo a sua aprendizagem tida como indispensável para o desenvolvimento integral destas crianças. A língua gestual e o alfabeto digital são proibidos no oralismo, embora possa ser aceite o uso de gestos naturais. Importava segundo a perspectiva do método oral puro, determinar o mais precocemente possível a etiologia, o tipo e grau de perda auditiva, para a partir daí, pôr em marcha um plano de reabilitação, com o objectivo de transformar a criança surda num futuro adulto falante (Ruela, 2000). A medicina associou-se a esta perspectiva desenvolvendo próteses e terapias com o objectivo de aproveitar os resíduos auditivos dos surdos e assim aumentar a sua capacidade de audição. Esta abordagem, como se pôde verificar no capítulo anterior, não foi praticamente questionada durante quase um século.

O oralismo transformou-se numa batalha cega, ignorando as críticas que a pouco e pouco foram surgindo em relação a este método. Entre os seus críticos, estavam os psicólogos franceses Binet e Simon, que após uma avaliação científica a alunos surdos sujeitos ao método oralista em várias instituições, concluíram que tal método não preparava os surdos de modo a poderem entrar no mundo do trabalho, não lhes possibilitava a troca de ideias com estranhos ou mesmo a possibilidade de manterem uma pequena conversa com pessoas íntimas (Lane, 2007).

A metodologia oralista foi adoptada por todos os países europeus, incluindo Portugal. A partir dos anos 60, os educadores de surdos começaram a verificar que os resultados obtidos por estes alunos eram muito baixos e estavam muito aquém das suas reais capacidades. Amaral (1995) escreveu a propósito que, em Portugal, os professores se foram apercebendo a pouco e pouco de que a maioria dos seus alunos

terminava o quarto ano de escolaridade com um limitadíssimo conhecimento da estrutura da língua oral e com uma fraca compreensão e utilização da leitura e da escrita. Este baixo nível de escolaridade conduzia a que, não só os jovens surdos tivessem um limitado e estereotipado conhecimento do mundo e do seu papel na sociedade, como não lhes eram proporcionadas possibilidades de ascensão sócio-cultural. Segundo Baptista (2008), estudos efetuados em diferentes realidades, mostraram que os surdos educados segundo esta corrente apresentavam dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita, revelando-se indivíduos com sérias dificuldades de comunicação oral ou escrita, parcialmente alfabetizados após anos de escolarização.

Como refere Sacks (2010), apesar destes resultados, não era fácil reconhecer a língua gestual como uma língua genuína, devido ao seu carácter visual-espacial. Não lhe era reconhecida a possibilidade de ter gramática e nenhum código linguístico pode ser considerado uma língua sem esse requisito. Segundo o mesmo autor, foram os trabalhos de investigadores como Stokoe, Klima, Bellugi, Julia Moores, entre outros, que abriram caminho para o reconhecimento da língua gestual, demonstrando, não só que a língua gestual atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, como que a comunicação gestual de crianças surdas, filhas de pais surdos, obedecia às mesmas sequências de desenvolvimento, interacção e de estádios linguísticos que se encontravam nas crianças ouvintes.

Reconhecia-se por fim que esta língua permitia o acesso ao conhecimento, ao discurso lógico e criativo, à total compreensão do mundo (Amaral, 1993).

Com a constatação do fracasso do oralismo e com a divulgação dos resultados das investigações levadas a cabo nos Estados Unidos, começaram a surgir novas propostas metodológicas. Em 1964, o “*Paget-Gorman Sign System*” (sistema gestual artificial que respeita todo o sistema gramatical do Inglês), é utilizado pela primeira vez em Inglaterra, numa experiência de educação de surdos adultos. Em 1965, surge nos Estados Unidos, o “*Cued-Speech*” (sistema de apoio à leitura lábio-facial), técnica criada por Orn Cornett, na altura vice-presidente da Gallaudet University e em 1967, o americano Roy Holcomb introduz a expressão “Comunicação Total”, mais como filosofia de comunicação do que propriamente como um novo método (Cabral, 2004).

1.2. - Comunicação Total

A corrente conhecida como “Comunicação Total” entende o surdo não como portador de uma deficiência, mas como uma pessoa. Esta proposta educacional tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e ouvintes. Trata-se de uma proposta mista, que permite o uso de comunicação oral e gestual, através da utilização de todos os recursos possíveis (Goldfeld, 2002). Esta filosofia envolve o uso de diferentes modalidades educativas para comunicar com os surdos: oral, gestual, escrita, desenho, mímica, dependendo das diferentes necessidades das crianças e dos seus estádios particulares de desenvolvimento (Cabral, 2004).

A Comunicação Total fundamenta-se na ideia de que a comunicação se deve iniciar antes da linguagem e inclui todo o espectro dos modos linguísticos: utilização da fala, dos gestos, da dactilologia, leituras orofaciais, leitura e escrita. Incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das habilidades de fala ou de leitura orofacial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelhos da ampliação sonora, tudo o que facilite a aprendizagem da língua oral (Niza 1995, citado por Coutinho 2006).

Com esta filosofia, os seus seguidores, visam criar um clima propício ao desenvolvimento da linguagem, permitir a escolha livre do meio de comunicação mais idóneo em qualquer situação, universalizar a linguagem, uma vez que se utilizam gestos e fala e garantir o desenvolvimento da identidade e auto respeito da pessoa surda, pois defende a valorização da família da criança surda como principal responsável, pela transmissão de valores e significados.

Para Marchesi (1993), o facto de a comunicação total incluir a possibilidade da utilização de gestos, opondo-se assim, ao oralismo puro, não significa que estas duas filosofias sejam contrárias, ela apresenta-se como um sistema de comunicação complementar.

Os princípios defendidos por esta filosofia levam á criação de diferentes métodos de comunicação dos quais salientamos o bimodalismo. Na opinião de

Martins (1985), citado por Coutinho (2006), o sistema bimodal, igualmente conhecido por Método Simultâneo ou como «línguas codificadas gestualmente» utiliza para a comunicação o recurso simultâneo do gesto da língua gestual e da fala, tendo por base a língua oral, utiliza os gestos submetendo-os às regras gramaticais da língua oral. Segundo Coutinho (2006), não são conhecidos estudos avaliativos de qualquer dos métodos referidos, no entanto, o mesmo autor, num estudo realizado em 1992, aponta que o ensino assim ministrado às crianças surdas não lhes proporcionou a aquisição de meios que lhes permitisse a integração no mundo ouvinte pois continuavam a apresentar graves problemas de comunicação. À semelhança de outros estudos, realizados noutros países, os surdos portugueses apresentavam fraco domínio da língua oral e escrita, continuavam a apresentar desempenhos que ficavam acém do apresentado pelos alunos ouvintes, tanto na leitura e na escrita, como no conhecimento dos conteúdos curriculares o que acarretava graves problemas no seu desenvolvimento social, afectivo e cognitivo (Ibidem).

Para Skliar (1998), a comunicação total veio desordenar e desvalorizar a hierarquia e a sequência das aprendizagens linguísticas, cognitivas e culturais. Para este autor, esta filosofia, em vez de ser utilizada como trampolim para a autonomia linguística dos surdos, apenas veio servir a população ouvinte, pois pais e professores viram o seu trabalho facilitado. Goldfeld (2002), critica esta modalidade pois não atende ao facto de a língua gestual ser uma língua natural, adquirida de forma espontânea na comunidade surda. Afonso (2008), afirma existirem algumas contradições nesta filosofia educacional. Por um lado, privilegia a modalidade oral sem, contudo, criar condições para que o seu uso e conhecimento tenham um nível aceitável. Por outro, são usados os gestos como instrumentos à incorporação da língua oral na modalidade falada e escrita. Refere que a sujeição e a descaracterização da língua gestual, negam à pessoa surda o reconhecimento da sua condição bilingue.

Parece, hoje, consensual que para o desenvolvimento global da criança surda é essencial a importância que é posta no seu desenvolvimento linguístico e, principalmente, à aquisição da primeira língua, a sua língua materna, a língua gestual Baptista (2008).

1.3 - O Bilinguismo

Ao tentarmos definir um indivíduo bilingue, o primeiro significado que nos ocorre é, sem dúvida, aquele que possui a capacidade de se expressar em duas línguas distintas. De acordo com Megale (2005), os conceitos de bilinguismo e educação bilingue, assumem dimensões mais complexas, uma vez que podem ocorrer em diferentes situações, tais como em crianças que aprendem uma segunda língua na escola, crianças cujos pais são de diferentes nacionalidades, nativos de países em que há mais do que uma língua oficial, emigrantes estrangeiros que falam a língua do país hospedeiro e pessoas surdas que, além da língua gestual utilizam a língua da comunidade ouvinte, na sua modalidade oral ou escrita. Para o estudo em causa, iremos debruçarmo-nos sobre o bilinguismo dos surdos, observando que este é um caso especial de bilinguismo.

Autores, como Barker e Prys (1998, cit. in Li Wei, 2000), levantam algumas questões relativamente à classificação dos surdos como indivíduos bilingues. Questionam o facto de estes indivíduos poderem vir a entender perfeitamente uma segunda língua (L2), mas não terem a capacidade suficiente para nela se expressarem oralmente e/ou o contrário. Góes (1996), define uma pessoa bilingue como aquela que é capaz de produzir enunciados significativos em duas línguas, mostrando aptidão para usar pelo menos uma das competências de funcionamento linguístico ou seja, ler, escrever, falar ou compreender.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Mackey (2000) considera quatro questões importantes ao definir-se bilinguismo. Assim, a primeira refere-se ao grau de competência, que o indivíduo tem sobre as línguas em questão, sendo que, para este autor, este não precisa ser equivalente em todos os níveis linguísticos, a segunda diz respeito às situações, nas quais o indivíduo faz uso das duas línguas, a terceira diz respeito à alternância de código e quarta questão, que deve ser tida em consideração, diz respeito à interferência, ou seja, como uma língua influencia a outra. Por sua vez, autores como Harmers e Blanc (2000), consideram que na

definição de bilinguismo é importante analisar seis dimensões: a competência relativa; a organização cognitiva; a idade de aquisição; a presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; o estatuto das duas línguas envolvidas e a identidade cultural.

Em 1982, Danielle Bouvet propõe pela primeira vez, o bilinguismo para o ensino de surdos (Cabral, 2004). Segundo Harmers e Blanc (2000) a educação bilingue poderá ser entendida como um sistema de educação escolar no qual, o ensino é planejado e realizado em pelo menos duas línguas. De acordo com estes autores, o factor mais importante na educação bilingue é que ambas as línguas sejam igualmente valorizadas. O ensino bilingue de crianças surdas tem como base o reconhecimento da língua gestual como língua natural e primeira da criança surda e como ponto de partida para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Ao serem ensinadas numa língua a que têm pleno acesso, a sua educação tem mais sucesso e as suas aspirações pessoais e sociais elevam-se (Almeida *et al.*, 2009). Neste sentido, a proposta bilingue não privilegia uma língua, mas oferece ao surdo o direito e as condições de poder utilizar duas línguas. Segundo Goldfeld (2002), o conceito principal que a filosofia bilingue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com uma cultura e língua próprias. Para Moura, Lodi e Harrison (2005), o bilinguismo tem como objectivo oferecer à criança surda um ambiente linguístico onde a comunicação ocorra de forma natural, da mesma forma que acontece com a criança ouvinte através da língua oral.

Esta corrente reconhece que a língua gestual é a língua natural dos surdos e como tal deve ser considerada a sua primeira língua. Numa linha bilingue, o ensino da língua da maioria ouvinte deve ser ministrado aos surdos da mesma forma como são tratadas as línguas estrangeiras, ou seja, em primeiro lugar devem ser proporcionadas todas as experiências linguísticas na primeira língua dos surdos (língua gestual) e depois de esta estar solidificada, ensina-se a língua maioritária como segunda língua, na modalidade escrita ou nas modalidades falada e escrita, consoante as capacidades dos alunos (Goldfeld, 2002; Quadros 2010). Munindo-se dos actuais conhecimentos sobre a aquisição das línguas gestuais pelos surdos, o bilinguismo defende que apenas a língua gestual possibilita à criança surda o acesso à linguagem e à comunicação eficiente, bem como um consentâneo desenvolvimento cognitivo e social (Goldfeld, 2002; Lacerda, 1998).

O bilinguismo está intimamente relacionado com o biculturalismo, ou seja, pressupõe o reconhecimento de duas comunidades linguísticas e culturais diferentes e o tratamento dos seus membros em pé de igualdade. Segundo Fernandes (2002), o processo escolar, nesta perspectiva, é o processo no qual o surdo se encontra bem integrado na sua própria comunidade e na comunidade ouvinte assim como os ouvintes se encontram integrados nas duas comunidades. Skliar (1998), defensor desta corrente, alerta porém, para o perigo da metodologia bilingue, em muitos casos, continuar a ser usada, com o intuito de resolver a oralidade dos surdos e não como uma forma de reconhecimento de que estes possuem uma língua e identidade próprias. Lembra que, na maioria dos casos o ensino de surdos continua a estar sob a tutela da educação especial, o que significa que continua a estar inserido dentro de um discurso de deficiência. Lane (2007) considera que se a surdez não fosse medicalizada pela psicométrica e pela audiologia, não existiria qualquer educação especial, mas sim uma educação bilingue, pois a educação especial, no sentido actual do termo, é tão necessária para crianças surdas, como para qualquer outro tipo de crianças. É obvio que cada grupo precisa de professores com credenciais especiais, ou seja, conhecimentos sobre os seus valores culturais, língua e história. Neste sentido, todas as minorias sentem necessidade de uma educação especial.

Segundo Afonso (2008), adoptar o bilinguismo na educação de surdos inclui mudanças significativas no sistema educacional, em termos organizacionais e curriculares, nomeadamente, que os conteúdos sejam lecionados na Língua nativa das crianças, ou seja, na Língua Gestual Portuguesa, aparecendo a Língua Portuguesa como segunda Língua.

De acordo com Lima *et al.* (2003), existem dois modelos de educação bilingue, distinguindo bilinguismo simultâneo e bilinguismo sucessivo. O primeiro, caracteriza-se pelo ensino das duas línguas, em momentos distintos, e o segundo, pelo ensino da segunda língua apenas após a aquisição da primeira língua. Quando a opção educacional é pelo modelo de bilinguismo sucessivo, segundo Faria (2001), o ensino da Língua Portuguesa para surdos deve ser separado em dois momentos distintos: língua portuguesa oral e língua portuguesa escrita. Para o mesmo autor, também deverá existir outro momento distinto para a aquisição da língua gestual, evitando-se assim o bimodalismo, ou seja, a mistura das estruturas da língua portuguesa com as da língua gestual.

Sánchez (1993) e Fernandes (2003), afirmam não ser necessário para o surdo, adquirir a língua oficial de seu país na modalidade na oral. A mesma opinião é partilhada por Ferreira-Brito (1993), para quem, o surdo não precisa de oralizar para aprender a ler e a escrever, uma vez que, a relação escrita/gestual é possível sem oralidade.

Um dos métodos mais conhecidos é o modelo utilizado na Suécia e na Dinamarca. No primeiro destes países, desde 1981, o bilinguismo faz parte da legislação nacional da educação do surdo (Wallin, 1990). Na Dinamarca, por sua vez, a educação bilíngue é opcional, porém apoiada e oferecida pelo sistema educativo público (Kosłowski, 2000). Assim, as crianças surdas aprendem a Língua Gestual Sueca (SSL) ou a Língua Gestual Dinamarquesa (DSL) no Jardim-de-Infância, através de uma exposição a surdos adultos.

Baptista (2008) apresenta-nos o modelo de educação e a rede de escolas para surdos adotado pela Suécia, onde os surdos aprendem língua gestual sueca como primeira língua e sueco como segunda língua. As escolas de surdos Suecas estão distribuídas por seis centros escolares, sendo que, destes, cinco são regionais. Além destes, existem três escolas locais para surdos severos. Ao todo, segundo o autor, as seis escolas especiais têm uma população escolar de cerca de 640 alunos e concentram os recursos necessários para levar a cabo uma educação bilíngue. As crianças surdas são apoiadas em creches e jardim-de-infância a partir dos 0 anos de idade onde se ministra o ensino precoce da língua gestual e se inicia a aprendizagem da escrita e dos 6 aos 16 anos frequentam as escolas especiais só para surdos. A partir do secundário, surdos e ouvintes frequentam as mesmas escolas. Os pais suecos aprendem a língua gestual em massa e autorizam os filhos a frequentar escolas de surdos, mesmo que estas sejam distantes de casa.

De acordo com o mesmo autor, referindo-se ainda ao sistema de educação da Suécia, os serviços centrais de educação integram uma Agência Nacional para as Escolas Especiais e um Instituto para as Necessidades Educativas Especiais, sendo a primeira responsável pela educação de crianças surdas dos 7 aos 17 anos, assegurando uma educação bilíngue em língua gestual e Sueco.

As experiências com educação bilíngue ainda são recentes. A aplicação prática do modelo não é simples e tem exigências, tais como a formação de profissionais habilitados e a articulação entre diferentes redes e instituições, entre

outras. No entanto, apesar de teoricamente ser um grande avanço e de se apresentar como o melhor caminho na educação de Surdos, Gomes (2010), reportando-se ao caso Português, menciona que o modelo bilíngue apresenta alguns problemas, nomeadamente a falta de formação dos professores em Língua Gestual Portuguesa, falta de formação pedagógica dos formadores surdos e a continuação das mesmas representações sobre esta população.

Segundo Goldfeld (2002), a questão principal para o bilinguismo são os aspetos às particularidades de nascer e crescer Surdo: a sua língua, a sua cultura e a sua forma própria de pensar e agir. O conceito mais importante que a corrente bilíngue defende é de que os surdos formam uma comunidade, com uma língua e cultura próprias.

Na mesma perspectiva, Quadros (1999) considera que a educação com bilinguismo não é uma nova forma de educação, mas antes um direito social que permite o acesso à educação e integração do indivíduo surdo no meio sociocultural a que naturalmente pertence, a comunidade de surdos e de ouvintes. Para além disso possibilita o contrário; a inclusão dos ouvintes nas comunidades de surdos, através da aprendizagem e utilização por parte dos primeiros, da língua gestual. A filosofia bilíngue pretende ainda que a criança surda possa construir uma auto-imagem positiva, como sujeito surdo.

Como referimos, o bilinguismo para surdos ultrapassa, de facto, a questão linguística e inclui o desenvolvimento da pessoa surda dentro da escola e fora dela, numa visão sócioantropológica da surdez, defendida por Brito (1993), Skliar (1997), Goldfeld (2002) e Sá (1999). Esta concepção vê o indivíduo como um ser bilíngue-bicultural, pertencendo às duas comunidades: a surda e a ouvinte. Segundo Skliar (1997), uma proposta séria de ensino para a comunidade surda tem em consideração os aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes à condição de surdez. Neste sentido, pensamos, ser necessário que a escola, não se preocupe apenas em alfabetizar os alunos Surdos, mas sim, em oferecer-lhes condições para que se tornem verdadeiros leitores e escritores e não apenas codificadores e decodificadores dos símbolos gráficos. Estamos convictos que, só fundada na filosofia Bilingue, a escola, formará indivíduos Surdos conhecedores de ambas as línguas, de ambas as culturas, favorecendo assim o pleno desenvolvimento desses sujeitos, e a sua participação na sociedade, exercendo seu papel de cidadãos.

II PARTE- ESTUDO EMPÍRICO

A parte do estudo empírico descreve o processo implícito à fase empírica da investigação.

Esta parte divide-se em três capítulos. No primeiro são abordados os procedimentos metodológicos. No segundo capítulo são apresentados e discutidos os resultados. O capítulo seguinte expõe as conclusões, as limitações e recomendações, precedendo a bibliografia utilizada neste estudo. Para finalizar são apresentados os anexos.

CAPÍTULO I – Metodologia

Este capítulo tem como objectivo apresentar e fundamentar a metodologia adoptada no estudo bem como apresentar o objeto da investigação.

Para a consecução dos objectivos definidos, procedemos a uma investigação do tipo qualitativo descritivo, utilizando o inquérito por entrevista como técnica de recolha de dados e a análise de conteúdo como técnica de estudo dos resultados obtidos.

O presente capítulo está dividido em três pontos: o primeiro onde se apresenta a natureza da investigação realizada e os objectivos da mesma; o segundo, onde se explica a escolha dos participantes do estudo; o terceiro, expõe a técnica de recolha de dados relativos ao estudo realizado e descreve o procedimento seguido para analisar os dados recolhidos.

1.-Natureza da Investigação/Objetivos do Estudo

1.1-Enquadramento Conceptual

Uma vez que pretendemos conhecer a percepção e vivência dos Docentes de Educação Especial que lecionam em EREBAS, o estudo enquadra-se no paradigma interpretativo e desenvolve-se através de uma metodologia qualitativa, concretizada pela realização de entrevistas a sete profissionais que trabalham directamente com os alunos surdos. Através deste paradigma interpretativo, pretende-se compreender o mundo pessoal dos indivíduos tentando “*saber como interpretam as diversas situações e que significado têm para eles*” (Latorre, 1996, citado em Coutinho, 2008:7) com o intuito de compreender a complexidade do contexto em estudo, na

perspectiva dos sujeitos. Também para Reichardt e Cook (1986), citados por Ferreira (1998), o presente trabalho de investigação enquadra-se no modelo qualitativo, uma vez que, fundamentado pela realidade, assume um grau de subjectividade que não permite a generalização.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação de natureza qualitativa é descritiva, interessando-se, os investigadores, principalmente pelo processo e não tanto pelos resultados, pelo que se deve ter o cuidado em descrever de forma clara e ordenada um determinado procedimento que poderá ser esclarecedor dos resultados obtidos nesse estudo. Os mesmos autores consideram que a investigação qualitativa deve ter em consideração algumas particularidades. A primeira remete para a recolha de dados em ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal dessa recolha. A recolha dos dados deve ser feita de forma descritiva, recorrendo a citações dos intervenientes para ilustrar e substanciar o fenómeno a observar. Para tal, na investigação qualitativa, o investigador não deve reduzir as narrativas, mas sim, tentar analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, o mais possível, a forma original. Também segundo estes autores, numa investigação qualitativa, o investigador recorre à análise indutiva dos dados e atribui maior importância à construção dos significados do que os próprios sujeitos investigados atribuem aos acontecimentos. Ou seja, a recolha dos dados não tem como objectivo a confirmação de hipóteses pré-definidas, mas sim, chegar às abstracções através do agrupamento dos dados que foram recolhidos, com base na sua inter-relação (Bogdan e Biklen, 1994).

Na investigação qualitativa desenvolvida, os dados foram recolhidos mediante a realização de inquérito por entrevista, uma técnica característica do método qualitativo de investigação. Importa realçar que o significado destes resultados depende do contexto em que estes estão inseridos. Assim, uma investigação do tipo descritivo pretende “*estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto da investigação*” (Ferreira, 1998:213).

1.2. Enunciação do Problema

Como vimos antes, as orientações teóricas e a legislação portuguesa actual prevêem que os alunos surdos sejam educados em ambiente bilingue, de modo a facilitar o desenvolvimento da língua gestual, da língua portuguesa escrita e, eventualmente, da língua oral. Para esse efeito, o Decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro, preconiza a criação, em alguns agrupamentos/escolas não agrupadas, de Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos. Apesar de considerarmos fundamental esta legislação para a educação dos surdos, estamos conscientes que podem existir constrangimentos na sua execução, comprometendo a possibilidade de cumprir os seus objetivos. Neste sentido, pensamos ser interessante identificar, através da opinião dos docentes que leccionam em escolas onde a modalidade específica de educação bilingue para a educação de alunos surdos foi implementada, quais os constrangimentos sentidos, de modo a constituírem base de reflexão para o seu melhoramento. Assim, a investigação partiu de uma matriz já concebida, isto é, partiu de conceitos e teorias em volta da educação dos Surdos e da nossa experiência profissional de vários anos lecionando de acordo com diversas leis em vigor (nomeadamente o Decreto-lei 319/91, de 31 de agosto; agora o Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro).

O problema que serviu de base à nossa investigação e que passamos a formular em forma de questão é o seguinte:

Como é considerada por docentes especializados na área da surdez (Grupo de Recrutamento 920), que leccionam sete Escolas de Referência para a Educação Bilingue de alunos Surdos, potenciais acolhedoras de alunos surdos oriundos do Concelho da Covilhã, a modalidade específica de educação - Educação Bilingue para alunos Surdos – prevista no Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro?

No sentido de encontrar respostas que nos possibilitem um aconselhamento informado aos encarregados de educação, traçamos três objetivos, a saber:

- 1) Saber ao grau de concordância dos docentes sobre a forma como estão previstos na lei, o apoio, a organização e o espírito das escolas de referência;

- 2) Conhecer o grau de satisfação dos inquiridos sobre como os recursos e medidas, previstos no Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, se encontram presentes/implementados nas suas escolas;
- 3) Conhecer se os docentes fazem recomendações consideradas promotoras da qualidade das respostas educativas e do ensino.

Tendo em vista os objectivos, traçámos um plano de intervenção de características descritivas. Como já foi referido anteriormente, neste trabalho recorreremos ao inquérito por entrevista como técnica de recolha de dados. Escolhemos esta técnica com a intenção de procurar compreender e aprofundar a informação já existente sobre a problemática em estudo. Desta forma, pretendemos realizar um estudo em profundidade, recolhendo informação detalhada. Com a primeira parte da entrevista (Tema Estruturante I), pretendemos fazer uma caracterização geral dos entrevistados. Para tal, elaboramos uma ficha (Anexo 2) que cada entrevistado preencheu com os seus dados pessoais, académicos e profissionais relevantes para o presente estudo.

A abordagem dos restantes temas da entrevista foi auxiliada pelo conjunto de questões predefinidas no guião.

2-Método de Recolha de Dados

2.1 – Definição da Amostra

Num trabalho deste tipo, depois de o investigador ter circunscrito o seu campo de análise, este depara-se com três alternativas:

- recolhe dados e analisa a totalidade da população abrangida por esse campo;
- limita uma amostra representativa da população em causa;
- estuda apenas alguns elementos típicos dessa população, ainda que não estritamente representativos (Quivy e Campenhoudt, 1998).

Neste estudo, a amostra é não probabilística, tendo sido obtida com recurso a uma amostragem de conveniência. Esta técnica de amostragem não probabilística utiliza um grupo de indivíduos que esteja disponível (Ferreira, 1998) e garante, ao investigador, menores gastos monetários e de tempo.

Para a obtenção desta amostra, efectuamos contactos telefónicos com os entrevistados, uma vez que existia uma relação de proximidade na relação do investigador com os entrevistados. O facto de haver proximidade na relação (investigador) e participantes no estudo (professores) pode ser considerado como uma vantagem, no sentido de existir um maior e diversificado conhecimento mútuo dos intervenientes na investigação, além deste não ser considerado um elemento perturbador ou estranho no ambiente. Estamos pois de acordo com Biklen e Bogdan (1994), quando afirmam que a investigação em educação pode tirar partido da relação de proximidade existente entre o investigador e o objecto de estudo. De salientar que esta amostra também foi seleccionada, tendo em vista a relativa proximidade, geográfica, das EREBAS ao Concelho da Covilhã, escolas que poderão vir a ser futuro acolhimento dos estudantes Surdos deste Concelho.

Os sujeitos deste estudo são docentes de Educação Especial, especializados na área da linguagem e comunicação/surdez, pertencentes ao grupo de recrutamento 920 e lecionam em EREBAS dos distritos de Castelo Branco, Guarda, Portalegre e Coimbra (quatro Agrupamentos de escolas e três escolas Secundárias, num total de 7 docentes), adiante designados por A, B, C, D, E, F e G.

2.2– Instrumentos de Recolha de Dados

A segunda fase desta pesquisa é constituída por uma série de entrevistas (7), visando a concretização dos objectivos específicos. Na base da construção do guião de entrevista está, não só o resultado da nossa pesquisa bibliográfica que nos permitiu a contextualização teórica e ideológica da problemática, mas também a experiência colhida na primeira fase da investigação, quer pelas opiniões que fomos ouvindo da parte de intervenientes múltiplos no processo, quer mesmo pelos resultados que fomos descobrindo a pouco e pouco.

A recolha de informação necessária fez-se através de dois procedimentos de recolha de dados que se complementam entre si: sete entrevistas e sete fichas de caracterização dos entrevistados (Anexo 2), que cada um dos entrevistados preencheu no início da entrevista. Assim, recolhemos dados que nos permitiram fazer uma caracterização da amostra usada no estudo, englobando as seguintes categorias: idade, sexo, grupo disciplinar, situação profissional, tempo de serviço total, tempo de

Serviço no Agrupamento/Escola Não Agrupada e número de alunos apoiados por nível de ensino, com vista à recolha de dados pessoais.

A entrevista, segundo Quivy e Campenhoudt (1998), insere-se na investigação qualitativa pois, além da existência da comunicação e da interacção humana que a entrevista promove, permite obter o aprofundamento da informação a recolher e a flexibilidade do processo de recolha, além de respeitar a linguagem e categorias mentais do entrevistado. Segundo os mesmos autores, para se realizar uma entrevista importa não só ter conhecimento do tema em questão, como também assumir que a pessoa a ser entrevistada seja detentora do saber e produtora de conhecimento sobre a realidade a investigar.

Em relação aos seus objetivos, a entrevista é um dispositivo metodológico que pretende explorar, também, os não ditos dos entrevistados. Pode mesmo considerar-se que a conversa com o entrevistado é verdadeiramente a chave do procedimento técnico da entrevista pela interacção directa que pressupõe. (Carmo e Ferreira, 2008.)

Na medida em que se pretendia obter informações concretas, através das entrevistas e, simultaneamente que os entrevistados respondessem da forma o mais livre possível às questões, optou-se por uma entrevista do tipo semi-diretivo, já que é este o tipo de entrevista que, segundo Quivy e Campenhoudt (1998), não é inteiramente aberta nem conduzida por um certo número de perguntas precisas.

Como referimos, as entrevistas foram realizadas através da utilização de um guião construído para o efeito (Anexo 2), o qual se estruturou em função de cinco temas estruturantes: (I) informação sobre os entrevistados); (II) Educação Bilingue das crianças e jovens surdos, (III) Recursos humanos e materiais, previstos Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro para as EREBAS, (IV) Adequações do ensino previstas no Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro para as EREBAS e (V) Sugestões consideradas promotoras da qualidade das respostas educativas e do ensino. A Tabela1 apresenta os cinco temas estruturantes do guião da entrevista, bem como as categorias abrangidas por cada tema.

A elaboração deste sistema categorial foi importante para a análise dos dados recolhidos através das entrevistas. Importa referir que o processo de categorização foi feito com recurso a processos dedutivos e indutivos, isto é, algumas das categorias foram estabelecidas *a priori* e outras foram surgindo ao longo do

processo, em resultado, quer da leitura de bibliografia diversa quer da análise das entrevistas.

Para cada um dos temas estruturantes, a definição das categorias de conteúdo baseia-se nos tópicos abordados no decorrer da entrevista. A Tabela 2 apresenta alguns exemplos de questões constituintes do guião da entrevista, o seu respetivo tema e a categoria a que pertence.

Uma das preocupações ao realizar as entrevistas refere-se às questões éticas indissociáveis do ato de entrevistar. Assim, para cada uma das sete entrevistas, foi elaborado um documento onde se especificava o objetivo do estudo e o pedido de autorização para as realizar (Anexo1).

Tabela1- Descrição dos temas estruturantes e do sistema categorial do guião da entrevista

Temas Estruturantes	Categorias de Conteúdo
I. Caracterização geral do entrevistado	Idade Sexo Grupo Disciplinar Tempo de serviço Tempo de serviço em EREBAS Número de alunos apoiados por nível de ensino
II. Educação bilingue das crianças e jovens surdos	Procedimentos na tomada de decisão para a criação da rede de EREBAS Princípio preconizado pelo Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro Mais-valias da educação bilingue para alunos surdos.
III. Recursos humanos e materiais previstos Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro para as EREBAS	Desenvolvimento de ações de formação em LGP para a comunidade escolar e familiares; Acesso a equipamentos específicos para as necessidades dos alunos surdos; Prestações de apoios;
IV. Adequações do ensino previstas no Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro para as EREBAS	Aspetos Organizacionais do ensino
V. Sugestões consideradas promotoras da qualidade das respostas educativas e do ensino	Desenvolvimento integral /holístico do aluno surdo

Antes do início de cada entrevista, a investigadora comunicou a cada entrevistado os principais objetivos da entrevista. Solicitou-lhes, também, que preenchessem a ficha de caracterização do entrevistado e pediu a autorização para gravar a entrevista, assegurando a confidencialidade das informações

disponibilizadas, para que estes respondessem com a maior naturalidade, ponderação e franqueza possível.

Todas as entrevistas decorreram num clima propício ao diálogo e em que os entrevistados se sentiram desinibidos e capazes de se exprimir livremente. Estas, depois de gravadas, foram transcritas pela própria entrevistadora para uma posterior análise detalhada do seu conteúdo.

Tabela 2 – Exemplos de questões do guião da entrevista e respectivos temas e categorias de conteúdo.

Tema Estruturante	Categoria de Conteúdo	Exemplo de Questões
I I- Educação bilíngue das crianças e jovens surdos	Princípio preconizado pelo Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro; Procedimentos na tomada de decisão para a criação da rede de EREBAS; Mais-valias da educação bilíngue para alunos surdos	“Estando o Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro na base da criação da rede de EREBAS, que princípio nele preconizado considera mais importante?” “Em sua opinião foram considerados todos os procedimentos necessários para uma boa tomada de decisão na constituição da rede de EREBAS? Que alterações sugeria?” “Considera que a educação bilíngue trouxe mais-valias para a educação das crianças e jovens surdos? Justifique”
III - Recursos humanos e materiais previstos Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro para as EREBAS	Quadros Técnicos Promoção da interação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte Acesso a equipamentos específicos para as necessidades dos alunos surdos	A EREBAS onde exerce funções promove ações de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares?” Às turmas do ensino regular também são oferecidas aulas de LGP? Na sua EREBAS são promovidas terapias? Quais e porquê? Os Técnicos que trabalham nas EREBAS são em número suficiente para as necessidades dos alunos surdos? Pertencem aos quadros do agrupamento/escola secundária ou são contratados anualmente?
IV- Adequações do ensino previstas no Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro para as EREBAS	Aspetos Organizacionais do ensino	Considera que a sua EREBAS está organizada como o previsto no Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro? Peço-lhe que nos esclareça quanto à constituição de turmas, ao modo com é leccionada a disciplina de Língua Gestual (LGP) e a de língua Portuguesa, carga horária de ambas, programa curricular, docente que assegura a sua leccionação, certificação e validação para a progressão do aluno em LGP.” “Em sua opinião, como são aceites os alunos surdos pelos alunos ouvintes da escola? Nos intervalos ou nas horas de refeição, partilham grupos comuns?
V- Sugestões consideradas promotoras da qualidade das respostas educativas e do ensino	Desenvolvimento integral /holístico do aluno surdo	Tem alguma sugestão que considere importante para melhorar/modificar a eficácia da modalidade específica de educação bilíngue para alunos surdos, implementada pelo Decreto- lei 3/2008 de 7 de janeiro?

3- Técnica de Tratamento dos Dados: Análise de Conteúdo

No presente trabalho, com o objectivo de tornar o discurso de cada um dos professores entrevistados mais fácil de abordar, preservando todos os aspectos pertinentes, procedemos a uma análise de conteúdo do mesmo.

Para Bardin (2008) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que permite analisar discursos e que conduz à inferência do conhecimento do modo como é vivenciada determinada situação, podendo ou não, recorrer a indicadores quantitativos. Segundo este autor, durante a análise de conteúdo decidem-se categorias que são classes significativas, a partir das quais o conteúdo será classificado, segundo caracteres comuns. As categorias de conteúdo devem obedecer a regras para que a análise seja válida, assim, procura-se que sejam homogêneas, exaustivas, exclusivas, objetivas, codificadoras e adequadas ou pertinentes. Como explica Bardin (2008), as categorias que agrupam os dados considerados pertinentes, podem ser criadas segundo dois tipos de procedimentos: procedimentos dedutivos ou fechados e procedimentos indutivos ou abertos. No primeiro caso, o investigador constrói uma tabela prévia de categorias elaborada a partir do referencial teórico ou dos resultados de outros estudos empíricos. No segundo caso, mais adequado a estudos exploratórios, as categorias nascem do próprio material em análise. A técnica de análise de conteúdo deve reger-se pelas fases de pré-análise, seguida da exploração do material e, por último, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2008).

Neste estudo, seguimos de perto a metodologia de Bardin (2008). Desta forma, o *corpus* documental deste estudo é constituído por sete entrevistas efectuadas aos profissionais de educação especial do grupo de recrutamento 920 que lecionam em EREBAS. Efectuou-se uma primeira leitura, uma leitura “flutuante” e procedeu-se ao recorte em unidades de registo, as quais tiveram por base “o tema” (Bardin, 2008), ou seja, foram consideradas unidades de registo os enunciados com uma significação completa, quer correspondessem a uma frase, quer a uma parte de frase ou mesmo a um conjunto de frases que se intercompletavam. Considerámos como unidade de contexto todo o protocolo da entrevista. Para a categorização utilizaram-se procedimentos indutivos ou abertos (Bardin, 2008), pelo que as categorias

emergiram do discurso dos entrevistados, mas tendo como referência os blocos temáticos e os objectivos específicos do guião.

Os indicadores foram depois agrupados em subcategorias e estas em categorias, as quais foram inseridas nos temas que constavam no guião das entrevistas. Este processo foi seguido para a primeira entrevista e as categorias e subcategorias foram reformuladas pela introdução dos indicadores decorrentes da análise das entrevistas seguintes. Esta reformulação foi realizada tantas vezes quantas as necessárias até se obter um quadro classificatório que nos pareceu coerente (com categorias homogéneas) e pertinente face aos objectivos do estudo.

Neste processo, tivemos em conta os princípios enunciados por Bardin (2008) para a categorização: i) a exaustividade porque foi tratado todo o *corpus* de análise; ii) a homogeneidade porque procurámos criar categorias com a mesma dimensão de análise; iii) a pertinência porque tivemos sempre como referência os objectivos do estudo; iv) a exclusão mútua, porque um mesmo indicador só podia pertencer a uma categoria ou subcategoria (Bardin, 2008).

Capítulo II - Apresentação e Discussão dos Resultados

Tal como explicitamos no capítulo anterior, o presente estudo envolveu a construção, realização, análise e discussão de sete entrevistas. De seguida procedemos à apresentação e discussão dos resultados obtidos.

Este capítulo está dividido em mais cinco pontos. No ponto I procedemos à caracterização da amostra e nos outros apresentamos e discutimos os resultados obtidos sobre os restantes temas estruturantes da entrevista, nomeadamente: II - Bilinguismo na educação da criança e jovem Surda; III - Recursos humanos e materiais previstos Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro para as EREBAS; IV - Adequações do ensino previstas no Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro para as EREBAS; V- Sugestões consideradas promotoras da qualidade das respostas educativas e do ensino.

1. Caracterização da Amostra

Para este estudo foram inquiridos sete professores, num total de sete (n=100%), do Grupo de Recrutamento 920 - Educação Especial, ou seja, docentes com habilitação para o apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala, que lecionam Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), dos Distritos de Castelo Branco, Guarda, Portalegre e Coimbra. Todos responderam conhecer o decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro. Conforme se pode ler na Tabela 3, a nossa amostra é do género feminino encontrando-se o grupo 71,5% das idades das docentes acima dos 30 anos e apenas 28,6% no grupo etário de cinquenta ou mais anos de idade.

Relativamente à situação profissional, as docentes pertencem aos quadros de Agrupamento/Escola não Agrupada onde exercem funções, verificando-se por isso, uma grande estabilidade no quadro destas EREBAS. A maioria das docentes inquiridas trabalha há mais de 6 anos, sendo que 57,2% tem mais de 20 anos de

serviço. Dentro dos Agrupamentos/Escolas não Agrupadas, há data do nosso estudo, 85,8% das docentes leciona há pelo menos 6 anos e 14,3% há três.

Tabela 3 – Caracterização dos sujeitos da amostra

Parâmetro	Opção de resposta	Nº de respostas	Porcentagem
Sexo	Masculino	-	-
	Feminino	7	100%
Grupo Etário	20 a 29	-	-
	30 a 39	2	28,6%
	40 a 49	3	42,9%
	50 ou mais	2	28,6%
Situação Profissional	Quadro de Escola/Quadro de Agrupamento	7	100%
	Menos de 6 anos	-	-
Tempo de Serviço Total	6 a 10	1	14,3%
	11 a 15	-	-
	16 a 20	2	28,6
	21 a 25	2	28,6
	26 a 30	-	-
	Mais de 30 anos	2	28,6
Tempo de Serviço no Agrupamento/Escola Não Agrupada	3	1	14,3
	5	1	14,3
	6	2	28,6
	7	1	14,3
	8	1	14,3
	15	1	14,3

No que diz respeito aos alunos surdos apoiados pelos docentes inquiridos, a sua distribuição é a que se apresenta na Tabela 4. Relativamente a este item, verificámos que três docentes apoiam alunos do Pré-escolar ao 3º Ciclo, um, alunos do 1º Ciclo e dois alunos do Secundário. Um dos inquiridos, afeto a uma escola secundária, à data da realização do estudo, não tem alunos.

Tabela 4 – Distribuição de alunos por docente e ciclo de escolaridade

Ciclo de Escolaridade	Docente						
	A	B	C	D	E	F	G
Pré-escolar	-	2	-	-	-	2	3
1ºCiclo	8	5	-	-	-	1	4
2º Ciclo	-	1	-	-	-	2	5
3º Ciclo	-	3	-	-	-	4	1
Secundário	-	-	0	8	14	-	-

2. Apresentação e análise dos resultados obtidos nas entrevistas

Tema II – Educação Bilingue das crianças e jovens surdos

1- Princípio preconizado pelo Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro

Na primeira questão do Tema II da entrevista e como é objectivo desta investigação, pareceu-nos pertinente questionar sobre o princípio preconizado na legislação que rege a educação dos surdos em Portugal, sobre os procedimentos na tomada de decisão para a formação da rede de EREBAS e sobre os benefícios que os Docentes encontravam neste novo modelo educativo, procurando conhecer os aspectos que mais valorizam, uma vez que serão estes que conduzirão a práticas docentes mais efetivas. Para este conteúdo encontrámos as categorias de resposta que se apresentam na Tabela 5.

Tabela 5 – Tema Estruturante II e respetivas categorias de conteúdo e categorias de resposta

Tema Estruturante	Categorias de Conteúdo	Categorias de Resposta
Educação Bilingue para alunos surdos	Princípio preconizado pelo Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro.	-Língua Gestual como primeira língua dos surdos; -Língua Portuguesa como segunda língua dos surdos; -Mudança de paradigma.
	Procedimentos na tomada de decisão para a criação da rede de EREBAS.	-Rentabilização de recursos; -Necessidade de reunir surdos.
	Mais-valias da educação bilingue para alunos surdos.	-Alunos concentrados; -Recursos especializados reunidos; - Construção de Identidade -Conhecimento de língua Gestual Portuguesa: -Conhecimento de língua Portuguesa; -Tipologia da população das EREBAS.

Após análise das entrevistas, verificámos que é ratificada, pela maioria dos entrevistados a importância da língua gestual como primeira língua do aluno surdo,

reconhecendo que é fundamental para o acesso ao conhecimento e construção da identidade surda. Da nossa reflexão, concluímos que as docentes entrevistadas, são concordantes com a corrente bilíngue, encontrando nos seus princípios aspetos facilitadores para o acesso ao sucesso educativo dos alunos surdos sendo que esta consonância ideológica é um fator facilitador para a efetivação da proposta legislativa.

Pelos resultados verificamos que a opinião dos docentes (A, B, C, D, E e F), se aproxima à da maioria dos investigadores defensores da corrente educativa bilíngue. Como refere Baptista (2010), hoje em dia defende-se que as dificuldades linguísticas dos surdos têm origem em questões culturais e educacionais, uma vez que a criança surda tem capacidade e potencial para assimilar e desenvolver as complexas regras da linguagem e da comunicação, basta que tenha acesso à sua própria língua natural – a língua gestual. Posteriormente, será a língua gestual a prover à criança surda uma base para a aprendizagem de uma segunda língua (L2), a língua oficial do país onde vive.

Os depoimentos seguintes elucidam o que se acaba de expor: *“Eu penso que o princípio mais importante é o desenvolvimento da primeira língua, da língua gestual.”* (B), *“contudo, penso que primordial será que a educação seja realizada em ambientes, verdadeiramente, bilíngues que possibilitem o domínio da língua primeira (LGP)”* (C), *“(…) que possibilitem o domínio da língua primeira (LGP)”* (E). *“E depois o desenvolvimento da segunda língua da língua portuguesa”* (B), *“do português escrito e eventualmente, falado, adequando o currículo e promovendo a inclusão escolar e social.”* (C), *“...é-lhes dada a possibilidade de realizarem a sua educação em ambientes, bilíngues que possibilitem o domínio da língua primeira (LGP) e português escrito ou eventualmente falado.”* (G), *“Bem... considero que o mais importante é a possibilidade de estes discentes terem acesso a uma melhor resposta educativa especializada e como é óbvio o domínio da LGP no processo de ensino.”* (D).

Aproximam-se os docentes da visão de bilinguismo de Goldfeld (2002), que se refere a esta corrente como a que defende que o aluno surdo deve adquirir a língua gestual como língua materna e a língua oficial do seu país como segunda língua. Esta filosofia traz ainda o conceito de “surdo” como elemento de uma comunidade própria, com a sua língua e a sua cultura.

“Assistiu-se a um generalizado respeito e reconhecimento pela identidade e cultura dos surdos, pelo menos não são vistos como os outros alunos de necessidades educativas especiais.” (D), “Considero que o princípio mais importante preconizado na lei na resposta aos alunos surdos, é a mudança de paradigma do conceito de surdez. Deixa de ser deficiência. Os surdos são vistos e tratados como grupo linguístico minoritário” (G). “Considero que o modelo bilingue permite ao surdo aceder à informação e à formação e futuramente certamente facilitará a sua integração no mundo do trabalho e na sociedade, tendo que haver desta a vontade, a sensibilidade para integrar a pessoa com surdez.” (A).

Estas opiniões estão de acordo com Quadros (1997), que defende ser o bilinguismo a única proposta de ensino que propõe tornar acessível à criança duas línguas em contexto escolar.

A docente D, concordante e considerando a corrente Bilingue como a que apresenta condições teóricas conducentes ao sucesso educativo dos surdos, manifesta a sua preocupação perante a passividade das associações de Surdos no que respeita ao desrespeito manifestado, pela maioria das instituições de Ensino Superior, a este grupo de população estudantil, *“Devemos lamentar a responsabilidade que, todas as referências surdas do nosso país têm em não pressionarem a Direcção Geral de Ensino Superior (DGES), na colocação de bolsas de intérpretes nestes serviços pois, não passa apenas do papel. Já tive duas alunas que ingressaram no ensino superior e não se matricularam porque, para além de serem provenientes de um meio sócio familiar carenciado, receavam prosseguir estudos sem intérprete, assim como todo o acompanhamento que usufruem de educação especial até ao secundário. Terá sido esta ansiedade e estas carências que têm levado a que muitos indivíduos com surdez a não prosseguir estudos? E no mundo do trabalho que responsabilidade têm as associações de surdos? Estarão direccionadas para um acompanhamento formativo e contínuo?” (D).*

A angústia sentida pela docente D é partilhada por Coelho (2007), quando refere que em Portugal, o acesso dos surdos ao Ensino Superior apresenta um conjunto de constrangimentos, como a ausência de intérpretes, de programas de tutorias ou gabinetes de apoio a pessoas com surdez, que diluam as dificuldades de compreensão de textos e escrita. Como refere a mesma autora, muitas das crianças surdas fazem o seu percurso escolar, em condições desajustadas, com níveis de

exigência muito facilitadores levando a que, ao terminarem a escolaridade se encontrem, inesperadamente, no meio de um grande vazio, pois não se apresentam capacitadas para a entrada na Universidade e continuam a não existir programas de formação profissional adequados, pelo que o acesso a um emprego qualificado, à sua independência económica, social e afectiva continua comprometido.

2 - Procedimentos na tomada de decisão para a criação da rede de EREBAS

Após análise das entrevistas verificámos ser reconhecido, pela maioria dos entrevistados, a existência de procedimentos menos cuidados na tomada de decisão quando da criação da rede de EREBAS. Não foram devidamente entendidas, na opinião dos docentes do estudo, as razões que levaram à actual distribuição geográfica das escolas de referência e, em sua opinião, tal decisão careceu de auscultação aos órgãos de gestão de escolas, docentes e encarregados de educação. Consideram que, a decisão foi tomada administrativamente, sem ter sido comunicada nem explicados os critérios que levaram a tal decisão. Procurámos, nos documentos legais, critérios de elegibilidade que suportassem a tomada de decisão para a actual rede de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos tendo apenas encontrado, no Decreto-lei 3/2008, no seu Artigo 4.º, respeitante à organização, a seguinte redacção:

“As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 — Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos; “

Considerando-se que a criação das escolas de referência foi orientada pela lógica do sucesso para todos na tentativa de proporcionar uma melhoria do processo de socialização dos alunos surdos ao oferecer a cada um o contacto com o exemplo palpável de outros com as mesmas particularidades, os mesmos limites e promotores dos mesmos esforços de superação, seria espectável que antigas unidades de apoio

especializado a alunos surdos, com um número considerável de alunos apoiados, docentes do quadro, especializados na área da surdez, tivessem sido elegíveis como EREBAS em detrimento de outras vazias de população. Os depoimentos são testemunho: *“aquando da definição da rede, algumas escolas sem alunos com surdez foram designadas de referência e outras encontram-se em avaliação” (D), “Não foram consultados pais, docentes, quem estava de facto no terreno, por exemplo as ECAE, que foram extintas na mesma altura. As pessoas foram um pouco apanhadas desprevenidas e em muitas situações não se perceberam as opções de localização geográfica” (G), “Penso que não. A pressa da entrada em vigor da parte legislativa não permitiu uma reflexão cuidada da localização das zonas geográficas.” (C), “As escolas de referência são criadas a partir das Unidades de surdos, ou seja, as antigas unidades de surdos foram o ponto de referência para a criação das escolas de referência. Estas concentram recursos, pois é impensável chegar a todos os surdos, dispersos nas mais variadas escolas, com todos os recursos humanos que são necessários, além disso não nos podemos esquecer da comunicação, os surdos precisam estar juntos para desenvolver a comunicação.” (B), “não, não considero, mas se estávamos à espera de consultar tudo e todos como é hábito, ainda hoje estaríamos no mesmo sítio e acredito que, mesmo acautelados todos os procedimentos, como me questiona, haveria sempre alguns, que ficariam para trás ou que alguém acharia que não tinham sido acautelados, por isso, ou se avançava ou se mantinha o impasse” (E).*

Não obstante, as docentes do nosso estudo, consideram que as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos contribuem para o sucesso educativo dos alunos, na medida que reúnem recursos humanos especializados e concentram, um pouco mais os alunos surdos, o que se aproxima dos resultados obtidos no estudo de Simeonsson e Ferreira (2010) no qual, mais de 68% dos docentes, considera que as escolas de referência concorrem para o sucesso educativo destes alunos.

No que diz respeito a sugestões para uma eventual reestruturação da rede de escolas de referência, os docentes entrevistados foram um pouco ambíguos nas suas propostas. Encontramos sugestões que, em nossa opinião se afastam do que autores como Baptista (2008), Goldfeld (2002), Amaral *et al* (1994), Fernandes (1990), referindo trabalhos de pesquisa sobre o processo de aquisição de linguagem pelas

crianças surdas, advogam como necessárias para o sucesso do processo de aprendizagem e da construção da sua identidade. A docente G é disso exemplo, quando refere ...”*A minha opinião é que se deveriam alargar os apoios ao nível do pré e 1º Ciclo e ir concentrando os surdos a partir do 2º ciclo em diante...*”.

Segundo Baptista (2008), Amaral *et al* (1994), o ser humano apresenta características biológicas que se mostram funcionais para a produção da linguagem, para a sua percepção e compreensão. Baptista (2008), apresenta-nos estudos de Petitto e Marentette (1991), que concluem ser as etapas de aquisição e desenvolvimento da linguagem, das crianças surdas expostas a uma língua gestual desde o nascimento, iguais às das crianças ouvintes expostas a ambientes linguísticos orais, pelo que, alargar a rede de EREBAS nos níveis de ensino coincidentes com os períodos do desenvolvimento infantil em que se processa a aquisição da linguagem, merece da nossa parte, um parecer menos positivo.

Da leitura das entrevistas (C, D e E), ressalta a necessidade de monitorização das atuais escolas de referência, principalmente das que ministram o ensino secundário, bem como de repensar a língua gestual como primeira língua, uma vez que, segundo a opinião destas docentes, a população surda das escolas é constituída, maioritariamente, por crianças com implantes cocleares, cuja primeira opção não é a língua gestual.

“uma boa monitorização, quem sabe a rede não se modificava. De facto, há escolas quase sem alunos...Uma ideia sem grande reflexão, apenas uma ideia, poderia ser manter, para já a rede de agrupamentos como está e talvez reduzir a oferta das secundárias” (E), *“Para mim existem EREBAS a mais com ensino secundário”* (C), *“As alterações são difíceis de sugerir porque os alunos com surdez estão a extinguir-se, assim sendo é muito difícil ter uma turma de alunos surdos, portanto defendo que os recursos devem ir ao encontro dos alunos, não se justifica a saída da escola e seio familiar que lhe são próximos. Também não concordo que surjam apenas 3 pólos no país Lisboa, Porto e Coimbra, aí estaremos a recuar no tempo.”* (D).

Somos de opinião que, a existir a necessidade de reestruturação da rede de ensino bilíngue para surdos, esta deverá ser orientada no sentido de ser alargada ao nível do ensino secundário, onde o domínio das duas línguas, LGP e LP, por parte

dos alunos surdos, já permitirá o acesso, em igualdade de oportunidade, aos diferentes cursos ministrados neste nível de ensino.

No que diz respeito ao estatuto que a Língua Gestual assume no currículo destes alunos, somos concordantes que se deve manter e valorizar. Neste sentido, consideramos que os membros da comunidade surda e os intérpretes de LGP devem partilhar, de igual modo, o controlo, a administração e o ensino nos programas bilíngues para a população surda, ao lado de todos os outros intervenientes no mesmo processo educativo.

Concordamos com Grosjean (2004), quando defende que a criança surda, independentemente do seu grau de surdez, tem o direito de crescer bilíngue para poder atingir plenamente as suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais. Se a criança surda está ou não implantada não nos parece ser o cerne da questão. Para nós, não existe nenhuma incompatibilidade entre estas duas realidades, aprendizagem de LGP e o implante, mas antes que são complementares.

3 - Mais-valias da educação bilíngue para alunos surdos

Os professores entrevistados expressaram-se quanto às mais-valias trazidas pela educação bilíngue para os alunos surdos, apresentando os seguintes aspetos:

“O surdo cresce como pessoa, na sua própria identidade. A valorização da sua língua, o contacto com outros surdos trouxe-lhe uma riqueza cultural que de outro modo não poderia ter e isso é sem dúvida uma mais-valia da educação bilíngue.” (B), *“Se estivermos a falar nos grandes centros urbanos onde há efetivamente um grupo significativo de alunos e onde se pode efetivamente criar ambientes bilíngues, posso considerar que sejam mais-valias.” (C),* *“Sim. Para os mais informados eu não tenho qualquer dúvida (G)”,* *“penso que se deu um grande passo no respeito, reconhecimento da cultura destes alunos.” (F),* *“Considero que se encontram mais felizes, em virtude de o grupo ser mais alargado e tem mais participação na vida escolar, permitindo melhorar a sua auto-estima.” (D),* *“Eu sou 100% apologista do bilinguismo e acredito que os nossos meninos surdos, que agora beneficiam deste tipo de educação vão ter mais sucesso do que os seus pares que por cá passaram e apanharam com as metodologias oralistas.” (E).*

Os docentes apontam outra preocupação, nomeadamente a falta de conhecimentos prévios dos alunos: *“A nível do secundário muita coisa há a fazer. (...) eles não estão preparados, nem sabem LGP, nem LP. É muito complicado. Vão andando ao sabor da boa vontade o que é uma pena.”* (E), *“Os nossos alunos estavam preparados ao nível do português para integrarem um sistema bilíngue?”* (D). Ressalta-se que são principalmente os professores que apoiam os alunos de nível de ensino mais elevado, que manifestam esta apreensão, uma vez que lidam com alunos oriundos de um modelo marcadamente oralista.

Os docentes identificados por G e D alertam-nos para outra realidade, o facto de a população surda, atualmente existente na sua EREBAS, ser constituída, maioritariamente, por surdos implantados, cuja opção dos encarregados de educação, não é a língua gestual como primeira língua. (Esta é também a realidade da EREBAS de A, B e F, como podemos averiguar ao longo da entrevista): *“Repara, o Decreto vem dizer que para que as crianças surdas possam adquirir a sua língua, a LGP se deve privilegiar a intervenção precoce, exigindo acordos interministeriais, pois a surdez não é apenas uma deficiência....Acredita que não há médico nenhum que diga uma coisa destas aos pais! Sabes quantos pais nos ouvem? Ou ouvem a docente surda? Zero. Implantam ou aparelham e matriculam em EREBAS porque nos outros lados não têm apoios. Não penses que é porque respeitam a identidade ou cultura surda. São muito poucos os que conseguem ultrapassar o estigma da deficiência. Não há articulação nem um diálogo comum ou transparente e a comunidade surda não se mexe. Continua também numa de Somos surdos e isso chega. Mas não chega. A saúde vai acabar com os surdos. A educação não tem que se preocupar muito mais”*...(G), *“neste preciso momento a aposta de alguns agrupamentos é os implantes cocleares.”* (D), *“Mas ainda estamos muito aquém, porque ainda há pais que ainda não aceitam que os seus filhos sejam surdos e sejam educados como ouvintes, são aconselhados pelos médicos a cortar com a LGP e pelo aparelhamento”* (F).

O Decreto-lei 3/2008 é claro na redacção do ponto 26 do artigo 23 onde se lê: *“Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.”*

Se de facto o aluno surdo, com implante coclear acompanha a turma de ouvintes e é sua opção não ter língua gestual como primeira língua, pode a escola orientar a sua prática nesse sentido? Estaremos a concentrar recursos especializados, a deslocar alunos com custos elevadíssimos, em busca de uma educação, que acreditamos, conducente ao sucesso e à igualdade de oportunidades, quando o que as famílias procuram é a norma? Somos de opinião que é dever da Sociedade permitir que a criança surda aprenda as duas línguas, a LG (no nosso caso a LGP), como primeira língua e a língua da maioria ouvinte. Para tal a criança surda deve entrar em contacto com utilizadores das duas línguas e deve sentir a necessidade de utilizar as duas. Forçar só a língua oral baseando-se nos novos avanços tecnológicos, é arriscar o futuro da criança surda. É uma tomada de posição que envolve grandes riscos relativamente ao seu desenvolvimento humano, é colocar em perigo o seu futuro pessoal, é negar a sua necessidade de aculturação nos dois mundos a que pertence. Faça o que fizer no futuro, qualquer que seja o mundo que a criança surda vier a escolher em definitivo (no caso de não pretender "pertencer" aos dois), um bilinguismo precoce dar-lhe-á mais garantias para o futuro que apenas o monolinguismo.

Nenhum individuo se deve lamentar por se conhecedor de mais do que uma língua, mas deverá lamentar-se por não conhecer nenhuma, sobretudo quando o seu normal desenvolvimento disso depender.

Questionada sobre as mais-valias da educação Bilingue, verificamos o desânimo da docente designada por A, ao referir o pouco empenho dos docentes do ensino regular em obter a formação adequada para o atendimento a esta população, *“Ainda não. Os docentes das turmas não têm formação em surdez e não dominam minimamente a LGP (porque não querem, semanalmente há aulas de LGP); portanto considero que a forma como está a ser implementado pode contribuir para o insucesso escolar do aluno surdo” (A)*. Também a docente E, referiu este constrangimento, *“Os docentes do regular acham engraçado os gestos mas não passam disso mesmo de achar engraçado. Não investem na aprendizagem da língua.” (E)*.

Não vivenciando o trabalho em EREBAS, experimentamos, na nossa realidade laboral, o mesmo sentimento. Os alunos com necessidades educativas especiais são sempre os “nossos alunos”, raras as vezes são alunos das turmas onde

se encontram matriculados. Baptista (2011), alega que as escolas e os professores ainda não estão suficientemente preparados para garantir o sucesso educativo destes alunos. Corroboramos da mesma opinião, lamentamos porém o discurso e a lacuna na formação inicial de professores no que diz respeito à promoção da aprendizagem de se lecionar na tolerância e na capacidade de conviver com a diferença.

Tema III – Recursos humanos e materiais previstos Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro para as EREBAS

Nesta categoria de conteúdo investigaram-se as condições que foram concedidas à escola e pela escola aos professores, no que respeita a recursos humanos e materiais, previstos no Decreto-Lei nº. 3/2008 obtendo-se as categorias de resposta que se espelham na Tabela 6.

Tabela 6 – Tema Estruturante III e respetivas categorias de conteúdo e categorias de resposta

Tema Estruturante	Categorias de Conteúdo	Categorias de Resposta
Recursos humanos e materiais previstos Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro para as EREBAS	Prestação de apoios.	Quadros Técnicos • Número de técnicos; • Calendarização de concurso;
	Acções de formação em LGP;	Comunidade escolar; Famílias;
	Promoção da interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.	Outras Instituições; Teatro; Projetos;
	Acesso a equipamentos específicos para as necessidades dos alunos surdos.	Computadores com câmaras, televisor e vídeo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros; Órgão de Direção.

1 - Prestação de apoios

Foi corroborado, pelos docentes entrevistados, o aumento de profissionais a trabalhar nas EREBAS, confirmando que os técnicos são em número suficiente para as necessidades dos alunos, “*Temos funcionado com os recursos suficientes*”(A), “*Sim,(...) mas temos funcionado com os recursos suficientes*” (D), “*Sim, os técnicos*

são em número suficiente.” (G), “Os técnicos chegam. Às vezes as intérpretes deviam ser mais” (E), “no nosso caso, existe uma equipa que dá resposta aos nossos alunos.” (B), “No nosso caso concreto os técnicos que trabalham na EREBAS são suficientes se considerarmos apenas o Agrupamento” (F), no entanto, relatam que a colocação dos técnicos ocorre tardiamente (após o início do ano lectivo), “sempre colocados com algum atraso” (D), “mas sempre colocados com algum atraso” (A), “O maior constrangimento é no início de cada ano escolar e na preparação do ano seguinte já que o docente de EE é o único elemento com colocação no quadro. Esta situação compromete todos os anos o arranque do ano letivo e condiciona todo o ensino/aprendizagem até finais de Outubro altura em que fica completa a equipa, com a agravante que todos os anos integra elementos novos.” (F), “O Ministério de Educação sempre permitiu a abertura de vagas que a escola solicitou. Só que a colocação era tardia e não existia a garantia de continuidade dos técnicos, o que comprometia a preparação e arranque do ano letivo. Era sempre a mesma coisa, um empatar até que tudo estivesse colocado, meados de Outubro, isto se os técnicos aceitassem à primeira, porque têm um mês em que podem aceitar e depois recusar. Depois os concursos não são todos ao mesmo tempo para o país inteiro. Os técnicos, concorrem a todos e depois, conforme a posição vão aceitando e desistindo, o que para as escolas é uma confusão.” (C). Estas evidências estão em consonância com o estudo realizado por Simeonsson e Ferreira (2010). Reconhecem, contudo, a pouca viabilidade da criação de um quadro técnico, uma vez que a população a que se destina apresentar um carácter muito “flutuante” “uma vez que a população surda nas escolas é uma população muito flutuante” (B), não se justificando a criação de quadros. O facto de estes profissionais saírem no final do ano lectivo, sem saber se regressarão no ano seguinte é visto como desvantajoso por não possibilitar continuidade no trabalho desenvolvido “No final do ano era outra correria, pois o contrato não se prolongava até Agosto, e como tal a preparação do ano lectivo seguinte também não era deixado devidamente acautelado.” (C). Apenas, a docente B, referiu a continuidade da equipa tendo concordado que se revelava uma mais-valia, “A equipa tem-se mantido, o que se tem revelado positivo. Os membros que a compõem trabalham bem juntos” (B).

2- Ações de formação em LGP / Promoção da interação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte

Com a realização da entrevista, verificamos que a procura e a existência de formação em LGP é uma realidade em todas as EREBAS. Segundo o relato das docentes, todos os anos é oferecida formação a toda a comunidade educativa, sendo que a adesão pode ser considerada satisfatória. *“Formação em LGP para a Comunidade escolar, famílias, instituições que recebem os alunos. A população adere bastante bem.” (B), “Sim, todos os anos dinamizamos a formação de LGP para toda a comunidade educativa e desde professores, funcionários, alunos, comunidade extra escola e de outros locais aderem à formação.” (D), “Sim todos os anos promovemos ações de formação em LGP para a comunidade escolar, para os familiares e até outras pessoas das mais variadas áreas que nos solicitam formação (desde enfermeiros, agentes de segurança, funcionários da Seg. Social) e todos os anos fazemos ações de sensibilização à necessidade de comunicar de formas diferentes – LGP”. (F).*

Este conjunto de respostas surpreendeu-nos pela positiva afastando-se, contudo, dos resultados encontrados no relatório de Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 realizado pelos Professores Simeonsson e Manuela Sanches Ferreira (2010), no qual os grupos focais participantes, declararam ser baixa a adesão das famílias, alegando como razão o facto de muitas famílias viverem longe da escola.

Ao longo das entrevistas, ficámos a conhecer que nas EREBAS onde as docentes, D, E, A e G lecionam, se encontram, maioritariamente, crianças surdas implantadas, cuja opção dos encarregados de educação não é a língua gestual como primeira língua, pelo que a adesão das famílias à formação de LGP se torna ainda mais surpreendente. Pensamos que só um trabalho sério com a população escolar poderá estar na base desta adesão das famílias. *“Sim, a formação no 2º e 3º ciclo tem lugar em Formação Cívica, área não disciplinar mas que não acarreta aumento da carga horária aos alunos e no 1º ciclo entra nas extra-curriculares.” (B), “docente surda que a promove e os miúdos são bastantes entusiastas.” (A), “Além de se promover acções de formação para a comunidade escolar, procuramos incluir a*

LGP nos projetos da escola, nomeadamente nos concursos de poesia, coro da escola na tradução do hino da escola para LGP” (C), “Já tivemos ateliers de LGP para alunos em geral, são situações pontuais, mas no refeitório e na escola em geral os alunos vão questionando e procuram saber alguns gestos para comunicar com os alunos surdos (mas claro não são fluentes, apenas conhecem alguns poucos gestos)” (F).

Relativamente à promoção da interação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte, as docentes descrevem-na como frequente e positiva o que é concordante com o estudo de Simeonsson e Ferreira (2010). *“Sim, Temos manifestações culturais em LGP (fazemos teatro), sempre que possível, levamos os miúdos a participar em eventos e espaços da comunidade surda, fazemos intercâmbios com alunos de outras Escolas de Referência para a Educação Bilingue de alunos surdos e temos o projecto “sentir a música” em que participam surdos e ouvintes na apresentação de canções com tradução em LGP” (G). “Sim, os alunos ouvintes aceitam bem os surdos, já se diluem” (A), “Muito bem aceites. É claro que formam grupos, mas também entre os ouvintes eles são formados. Os alunos não andam todos juntos. Agrupam-se por afinidades, é natural que os surdos o façam também, mas de uma maneira há uma boa inclusão e aceitação de parte a parte.” (B)”, “Os alunos surdos são muito bem aceites e estão perfeitamente integrados, todos adultos e colegas os acolhem muito bem e se esforçam por comunicar com eles e atender as suas necessidades se for caso disso.” (F).*

Apenas a docente D nos mostra uma realidade diferente, referindo serem os surdos quem se exclui do convívio com os ouvintes, (...) *“os ouvintes são muito recetivos quem se exclui são os surdos que formam o seu próprio geto.” (D).*

3- Acesso a equipamentos específicos para as necessidades dos alunos surdos.

A este respeito as opiniões expressas pelos entrevistados foram idênticas, e apontaram para a presença de equipamentos específicos para os alunos surdos. *“Não sentimos até agora necessidades em termos de recursos materiais (manuais, equipamento fotográfico e de filmagem, por exemplo, sempre esteve à nossa disposição quando necessário).” (C), “Foram-nos facultados alguns. A escola tem*

construído outros. No entanto, a direção responde positivamente às nossas solicitações” (D),” Não temos tido problemas de materiais e equipamentos, a direção tem feito um esforço no sentido de colmatar qualquer falta que possa surgir, embora de um ano a esta parte haja a necessidade de estar mais atento aos gastos em materiais. Mas no geral considero que a escola está bem apetrechada” (F).

Apenas a docente A se manifesta negativamente. *“Nem por isso, por exemplo, a escola e isto é básico, não possui sinalização luminosa. Já pedimos, mas ainda não houve oportunidade.... Sempre que queremos o vídeo ou a televisão estes têm de ser requisitados, por vezes não estão disponíveis. O que compromete o trabalho.” (A).*

Contrariam os resultados encontrados por Simeonsson e Ferreira (2010), apontando, o Ministério de Educação como provedor das necessidades assim como o Órgão de Direção que, segundo as Docentes, se tem mostrado um elemento essencial para a consecução do trabalho desenvolvido pelas EREBAS do estudo. De facto, segundo o Decreto-lei nº3/2008, compete ao órgão de gestão do agrupamento de escolas ou da escola secundária acautelar, constituir, auxiliar e nortear o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos. Segundo Benard da Costa (2006), compete às escolas constituir-se como comunidades conjuntamente responsável pelo sucesso de todos os alunos pelo que deve existir uma liderança eficaz que promova a cooperação entre os professores e pessoal de apoio, bem como da gestão de recursos.

Tema IV – Adequações do ensino previstas no Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro para as EREBAS

Nesta categoria de conteúdo pretendíamos recolher opiniões dos profissionais acerca da implementação/presença das adequações do ensino previstas no Decreto-Lei nº. 3/2008 para estas escolas, entendendo-se, neste caso, os aspetos organizacionais e de gestão de currículo da língua gestual como primeira língua e da língua portuguesa como segunda língua. Na Tabela 7 reúne-se o Tema Estruturante IV e respectivas categorias de conteúdo e categorias de respostas.

Tabela 7 – Tema Estruturante IV- Adequações do ensino previstas no Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro para as EREBAS e respectivas categorias de conteúdo e categorias de resposta

Tema Estruturante	Categorias de Conteúdo	Categorias de Resposta
IV- Adequações do ensino previstas no Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro para as EREBAS	Aspectos Organizacionais	Constituição de turmas; Desenvolvimento de Língua Gestual Portuguesa como primeira língua dos alunos surdos; Programa de LGP Carga letiva de LGP; Docente que leciona a LGP; Certificação da LGP; Desenvolvimento de Língua Portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos; Carga letiva de LP; Programa de LP;

1 – Aspectos Organizacionais

Podemos verificar que os critérios que presidem à constituição de turmas é idêntica em todas as EREBAS. Assim, os alunos beneficiam da inserção em turma de surdos ou não, em conformidade com as suas características individuais. Apresentamos os relatos ilustrativos desta situação, por níveis de ensino:

“No pré-escolar, não há sala de meninos surdos. Estão juntos. Mas há momentos em que os meninos surdos aprendem LGP. Só os surdos. Este ano três meninos ouvintes pediram para aprender e também frequentam” (A); “No pré-escolar, os meninos estão na salinha dos ouvintes, desenvolvem actividades de leitura e escrita e aprendem Língua Gestual Portuguesa.” (G).

Temos apenas dois relatos de Docentes que mencionam o ensino pré-escolar e nos dois casos os alunos estão em sala de ouvintes. A docente A, menciona alguma discordância entre a Docente Surda e a Educadora Titular quanto ao modo como são desenvolvidas as atividades de leitura e escrita, apontando para um caso de aprendizagem simultânea das duas línguas. De acordo com Quadros (2005) a língua portuguesa, em educação, sempre representou uma grande tensão entre surdos e ouvintes, sendo diferente a importância que cada grupo lhe reserva. Segundo

Goldfeld (2002), a criança Surda deve adquirir, primeiro, a língua gestual e só depois deverá aprender a língua oficial do seu país. Lacerda (1998), é de igual opinião, dizendo que as duas línguas, a língua gestual e a língua do grupo ouvinte maioritário devem manter as suas características próprias não se misturando uma com a outra. Assim, a criança deverá desenvolver a capacidade e a competência linguística, na língua materna, que lhe servirá depois para aprender a língua do grupo maioritário, como segunda língua, tornando-se bilingue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo. No que respeita à nossa realidade portuguesa, concordamos com Ferreira (1993), ao afirmar que os surdos não têm competência satisfatória em Língua Portuguesa, embora todos possam situar-se sobre um *continuum* entre LGP e a LP. Temos, pois, pessoas surdas, cuja língua materna é a LGP e que conhecem um pouco a LP, até às pessoas cuja língua materna é a LP e que conhecem um pouco a LGP, passando pelas pessoas que cresceram com a LP e a LGP e que utilizam as duas, de forma corrente.

O Decreto-lei 3/2008 não só consolidou as orientações para a educação bilingue, como criou um espaço próprio no currículo para a disciplina de LGP, enquanto primeira língua dos alunos surdos, porém, em realidades educacionais como a que nos é apresentada por A, somos de opinião que, dificilmente se encontrará esse espaço “próprio” no currículo, quando em idade de aquisição e desenvolvimento da linguagem, esta criança necessita que todo o currículo lhe seja acedido em língua gestual.

No que diz respeito aos alunos do 1º Ciclo do ensino básico, as EREBAS, constituíram as respostas: *“Neste momento só frequenta a escola, o agrupamento um aluno que tem LGP como primeira língua, é um caso especial com problemas associados, pelo que não foi autorizada pela DREC a formação de turma de surdos. Está integrado numa turma de ouvintes e tem LGP ao seu nível. É um aluno com Cofose, Paralisia Cerebral, Hiperatividade que tem o seu nível cognitivo comprometido. Beneficia de um CEI.”* (E). *“No que se refere à educação dos alunos surdos no 1º ciclo, este é realizado em turmas de surdos, os alunos frequentam a sala de educação bilingue nas áreas de LGP, PL2 e Apoio pedagógico personalizado e a turma do regular nas restantes áreas curriculares e áreas curriculares não disciplinares.”* (A), *“No que se refere à educação dos alunos surdos no 1º ciclo, que é realizada em turmas de surdos, os alunos frequentam a sala*

de educação bilíngue por grupos, nas áreas de LGP, PL2 e Apoio pedagógico personalizado e a turma de integração nas restantes áreas curriculares (Mat., Estudo do Meio) e áreas curriculares não disciplinares.” (G); “Os surdos estiveram sempre em turma de ouvintes, mas também nunca tivemos surdos severos profundos neste nível de ensino. A constituição de turmas e organização do processo ensino aprendizagem é adequada a cada caso. Assim, se o aluno tem condições para aceder à Língua Portuguesa como primeira língua e essa é a opção dos encarregados de educação então o aluno está inserido em turma de ouvintes com LP como primeira língua e LGP como segunda (...). Se esta situação lhe é adversa e é o contrário que se verifica, então a organização do seu ensino vai nesse sentido (LGP como 1ª e LP como 2ª) ” (B).

Relativamente ao 2º e 3º Ciclos, os alunos surdos têm possibilidade de formar grupos turmas que se estendem a mais áreas disciplinares. Assim, existem, existiram ou poderão vir a existir turmas exclusivamente formadas de alunos surdos. *“Nós já tivemos turmas só de surdos, quando tínhamos surdos severos profundos. Por exemplo, no 5º, existiam x turmas de 5 ano e depois a turma do 5º A só de surdos. Neste momento não.”(B); “No 2º e 3º Ciclos, a organização é diferente. Há alunos que frequentam turma de surdos com PL2 e outros que não. Depende do grau de surdez” (A); “No 2º e 3º Ciclos, (...) os alunos têm um regime mais ou menos idêntico, ou melhor, estão em turma de ouvintes, mas estão em grupo, têm português sozinhos e LGP depois das aulas.(G)”.*

Conhecemos também a situação das EREBAS C, D e F, escolas que apoiam alunos do ensino secundário: *“Apenas me posso reportar à experiência que tivemos em anos transactos. Os alunos que frequentaram a Escola estavam matriculados no ensino profissional, (...) com a turma” (C); “Apenas posso referir que os alunos têm aulas em turmas de surdos, nomeadamente Língua Portuguesa, Matemática e Q./Física (2 blocos) e com a turma,.” (D); “Os alunos que frequentam a Escola estão matriculados no ensino profissional, frequentam as disciplinas de Português (10º e 11º), Matemática, Inglês (10º e 11º) com turma de surdos(...) Nas outras entram na turma regular” (E).*

Através das entrevistas, foi possível conhecer que a Língua Gestual Portuguesa, nas EREBAS do estudo, não é a Língua que os alunos surdos e suas famílias privilegiam como língua materna, que na maioria dos casos é ministrada,

por docente surdo, em horário extra letivo, ainda que com carga horária idêntica à da Língua Portuguesa, que não certifica nem conta para a progressão ou retenção dos alunos surdos, no entanto, o docente surdo assenta a sua lecionação no programa oficial de Língua Gestual. Segundo a UNESCO, (1994: art.58 a 62) a escola deve desenvolver estratégias de cooperação com as famílias, devendo ser “*valorizado com a transmissão de esclarecimentos necessários numa linguagem simples e clara*”. Na declaração de Salamanca, também foi reflectido o papel dos pais no processo da escola Inclusiva sendo que “*a maior parte dos países reconheceu a importância dos pais e da ajuda no que diz respeito à Educação Especial.*”. Em Portugal, a educação de surdos enquadrada dentro do âmbito da Educação Especial, remete-nos para o Decreto-lei 3/2008 que no Artigo 3.º, apresenta a seguinte redação:

Participação dos pais e encarregados de educação

1 — Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo. Dentro deste contexto, a escola aconselha e orienta, mas cabe aos encarregados de educação o poder de decisão.

Ficámos ainda conhecedores que no que concerne à disciplina de Língua Portuguesa, os professores continuam a seguir o programa nacional adequando-o, quando necessário, para os alunos surdos. “*A carga horária de LP2 é normal e a do currículo nacional, bem como o programa, com textos adaptados e metodologias adaptadas.*” (A); “*A de língua portuguesa segue a do currículo nacional, bem como o programa, com adequações... Sabes, o Programa de Língua Portuguesa para surdos, não difere muito do outro, eles são muito pequeninos, difere nos textos que se escolhem, no modo de abordar os temas, mais visual, mas a nível de conteúdo, não pode diferir, a Língua é a mesma e as competências que esperamos que atinjam são as mesmas.*” (G). Não sendo considerada segunda Língua, não é alpicado o programa de Português L2 para alunos Surdos (DGIDC, 2011).

Verificámos que as interpretes de Língua Gestual desempenham um papel fundamental no processo educativo destes alunos, que estão presentes nas actividades letivas desde o 2º ciclo, nível de ensino onde os alunos já apresentam conhecimentos de Língua Gestual para acompanharem a tradução e que o trabalho de articulação/preparação das actividades lectivas entre a Docente de Educação

Especial, Técnicos e Docentes dos Conselhos de Turma é não só um necessidade como uma realidade em todas as EREBAS do estudo. Congratulamo-nos ao não encontrar, segundo a análise dos discursos efetuada, qualquer ambivalência de sentimentos no seio desta relação de trabalho cooperativo e de intercâmbio entre os profissionais: “ *Todas as outras áreas são em turmas de ouvintes com a intérprete presente. A LGP depois das aulas. A interprete está com eles na maior parte das aulas teóricas.*” (A); “*a carga horária de LGP é sempre idêntica à de LP. Há alunos com currículos específicos que no seu currículo têm LGP. Nestes casos, a carga horária pode exceder a carga horária dos alunos com currículo regular.*” (B); “*A interprete está com eles na maior parte das aulas teóricas. (...) Quem leciona a LGP é surda, este ano, mas já tivemos uma ouvinte, é a tal coisa, aparecem com a licenciatura...Quanto à certificação...Olha para te ser franca, ela aparece inscrita nos registos mas a informação é qualitativa na pauta, mas certificação...isso, para te ser franca, penso que não. A carga horária das duas disciplinas é idêntica. A de língua portuguesa segue a do currículo nacional, bem como o programa, com adequações...*” (G); “*Tem aulas de LGP por uma formadora de LGP e é acompanhado por uma intérprete a tempo integral.*” (F).

No que diz respeito aos alunos surdos do secundário, apurámos que se encontram em cursos profissionais e que em nenhuma das escolas a Língua Gestual contemplava a carga horária desta alunos. “*Quanto à LGP é ministrada pós horário. (...)é obvio quem leciona (...) a LGP é o docente surdo.(...) LGP tem funcionado extra horário, cumprindo o programa do ministério, no entanto nem sempre é possível abordar todos os temas. Não têm nota, apenas uma apreciação descritiva. Para não falar dos diferentes níveis de desenvolvimento de LGP que possuímos no grupo.(...) só este ano letivo é que a formadora é licenciada para ser considerada docente em termos de secundário e como viste a legislação que saiu só este ano se iniciava a LGP como 1ª língua, no 10º ano, assim sendo a LGP tem funcionado extra horário, cumprindo o programa do ministério, no entanto nem sempre é possível abordar todos os temas. Não têm nota, apenas uma apreciação descritiva.*” (D); “*As aulas de LGP são extra e não certificam nem contam para progressão. São lecionadas por um docente surdo*” (E); “*Relativamente às aulas de LGP eram 2 tempos por semana (90'+90') no mínimo, lecionados por um docente de LGP.*” (C).

Quanto à disciplina de Língua portuguesa, como segunda Língua recolhemos os seguintes testemunhos: *“O programa curricular era o mesmo dos colegas ouvintes com ajustes e sempre considerando o facto de ser uma língua segunda (não, não recorremos ao programa de Língua portuguesa para alunos surdos, eles estavam na turma com os outros e a professora dizia que não era viável fazê-lo. Além disso só iam a 90 minutos, os outros 90, estavam em apoio individual). Contudo, o facto de estarmos a falar do ensino profissional, impossibilita-nos alterações na estrutura modular porque os alunos são obrigados a transitar nos módulos para que obtenham o curso” (C); “Em relação à LP segue-se o programa do ministério, no entanto os professores têm que fazer adequações curriculares porque os alunos não têm desenvolvimento da língua escrita suficiente. De realçar que as adequações incidem na definição de estratégias mais simples de abordar as temáticas, assim como na seleção dos textos.” (D); “Os programas curriculares são os mesmos dos colegas ouvintes com ajustes, sempre que necessário.” (E).*

Gostariamos de salientar, da análise dos discursos, o desconforto sentido pelas Docentes de Educação Especial que apoiam os alunos do secundário no que respeita à falta de articulação entre as diferentes orientações legislativas, nomeadamente as que norteiam a educação bilingue para alunos surdos e as que regulamentam os cursos profissionais. *“É impossível termos um decreto em que a LGP deve ser de aplicação obrigatória no currículo destes alunos como primeira língua e os programas do POPH(Programa Operacional Potencial Humano), não permitem essa flexibilização.” (D); “O facto de estarmos a falar do ensino profissional, não nos permite alterações na estrutura modular porque os alunos são obrigados a transitar nos módulos para obter o curso.” (E); “Contudo, o facto de estarmos a falar do ensino profissional, impossibilita-nos alterações na estrutura modular porque os alunos são obrigados a transitar nos módulos para que obtenham o curso.” (C).*

Segundo Baptista (2008), “A primeira grande causa do atraso e do insucesso dos surdos está sem dúvida na descrença dos pais e educadores” (p. 113). Para contrariar esta tendência, Ruela (2000) diz-nos que “(...) é importante que os pais tenham altas expectativas sobre os filhos e consigam fomentar simultaneamente sentimentos de independência e prestar-lhes apoio e encorajamento” (p. 82). Assim, nas interações que os adultos ouvintes estabelecem com as crianças surdas que

educam deve estar patente uma mensagem clara de crença na igualdade de competências, independentemente das diferenças na comunicação. Também Melro (2003), realçam como as expectativas dos pais e dos professores são essenciais nos percursos académicos dos alunos e, para além disso, nos projectos de vida que estes desenvolvem e na capacidade que têm, ou não, de os vir a concretizar. Porém, apesar de todos os documentos de política educativa já existentes, continuamos crenes que é preciso muito mais capacidade de resistência à frustração, de luta, de persistência, para que estas crianças e jovens consigam ter direito a frequentar as escolas que desejam, de frequentar o curso a que aspiram e, posteriormente, de conseguirem um emprego e uma vida adulta autónoma.

Um nítido exemplo das diversas formas de exclusão que os surdos vivenciam está patente no estudo de Almeida (2009), sobre os alunos que entraram para a Universidade de Lisboa em 2008/09. Neste estudo, podemos verificar, por exemplo, que a frequência de cursos universitários, por parte dos Surdos, é muito mais rara do que por parte dos cegos, estes representam mais de 50% dos estudantes categorizados como apresentando NEE que ingressaram nas faculdades da Universidade de Lisboa em 2008/09, ao passo que, apenas, 8,5% são alunos Surdos.

Tema V - Sugestões consideradas promotoras da qualidade das respostas educativas e do ensino.

Por observação da Tabela 8, verifica-se que a categoria Desenvolvimento integral /holística do aluno surdo apresenta 4 categorias de resposta.

Tabela 8 – Tema Estruturante V- Sugestões consideradas promotoras da qualidade das respostas educativas e do ensino

Tema Estruturante	Categorias de Conteúdo	Categorias de Resposta
V- Sugestões consideradas promotoras da qualidade das respostas educativas e do ensino.	Desenvolvimento integral /holístico do aluno surdo	Necessidade de Formação Bilingue a Docentes que trabalham com alunos Surdos Necessidades na transmissão da cultura e identidade Necessidade de promoção da rede de EREBAS Necessidade de reestruturação da Rede de EREBAS

1 - Desenvolvimento integral /holístico do aluno surdo

Os profissionais sentem que há aspectos a melhorar no sentido de promover a qualidade das respostas educativas e do ensino aos alunos Surdos. Os docentes referem, principalmente, a necessidade de formação Bilingue dos docentes que trabalham com alunos Surdos, *“Tem que se apostar na sensibilização e formação dos docentes que trabalham com os alunos surdos”* (A); *“acima de tudo termos professores preparados para a educação de surdos. (...) Relativamente ao docente surdo deve ser uma referência e não um elemento complexo, pois mesmo estes não são bilingues, não dominam o português escrito, nem a leitura, portanto não podem ser transmissores de conhecimentos que não possuem, necessitam mais formação. O bilinguismo não é só LGP.”* (D); *“Obrigatoriedade de formação em LGP para os docentes do ensino regular”* (G). Pensamos que a necessidade sentida com a falta de formação dos docentes, sentida pelos entrevistados se prende, em primeira instância à barreira da comunicação. Em nossa opinião, é consensual o facto de que a comunicação assume fulcral importância na obtenção de informação, mas também o é na transmissão desses conhecimentos. No decorrer das diferentes entrevistas, resultou um conhecimento de situações, a pedido não transcritas, que denotam um certo protecionismo dos docentes do regular em relação a estes alunos, sendo que a diferenciação muitas vezes passa por um aligeiramento da avaliação. Em nossa opinião, este paternalismo dos professores, poderá residir no facto de os mesmos não dominarem a Língua Gestual, sentindo que a transmissão do conhecimento se encontra assim comprometida. Esta situação poderá criar nestes alunos uma cultura de facilitismo que, de certo, não é o que se pretende para a educação dos Surdos. O depoimento da Docente D aponta para a nossa reflexão: *“As medidas implementadas para cada aluno devem ser cumpridas, analisadas e reformuladas quando necessário (...) facilitismo, quando erram sempre a mesma desculpa. Sou surdo. Basta!”* (D); *“É muito complicado para os miúdos que neste momento temos no secundário, conseguem fazê-los, acederem aos currículos como os ouvintes, eles não estão preparados, nem sabem LGP, nem LP. É muito complicado. Vão andando ao sabor da boa vontade o que é uma pena.”* (G).

Outra categoria de resposta encontrada na análise das entrevistas, é a necessidade de uma correta efetivação do programa de Língua Gestual. Os docentes

de Educação Especial sentem que os docentes surdos, trabalham pouco as questões de identidade do surdo para que os alunos se consciencializem da sua diferença. Estas declarações vão ao encontro de Jokinen (2006) quando defende, que “falante nativo de língua gestual adquire não só a sua língua mas também a forma de pensar, as normas de comportamento, os valores e outros elementos característicos da sua cultura, dos quais depende a formação da sua identidade linguística e social” (Jokinen 2006:84). Para alguns dos os nossos respondentes os docentes surdos não estão a desempenhar este papel: ” *Parece-me que os dirigentes surdos quiseram enquadrar os seus elementos docentes nas escolas, contudo esqueceram-se da pedagogia, do domínio da LP, do trabalho em equipa, do sentido de responsabilização, do cumprimento. Estes devem ser referências para os alunos e pecam da mesma forma que o aluno, só LGP*” (D); “*O desenvolvimento efectivo dos currículos de Língua Gestual e de Língua Portuguesa para alunos surdos*” (B); “*uma educação que zele pelo desenvolvimento de competências linguísticas escritas e em LGP favorecerá com certeza o desenvolvimento de todas as competências sociais, potenciadores de uma boa inclusão social e laboral.*” (E). As sugestões das docentes entrevistadas são concordantes com Gomes (2011), quando alerta para a necessidade de monitorizar a leccionação da disciplina de LGP na escola, de modo a que não haja uma “folclorização” da diferença surda. A necessidade urgente de formação adequada dos docentes que lecionam esta disciplina e de todos os outros docentes que trabalham com alunos surdos, é, na opinião desta autora, um elemento fundamental para o sucesso de uma educação bilingue (Gomes, 2011). Esta posição aparece reforçada na posição apresenta a Docente G, “*O Decreto-lei 3/2008 pecou na alteração que fez um mês após a sua publicação em que retirou a obrigatoriedade de ser um surdo a leccionar a LGP. Aqueles que trabalham com surdos sabem bem a importância de ser um nativo da língua a ensiná-la. Este docente surdo ensina não só a língua mas também a cultura e identidade surda. Esta situação deveria ser revista e repostada a situação inicial.*”(G).

Um maior domínio da leitura e escrita do português foi referido como factor promotor do processo de aprendizagem pela docente D. É de opinião que os alunos Surdos recebem informação na aula pelo intérprete, mas depois dificilmente a relacionam com a informação escrita: “*É muito importante que o docente não esqueça, que se falar e for traduzido não resolve tudo é necessário que o aluno*

pense em LGP e daí ser necessário o registo escrito, pois a LGP é fundamental no entanto só com a aprendizagem da leitura e da escrita, com a compreensão do mundo pela leitura, é possível a inclusão na sociedade” (D).

A necessidade de estabilidade do corpo docente foi também referida como promotora da continuidade do trabalho desenvolvido, pelas Docente F, A e G: *“selecionar de entre os docentes do agrupamento, aqueles que revelassem interesse em trabalhar nas escolas de referência para alunos surdos”.*(A); *“É fundamental colocar e fixar equipas de trabalho”* (F); *“Proporcionar os recursos necessários tanto humanos como físicos”* (G).

Entre as sugestões propostas pelas docentes entrevistadas, encontramos a necessidade de promoção das EREBAS, de modo a canalizar para esta resposta educativa especializada, onde a educação bilingue já é uma realidade, o maior número de alunos Surdos. Para que isso aconteça, os docentes alertam para a necessidade de um apoio mais efetivo às famílias e propõem uma possível reavaliação da rede de EREBAS: *“Parece-me que a aposta deveria ser na promoção das EREBAS, pois ainda existem muitas famílias e não só, que desconhecem a existência destas unidades”* (B); *“Na pouca experiência que tenho, considero que deverá ser bem pensada a situação das escolas de referência em determinadas zonas geográficas (interior, por exemplo). Os alunos não têm ganhos em termos de bilinguismo, (porque também não há grande convívio com a sua comunidade fora da escola, não há uma associação, um espaço de convívio extra escola).”* (C); *“criando condições que estas possam interagir com surdos ‘pares’, isto é outros alunos surdos, para tal é necessário que frequentem todos a EREBAS nem que seja por períodos de tempo.”* (F); *“mesmo no momento de contenção que o país atravessa, os apoios às famílias não deveriam ser esquecidos. Compreendemos que não podemos ter EREBAS em todas as escolas, não é isso que se pretende, não é isso que se defende, mas têm que existir condições facilitadoras para que as famílias possam deslocar os seus filhos para outros meios. A educação tem que pensar seriamente na dispersão dos surdos e arranjar soluções para que tal não aconteça”* (B).

Por fim, não tanto em termos de sugestão, mas constatando uma realidade vivida nas EREBAS onde exercem funções, é referenciado o significativo número de crianças Surdas implantadas, cuja primeira língua não é a Língua Gestual. Na opinião das entrevistadas, esta situação desvirtua um dos princípios consagrados no

Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, o de assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos, assim como o de assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos: “*É preciso que as pessoas tenham noção que às escolas está a chegar uma população surda de implantados, que apostam na língua portuguesa como primeira língua e não em LGP. O discurso do orgulho surdo e do bilinguismo com LGP como primeira língua poderá vir a ser uma utopia, pois os meninos ouvem e as famílias querem o desenvolvimento da oralidade e do português escrito como língua primeira. A língua gestual vem como segunda. Para estas crianças, claro. Que são a maioria*” (A); “*Penso que o fundamental é sensibilizar a comunidade em geral, os médicos e pessoal hospitalar para respeitar a diferença e não rejeitar a LGP perentoriamente, como se falar LGP fosse um entrave ao desenvolvimento do surdo e apenas a oralidade fomenta o desenvolvimento da pessoa humana. Isto é perfeitamente errado e perde-se imenso tempo que não é recuperável na vida de um surdo, pois por vezes ‘queimam-se’ ou comprometem-se etapas do seu desenvolvimento que dificilmente são recuperadas, os aparelhamentos ou implantes em média demoram 3 ou 4 anos a ser feitos e até lá a criança vive numa ‘bolha’ isolado de comunicação até aprender a ouvir e aprender a articular, falar, ...*” (F); “*Repara, o Decreto vem dizer que para que as crianças surdas possam adquirir a sua língua, a LGP se deve privilegiar a intervenção precoce, exigindo acordos interministeriais, pois a surdez não é apenas uma deficiência....Acredita que não há médico nenhum que diga uma coisa destas aos pais? Sabe quantos pais nos ouvem? Ou ouvem a docente surda? Zero. Implantam ou aparelham e matriculam em EREBAS porque nos outros lados não têm apoios.*” (G).

Não sendo o objeto de análise, à partida, deste trabalho, a situação educativa dos Surdos implantados, não podemos deixar de mencionar a posição que autores, como Harlan Lane apresentam, face a esta realidade. Para Lane (1992), a tomada de decisão em relação ao Implante Coclear não valoriza o sujeito Surdo, sustentando que, o Surdo, ao aceitar ser implntado assassina seu patrimônio linguístico, a Língua Gestual, e o seu patrimônio cultural, com as suas próprias manifestações artísticas, com a sua própria história e estrutura organizacional. Vai mais longe na sua posição crítica, afirmando que a decisão dos pais em implantantar uma criança surda de tenra

idade é eticamente incorreta, uma vez que se trata de uma cirurgia invasiva que fere os direitos de uma criança saudável.

Se esta é uma realidade das demais EREBAS do país, não o sabemos. Esteve presente nas sete entrevistas que realizamos e foi manifestada como preocupante.

O respeito pela identidade Surda, em nossa opinião, é um valor presente nas Docentes de Educação Especial que participaram neste trabalho.

CAPÍTULO III – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Este trabalho de investigação procurou conhecer como é considerada, por docentes especializados na área da surdez (Grupo de Recrutamento 920), que lecionam em sete EREBAS, a Educação Bilingue para alunos Surdos prevista no Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro. Em síntese procurámos conhecer o grau de concordância dos docentes sobre a forma como estão previstos na lei, o apoio, a organização e o espírito das escolas de referência, o grau de satisfação dos inquiridos sobre como os recursos e medidas, previstos no Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, se encontram presentes/implementados nas suas escolas e quais as recomendações consideradas promotoras da qualidade das respostas educativas e do ensino.

Para o conseguirmos tivemos que percorrer várias etapas de forma a dar cumprimento aos objectivos definidos. O modelo deste estudo baseou-se numa entrevista semi-directiva cujos resultados foram analisados de acordo com os procedimentos descritos no capítulo I – Metodologia.

Pretende-se, neste capítulo, referir as principais conclusões a que chegámos. Encaminhamos o nosso discurso no sentido de enquadrar as conclusões em fatores que, em nossa opinião, se apresentam como facilitadores/barreiras ao sucesso da medida legislativa prevista no Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, Educação Bilingue para alunos Surdos. Assim, alicerçados nos objectivos inicialmente definidos nesta dissertação e considerando-os orientadores da mesma, chegámos a algumas conclusões que passamos a explicitar.

Terminado o estudo sobre a opinião dos entrevistados, concluímos, através da análise e discussão dos resultados, que os docentes, como seria espectável, reconhecem a filosofia Bilingue para a educação dos Surdos, como o princípio preconizado pelo Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, admitindo-a como uma mais-valia para a educação destes alunos. Acrescentam, que a nível educacional e legislativo se assistiu, pela primeira vez, ao reconhecimento efetivo da Língua Gestual Portuguesa como língua materna dos alunos Surdos, a ser lecionada como primeira língua em todos os níveis de ensino o que, a ser cumprido, permite a acesso a uma aprendizagem consistente da língua portuguesa na sua modalidade escrita e/ou oral, consoante a etiologia do aluno Surdo. Apresentam algumas reservas no que diz

respeito à tomada de decisão para a constituição da rede de EREBAS, no entanto consideram-na a resposta educativa mais eficaz e profícua para o sucesso dos alunos surdos, concordando que estes devem ser deslocados, numa lógica de eficácia e de consistência. Reconhecem que a dispersão, que ainda se verifica, deste grupo de estudantes, em nada contribui para o seu sucesso educativo e equidade de oportunidades e que se deve aumentar a promoção das EREBAS, no sentido informar um maior número de Encarregados de Educação da importância de concentrar alunos surdos, numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por indivíduos de diferentes idades que utilizam a LGP. Apela às entidades responsáveis para que sejam sensíveis à situação das famílias que deslocam os seus educandos para EREBAS fora da sua área residencial, revendo os apoios dispensados.

No que diz respeito ao modo como os recursos e medidas, previstos no Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, se encontram presentes/implementados nas suas escolas, podemos verificar que as opiniões dos docentes do estudo se aproximam das conclusões que advém do relatório de Simeonsson e Ferreira (2010), no que respeita à promoção da interação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte, descrevendo-a, os participantes, como bastante boa. Contrariando os resultados do estudo referido, os equipamentos específicos às necessidades destes alunos, foram referidos como presentes e suficientes. A estabilidade do corpo docente foi também referida como promotora da continuidade do trabalho desenvolvido foi, contudo, relatado que a colocação dos profissionais ocorre tardiamente (após o início do ano lectivo), nomeadamente formadores LGP e intérpretes de LGP, o que, em alguns casos, compromete o início do ano letivo.

Na implementação das escolas de Referência para a Educação Bilingue de alunos Surdos, o desenvolvimento de LGP como primeira língua, tem sido difícil pela falta de conhecimentos prévios dos alunos e pela etiologia dos alunos presentes nestas EREBAS, (alunos Surdos com implantes, aparelhados ou Surdos moderados), cuja opção dos Encarregados de Educação não é LGP como primeira língua e pelo reduzido número de alunos, no entanto, a língua tem sido sempre ministrada por Docente/Formador Surdo, em horário letivo ou extra letivo, procurando seguir o Programa Curricular oficial para a disciplina, com um número de horas letivas semanais idêntico às definidas para a disciplina de Língua Portuguesa. Quanto a esta,

é na maioria dos casos, ministrada como primeira língua, seguindo o programa regular, para os diferentes níveis de ensino, sofrendo adequações curriculares, sempre que justificáveis.

As docentes que apoiam alunos do secundário foram as que se mostraram mais críticas e se consideramos, apenas, as suas opiniões poderíamos pensar ser demasiado optimista uma das conclusões que advém do relatório de Simeonsson e Ferreira (2010) quando expõe que a promulgação do Decreto-Lei 3/2008 possibilitou uma melhor competência nas respostas educativas e do ensino, especificamente um ensino de maior qualidade e mais tempo e envolvimento dos alunos com NEE na sala de aula, não sendo alheio a este facto o envolvimento e profissionalismo dos diferentes profissionais. Apontam como principais barreiras ao sucesso educativo dos seus alunos, a falta de formação bilingue dos profissionais ouvintes e surdos, os fracos desempenhos dos alunos em Língua Gestual e Língua Portuguesa e a incoerência entre a legislação para o ensino secundário e a que norteia a educação dos surdos.

Somos de opinião que, longe da situação ideal, pois são EREBAS com um número baixo de alunos surdos, se organizam no sentido de seguir as diretrizes legislativas, respeitando as características individuais dos alunos, promovendo um ensino o mais individualizado possível, promotor de acesso ao sucesso educativo.

Reiteramos o facto de que, na essência, os docentes julgam que, apesar deste ser um caminho sinuoso e longo, será se não o ideal, pelo menos o melhor.

Todos os estudos apresentam limitações, este não será excepção.

Tendo em conta o número de entrevistados e por se tratar de um conjunto de participantes específico e localizado, não deveremos generalizar os resultados obtidos. Estes deverão ser entendidos como um mero contributo para a reflexão e melhoria do processo ensino e de aprendizagem das crianças Surdas. Consideramos que poderíamos ter enriquecido o estudo se tivesse sido possível a análise documental dos PEI, Relatório Técnico Pedagógico e Relatório Circunstanciado, dos alunos surdos de cada agrupamento/ escola não agrupada.

Não pretendemos que este trabalho seja conclusivo. Não entendemos que os temas aqui tratados tenham sido esgotados na sua análise, antes pelo contrário, esperamos que sejam úteis para futuros estudos pormenorizados. Assim, este estudo poderá ser o ponto de partida para futuras investigações, visando um possível

aprofundamento das necessidades educativas que a criança Surda revela quando inserida em EREBAS.

Neste sentido, seria importante conhecer e aprofundar os níveis de participação dos diferentes departamentos, no que respeita ao aspecto concreto relacionado com a articulação e cooperação no delinear das adequações curriculares elaboradas pelos professores de acordo com a sua especificidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, C. (2004). *Dos Discursos e das Possibilidades de Construção de um Currículo Contra-hegemónico na Educação de Surdos*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto (não publicado)
- Afonso, C. (2005). *UAS – realidade ou utopia?*, in Orquídea Coelho (Coord.) *Perscrutar e escutar a surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Afonso, C. (2006). *Surdez: factor de exclusão social?* In *Actas do Encontro de Intervenção Social: saberes e contextos*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, pp. 19-26
- Afonso, C. (2007). *Currículo Contra-hegemónico na Educação de Surdos – síntese de um estudo*. Investigação em Educação Inclusiva (vol. 2). Lisboa: FEEI
- Afonso, C. (2008). *Reflexões sobre a Surdez: A Problemática Específica da Surdez/A Educação de Surdos*. Porto: Gailivro.
- Almeida D., Cabral E., Filipe I., Morgado M. (2009). *Educação Bilingue de alunos Surdos* -Manual de Apoio à Prática. Ministério da Educação.
- Almeida, A. N. de., (2009). Os estudantes à entrada da universidade de Lisboa: 2008/09. Lisboa: Universidade de Lisboa. (Documento não publicado)
- Amaral, M. A. (1990). *A criança surda: novas perspectivas educativas*, in Revista da Casa Pia de Lisboa, nº5, (pp.41-42).
- Amaral, M. A. (1993). *Reflectindo sobre a reabilitação de surdos*, in Revista Integrar, n.º2, (pp.25-29). Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional
- Amaral, M. A. (1995). *Porquê o interesse crescente pela língua gestual*, in Revista Integrar, n.º6. (pp.26-30). Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional
- Amaral, M. A. (2006). *Perspectivas teóricas na aquisição da linguagem em crianças surdas*. In Bispo, M., Couto, A., Clara, M., & Clara, L. (Coord.). *O gesto e a palavra I - Antologia de textos sobre a surdez* (pp. 109-150). Lisboa: Caminho.
- Baptista, J. A. (2008). *Os Surdos na escola. A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Baptista, J. et al. (2010). *Programas de Português L2 para Alunos Surdos Ensino Básico e Secundário*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Baptista, J.A. (2011). *Introdução às Ciências da Educação. Temas e problemas da educação inclusiva*. Universidade Católica Portuguesa.

- Baptista, M. (2005). Implante coclear: A controvérsia na educação da criança surda pré-linguística. In I. Sim-Sim, *A criança surda: contributos para a sua educação* (pp. 101-117). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Baptista, M. (2010). Alunos Surdos: Aquisição da Língua Gestual e Ensino da Língua Portuguesa, in *exedra*, jornal, nº 9
- Bardin, L. (2008). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Presença.
- Bell, J. (2004). Como Realizar um Projecto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação. Lisboa: Gradiva.
- Bénard, C. A.M. (2006). *A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido*. In: *Investigação em Educação Especial Inclusiva*. Rodrigues, D. (org), (2006). Cruz Quebrada. FMH.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brito, L.F. (1993). *Integração social e educação dos surdos*. Rio de Janeiro: Babel.
- Bureau International d'Audiophonologie.(1997). Classificação Audiométrica das Deficiências Auditivas. <http://www.biap.org/biapespagnol/esprecom021.htm>. Consultado a 10 de fevereiro de 2011
- Cabral, E. (2004). *Para uma cronologia da educação dos surdos*, in *Communicare – Revista de Comunicação*, nº3, APECDA-Porto, (pp.35-53).
- Cabral, E. (2005). *Dar ouvidos aos surdos, velhos olhares e novas formas de os escutar*, in Orquídea Coelho (Org.) *Perscrutar e escutar a surdez*, Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Cabral, E. e. Coelho O. (2006). *Uma língua nas nossas mãos: argumentos para uma educação bilingue dos surdos*. In Rosa Bizarro e Fátima braga (orgs.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos, experiências*. Porto: Porto Editora, (pp. 215-221).
- Capa, A., Rego, D., Sim-Sim,I., Amaral, I., Felgueiras, I., Monteiro, M., et al. (1999). *A especificidade da criança surda*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.
- Carmo, H.; Ferreira, M.(2008). *Metodologia da investigação–guia para auto-aprendizagem*. (2ª Edição) Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H.; Martins, M.; Morgado, M.; Estanqueiro, P. (2008). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Carvalho, P. (2007). *História dos Surdos no Mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo.

- Carvalho, P. (2010) História dos Surdos I. Universidade Católica Portuguesa
- Carvalho, P. (2011). História dos Surdos II. Universidade Católica Portuguesa
- Coelho, O. (Coord.) (2005). *Perscrutar e escutar a surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento
- *Constituição da República Portuguesa* (1997). Ensino/Educação: Artigo 74, h). Disponível em <http://www.portugal.gov.pt>
- Coutinho, A. E. (2008). *A sequencia da narrativa em crianças surdas – Influencia do ambiente bilíngue na aquisição da estrutura da narrativa – tese de doutoramento*. Oeiras DSEl
- Coutinho, C (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Educação Unisinos. Vol. 12 (1) 5-15.
- Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., Breia, G., & Micaelo, M. (2008). *Educação Especial Manual de apoio à prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção* (1994). Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7- 10 de Junho de 1994. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org><http://www.coe.fr>.
- Decreto-lei nº 20/2006, de 31 de janeiro
- Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, Diário da República, 1ª série, nº 4, XVII Governo Constitucional (2008)
- Despacho nº7520/98, de 6 Maio. Unidades de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos.
- Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (2004). Domínio sensorial: Audição
- Duarte, H. & Almeida, M. (2006). *Derrubar as barreiras da comunicação e do acesso à informação* In Bispo, M. & Clara, M. & Couto, A. (Coord.). *O gesto e a palavra I* (pp. 221-256). Lisboa: Caminho
- Duarte, I., Ricou, M. & Nunes, R. (2005). A surdez e a autonomia pessoal. In Orquídea Coelho, *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Estanqueiro, P.(2006). *O meio menos restritivo na educação de Surdos* In Bispo, M. & Clara, M. & Couto, A. (Coord.). *O gesto e a palavra I* (pp. 191 220). Lisboa: Caminho.
- Esteves, M. (2006). A Análise de Conteúdo. In: Lima, J. A.; Pacheco, J. A. (2006).
- Esteves, M. (2006). A Análise de Conteúdo. In: Lima, J. A.; Pacheco, J. A. (2006). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

- Faria, S. P.(2001). Interface da língua brasileira de sinais – LIBRAS com a língua portuguesa e suas implicações no ensino de português como segunda língua para surdos. *Revista Pesquisa Lingüística* n.º 6. Brasília: LIV-UnB.
- Fernandes, E. (2003). *linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ferreira, A. V. (1993). Educação bilíngue, uma hipótese para a comunidade Surda. *Communicare*, 1.
- Ferreira, A. V. (2006). Subsídio para o estudo da história da educação de surdos em Portugal. In Bispo, M., Couto, A., Clara, M., & Clara, L. (Coord.). *O gesto e a palavra I - Antologia de textos sobre a surdez* (pp. 57-81). Lisboa: Caminho.
- Ferreira, M. (1998). Metodologia da Investigação – Aprofundamento Temático.
- Ferreira-Brito, L (1993) *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel Editora.
- Freire, S., & César, M. (2007). O processo de inclusão de alunos surdos no ensino regular: Um estudo de caso. In D. Rodrigues (Ed.), *Investigação em educação inclusiva* (vol. 2, pp. 211-232). Lisboa: FEEI - Fórum de Estudos de Educação Inclusiva
- Góes, M. C. R. (1996). *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Ed. Aut. Associados.
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda*. Linguagem e Cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2ªed. S. Paulo: Plexus.
- Gomes, M. C. (2010). *O panorama actual da educação de surdos. Na senda de uma educação bilíngue*, exedra n° 3
- Gomes, M. C. (2010). *Lugares e Representações do Outro – A surdez como diferença*. Coleção Ciências da Educação, CIII/Livpsic.
- Gomes, M. C. (2011). *A Reconfiguração Política da Educação de Surdos*. In *Dagatio Didactica*, vol. 3(1), Fevereiro 2011
- Grosjean, F. (2004). Le bilinguisme et le biculturalisme: quelques notions de base. In C. Billard, M. Touzin & P. Gillet (Eds.). *Troubles spécifiques des apprentissages: l'état des connaissances*. Paris: Signes Editions
- Harmers, J & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- In H. Carmo & M. Ferreira, *Metodologia da Investigação – Guia para a auto-aprendizagem* (pp.169-272). Lisboa: Universidade Aberta.
- Instituto Nacional de Estatística (2002). CENSOS 2001

introdução à Teoria e aos Métodos. Coleções Ciências da Educação, Porto:

- Jiménez, R., Prado, F., Moreno, L. & Rivas, A. (1993). *El Deficiente Auditivo en la Escuela*. In Bautista, R. (Coord.), *Necesidades Educativas Especiales* (pp. 351-377). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Jokinen, M. (2006). Os utilizadores de língua gestual e a comunidade surda. In Bispo, M., Couto, A., Clara, M., & Clara, L. (Coord.). *O gesto e a palavra I - Antologia de textos sobre a surdez* (pp. 83-108). Lisboa: Caminho.
- Kozłowski, L. (2000). A educação bilíngüe-bicultural do surdo. In: Lacerda, C. B.;
- Laborit, E. (2006) *.O Grito da Gaivota –(6.ª Ed.)* (A. Sarmento, Trad.). Lisboa: Caminho.
- Lacerda, C. B.F. (1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, 19, (46) 68-80. Retirado: Junho, 06, 2011 de
- Lane, H. (2007). *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- Lei Constitucional nº1/97 de 20 de Setembro. Quarta revisão constitucional, referente à definição da Língua Gestual como acesso ao ensino e igualdade de oportunidades.
- Lei n.º46/86 de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo
- Lima, D. M., Crisciotti, G., Lima, V. R., Vasconcelos, S. R., Faria, S. P. & Vasconcelos, R. G. (2003), *Educação Infantil – Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez. Saberes e Práticas da Inclusão 7*, 2ª Edição. Secretaria de Educação Especial Brasília: Ministério da Educação do Brasil
- Lima, M. P. & Vieira, C. M. C. (1997). *Metodologia de Investigação Científica*, (5ª ed.). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra. (caderno de textos não publicado).
- Mackey, W. (2000) The Description of Bilingualism. In: Li Wei, *The Bilingualism Reader*. London ; New York : Routledge.
- Maia, M. H. (2006). *O Impacto da Surdez na Interação Comunicativa Mãe-Criança*. Dissertação de Mestrado em Psicologia.Porto: F.P.C.E.U.P. (Documento cedido).
- Marchesi, A. (1993). *El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico de los Niños Sordos*. Madrid: Alianza.
- Megale, A.H. (2005). Bilingüismo e Educação Bilíngüe - Discutindo Conceitos.In: *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVel*.ano 3,n.5.[www.revelhp.cjb.net]

- Melro, J. (2003). *Escola Inclusiva: Uma história de amor (nem) sempre bem contada*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Lisboa. (Dissertação de mestrado, documento policopiado)
- Monreal, S., S., J., Hernández, R. & Cuenca, A. (1995). *Deficiência Auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Moura, M. C. (2000). *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter.
- National Dissemination Center for Children with Disabilities (NICHY) (2004). *La sordera y la Perdida de la Capacidad Auditiva. Hoja Informativa sobre Discapacidades*, janeiro – 2004. Acedido em 25 de janeiro de 2011 em <http://www.nichy.org/pubs/spanish/fs3sp.pdf>
- Nunes, R. (1999). A audição e as ajudas individuais. In Amaral, I., Capa, A., Rego, D., Felgueiras, I.; Monteiro, M.; Reis, M.J., et. al.. *O aluno surdo em contexto Escolar – A Especificidade da Criança Surda* (pp. 19-29). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Nunes, R. (2000). (Coord.). *Perspectivas na Integração da Pessoa Surda*. Serviço de Bioética e Ética Médica da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Organização Mundial da Saúde. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direção Geral da Saúde.
- Organização Mundial de Saúde (OMS) (2006). *Deafness and hearing impairment*. Retirado a Abril, 3, 2009 de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/>
- Pacheco, J.A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, N. e Caramelo, J. (2005). *Poderes instituintes de uma cultura surda*. In Orquídea Coelho [Coord.]. *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2005, pp. 21-35.
- Paços, J. et al. (2010). *Introdução à Surdez*. Universidade Católica Portuguesa.
- Pardal, L. e E. Correia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Paul, P.V. (2002). *Literacy and Deafness*. Upper Saddle River: Allyn and Bacon.
- Perlin, G.T.T.(2005). *A política da pedagogia de surdos*. In: IX Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos. Havana, Cuba. Porto Editora.
- Quadros, R. M. (1997). *Educação de surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Quadros, R. (1999). *Diversidade e Unidade nas Línguas de Sinais: Libras e ASL*. In Skliar, C. (Org.) *Actualidade da Educação Bilingue para Surdos*. (pp.195-207). Porto Alegre.
- Quadros, R. M. (2003). *Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão*. Ponto de Vista (pp. 81-111). Florianópolis, n.05
- Quadros, R. M. (2005). *O bi do bilingüismo na educação de surdos* In: Surdez e bilingüismo. (vol.1, pp. 26-361).Porto Alegre : Editora Mediação,
- Quadros, R. M. (2006). (Org.) *Estudos Surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul
- Quadros, R.M. (2010). *Bases Biológicas e aquisição de Linguagem*.:Universidade Católica Portuguesa
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª ed., Lisboa: Gradiva.
- *Resolução sobre as Línguas Gestuais* (1998) - Resolução do Parlamento Europeu. Disponível em <http://www.coe.fr>.
- Ricou, M. (2006). Psicologia e Surdez. In Bispo, M., Couto, A., Clara, M.C., & Clara, L. (Coord.). *O gesto e a palavra I - Antologia de textos sobre a surdez* (pp. 275-312). Lisboa: Caminho.
- Ruela, A. (2000). *O aluno surdo na escola regular. A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sá, N. R. L.(1999) *Educação de surdos: a caminho do bilingüismo*. Rio de Janeiro: Ed. UFF.
- Sá, N., (2006). *Existe uma cultura Surda?* In: Sá, N., Cultura, poder e educação de surdos, (s/p). São Paulo: Paulinas
- Sacks, O. (2010). *Vendo Vozes - Uma Viagem aos Mundo dos Surdos*. Relógio D Água Editores
- Sánchez, C. (1993). Vida para os surdos. Revista *Nova Escola*. São Paulo, Set. 1993.
- Santana, A. P. (2007). *Surdez e Linguagem. Aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus
- Simeonsson, R., & Ferreira, M. (2010). *Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei 3/2008*. Lisboa: DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2005). A criança surda – contributos para a sua educação. Textos de educação.
- Skliar, C. (1997) Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In Carlos Skliar (Org.) *Educação e Exclusão, Abordagens Socio-Antropológicas em Educação Especial*, Porto Alegre, Ed. Mediação, pp.105-153.

- Skliar, C. (Org.) (1998). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Ed. Mediação.
- Skliar, C. (Org.) (1999). *Actualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, vol.1.
- Souza, R., (1998). *Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo: Martins Fontes.
- Stokoe, W. (2006). Língua gestual como primeira Língua da Humanidade. In Bispo, M., Couto, A., Clara, M., & Clara, L. (Coord.). *O gesto e a palavra I - Antologia de textos sobre a surdez* (pp.339-348) Lisboa: Caminho.
- Swartholm, K. (1998). Aquisição de Segunda Língua por Surdos. In: INES/Espaço. Nº6
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In José Madureira Pinto e Augusto Santos Silva, *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 1986, (pp. 101-128).
- Valente, A., Correia, M., & Dias, R. (2005). Surdez: Duas realidades interpretativas. In O. Coelho (Ed.), *Perscrutar e escutar a surdez* (pp. 81-90). Porto: Edições Afrontamento/CIIE.
- Wallin, B. A. L. (1990) Os Surdos e o Bilinguismo. In *GELES*. N.5 Ano 4 UFRJ.

ANEXOS

Anexo 1 – Pedido para entrevista

Consentimento Informado

Maria João Carneiro, professora titular do quadro de Educação Especial do Agrupamento de escolas Pêro da Covilhã, do Grupo de recrutamento 920, e a exercer funções docentes na escola Básica do 2º Ciclo Pêro da Covilhã, encontra-se a desenvolver o Projecto de Dissertação com vista à obtenção do grau de Mestre, pela Universidade Católica Portuguesa, Pólo de Viseu, cujo tema é “Implementação da Modalidade Específica de Educação para as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de alunos Surdos (EREBAS), previstas no Decreto-Lei nº. 3/2008 de 7 de janeiro. - Opiniões dos Docentes de Educação Especial, do grupo de recrutamento 920”, e vem solicitar o seu consentimento para o entrevistar, no sentido de recolher informação baseada na sua experiência profissional. Para o efeito, venho pedir a sua autorização para poder fazer registos, nomeadamente gravações de som e tomada de notas escritas, sendo que todo o material recolhido é exclusivamente para efeitos de estudo.

As conclusões serão publicadas em forma de dissertação, mas não será divulgada a sua identidade, não sendo portanto revelado o seu nome.

No caso de aceitar, agradeço a sua colaboração.

Consentimento Informado

Eu, _____ (nome), declaro que ouvi todas as explicações acerca do pedido que me é feito, pude fazer todas as perguntas que necessitei, entendi as explicações que me foram dadas e é de minha livre vontade que decido participar neste estudo.

Guarda, ____ de _____ de 2012

Assinatura _____

Anexo 2 – Guião da Entrevista

Tema: Modalidade Específica de Educação - Educação Bilingue para alunos surdos - (Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro). Opinião de Docentes Especializados a lecionar em EREBAS.

Esta investigação destina-se a fazer o levantamento de informação com base em sete entrevistas realizadas a docentes de Educação Especial, especializadas na área da comunicação /linguagem ou surdez (grupo de recrutamento 920) que estejam a exercer funções em Agrupamento de Escolas ou escolas Secundárias com EREBAS.

A partir dos dados obtidos nas entrevistas, pretende-se averiguar se a modalidade específica – Educação Bilingue para alunos surdos – prevista no Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro para as EREBAS, veio melhorar a educação dos Surdos, conhecendo a concordância dos docentes sobre a forma como estão previstos na lei o apoio, a organização e o espírito das escolas de referência, verificando se os docentes consideram o bilinguismo como prática fundamental à educação do aluno Surdo, conhecendo a satisfação dos entrevistados/as sobre como os recursos e as medidas educativas se encontram presentes/implementados nas suas escolas e ainda, conhecer se os docentes fazem recomendações consideradas promotoras da qualidade das respostas educativas e do ensino.

Designação dos Temas	Objectivos Específicos	Para um formulário de Questões
I-Legitimação da entrevista/motivação da entrevistada	Identificação do entrevistador; Informar dos objectivos da entrevista; Informar como se vai efectuar a recolha da informação; Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos; Motivar o entrevistado	Informar sobre o tema e os objectivos do trabalho a realizar; Explicar ao entrevistado a importância da sua colaboração para o estudo; Assegurar o anonimato das opiniões e das informações recolhidas fora do âmbito académico; Pedir autorização para a gravação áudio da entrevista
II- Educação bilingue da criança e jovem Surda	Princípio preconizado pelo Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro; Procedimentos na tomada de decisão para a criação da rede de EREBAS; Mais-valias da educação	“Estando o Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro na base da criação da rede de EREBAS, que princípio nele preconizado considera mais importante?” “Em sua opinião foram considerados todos os procedimentos necessários para uma boa tomada de decisão na constituição da rede de

	bilingue para alunos surdo	<p>EREBAS? Que alterações sugeria?”</p> <p>“Considera que a educação bilingue trouxe mais-valias para a educação da criança e jovem surda? Justifique”</p>
<p>III - Recursos humanos e materiais previstos Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro para as EREBAS</p>	<p>Quadros Técnicos Promoção da interação entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte Acesso a equipamentos específicos para as necessidades dos alunos surdos</p>	<p>“Os Técnicos que trabalham na sua EREBAS são em número suficiente para as necessidades dos alunos surdos? Pertencem aos quadros do agrupamento/escola secundária ou são contratados anualmente?” Considera que existem constrangimentos neste procedimento? “A EREBAS onde exerce funções promove acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares?” O público-alvo adere à formação? Às turmas do ensino regular também são oferecidas aulas de LGP? “ Quem promove essas formações? Relativamente a recursos materiais, (equipamentos específicos para as necessidades dos alunos surdos), considera a sua escola devidamente apetrechada?</p>
<p>IV- Adequações do ensino previstas no Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro para as EREBAS</p>	<p>Aspetos Organizacionais do ensino</p>	<p>“Considera que a sua EREBAS está organizada como o previsto no Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro? Peço-lhe que nos esclareça quanto à constituição de turmas, ao modo com é leccionada a disciplina de Língua Gestual (LGP) e a de língua Portuguesa, carga horária de ambas, programa curricular, docente que assegura a sua leccionação, certificação e validação para a progressão do aluno em LGP.” “Em sua opinião, como são aceites os alunos surdos pelos alunos ouvintes da escola? Nos intervalos ou nas horas de refeição, partilham grupos comuns?”</p>
<p>V- Sugestões consideradas promotoras da qualidade das respostas educativas e do ensino</p>	<p>Desenvolvimento integral /holístico do aluno surdo</p>	<p>“Tem alguma sugestão que considere importante para melhorar/modificar a eficácia da modalidade específica de educação bilingue para alunos surdos, implementada pelo Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro?”</p>

Anexo 3 - Ficha de Caracterização do Entrevistado

1. Idade

20.....29	<input type="checkbox"/>	40	49	<input type="checkbox"/>
30.....39	<input type="checkbox"/>	50 ou mais		<input type="checkbox"/>

2. Sexo

Masculino	<input type="checkbox"/>	Feminino	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	----------	--------------------------

3. Situação profissional:

- Quadro de Escola/Agrupamento
- Quadro de Zona Pedagógica
- Destacado na Educação Especial
- Contratado

4. Tempo de serviço

Menos de 6 anos	<input type="checkbox"/>	6 a 10 anos	<input type="checkbox"/>	11 a 15 anos	<input type="checkbox"/>
16 a 20	<input type="checkbox"/>	21 a 25 anos	<input type="checkbox"/>	26 a 30 anos	<input type="checkbox"/>
Mais de 30	<input type="checkbox"/>				

5. Grupo de recrutamento

6. Há quantos anos lecciona na escola onde está actualmente?

_____ ano(s)

7. Número de alunos com surdez no seu Agrupamento/Escola não agrupada, no presente ano lectivo.

N.º

Alunos Surdos matriculados e a frequentar	Pré - escolar			
	1º Ciclo			
	2º Ciclo			
	3ºCiclo			
	Secundário	10º	11º	12º

8. Tem conhecimento do “Decreto-Lei 3/2008” de 7 de Janeiro de 2008?

Sim

Não

Anexo 4 - Relatório da Entrevista A

Intervenientes (INT)

Maria João (MJ) – investigadora

A – pessoa entrevistada

NOTA PRÉVIA:

A gravação da entrevista começou após ter sido apresentado, lido e explicitado o Consentimento Informado, o qual foi assinado por A após concordar com os termos.

No decorrer da entrevista foram colocadas as questões construídas no roteiro inicial de entrevista e foram colocadas novas questões decorrentes da entrevista e de acordo com a pessoa entrevistada.

A transcrição da entrevista que aparece de seguida foi escrita textualmente de acordo com a gravação da mesma.

De referir ainda, que de acordo com a confidencialidade mencionada no consentimento informado, esta transcrição não contempla o nome da pessoa entrevistada, mas sim a utilização de uma sigla, no sentido de preservar o seu anonimato.

INT	DISCURSO
MJ	Boa tarde A
A	Boa tarde MJ
MJ	Eu vou passar a explicar no que consiste a entrevista. Esta investigação destina-se a fazer o levantamento de informação com base em sete entrevistas realizadas a Docentes do 920 a lecionar em EREBAS. A partir dos dados obtidos nas entrevistas pretende-se avaliar se a modalidade Específica Educação Bilingue para alunos surdos. Passamos (a) à entrevista, está bem? Primeira questão, Estando o Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro na base da criação da rede de EREBAS, que princípio nele preconizado considera mais importante?"
A	O mais importante é a oportunidade de estes alunos terem acesso a uma melhor resposta educativa especializada e como é evidente o ensino da LGP no sistema de ensino.
MJ	Em sua opinião foram considerados todos os procedimentos necessários para uma boa tomada de decisão na constituição da rede de EREBAS? Que alterações sugere?
A	Não, aquando da definição da rede, algumas escolas sem alunos com surdez foram designadas de referência, só porque eram capitais de distrito, ou sem lá porquê e outras encontram-se em avaliação, aguardando, também não sei o quê, ou melhor que os alunos acabem, terminem ou porque terminam os estudos ou porque a modernidade e as novas tecnologias da ciência e medicina os convertam em ouvintes. Não sei que lhe responda. Se se confirmar o que temos estado a assistir na zona centro, aqui em Coimbra, os alunos surdos, mais tarde ou mais cedo, vão estar todos implantados, pelo que não sei se fará muito sentido existirem escolas de referência espalhadas pelo país como estão agora. Porque deslocar alunos se estes acompanham os outros e as famílias nem fazem questão da aprendizagem da LGP? Se calhar o melhor é ter 3 pólos no país Lisboa, Porto e Coimbra, só mesmo para quem percebe o que é ser bilingue e mesmo com o auxílio de toda a tecnologia se orgulha em ser surdo e não se entende como deficiente. É muito difícil ter opinião, mas penso que as EREBAS deveriam ser monitorizadas, para aferição de rede e reavaliação.
MJ	Considera que a educação bilingue trouxe mais-valias para a educação da criança e jovem surda?
A	Ainda não. Os docentes das turmas não têm formação em surdez e não dominam minimamente a LGP (porque não querem, semanalmente há aulas de LGP); portanto considero que a forma como está a ser implementado pode contribuir para o insucesso escolar do aluno surdo. Considero que o modelo bilingue permite ao surdo aceder à informação e à formação

	e futuramente certamente facilitará a sua integração no mundo do trabalho e na sociedade, tendo que haver desta a vontade, a sensibilidade para integrar a pessoa com surdez.
MJ	Os Técnicos que trabalham na sua EREBAS são em número suficiente para as necessidades dos alunos surdos? Pertencem aos quadros do agrupamento/escola secundária ou são contratados anualmente?
A	Temos funcionado com os recursos suficientes, mas sempre colocados com algum atraso. Não, não pertencem aos quadros.
MJ	Considera que isso constitui um constrangimento para o normal funcionamento da EREBAS?
A	Não o temos sentido muito. Além disso, temos o cuidado de deixar preparado, de um ano para o outro, as actividades iniciais do ano lectivo, pelo que o atraso na colocação dos técnicos não traz grandes perturbações. Acredito que em Agrupamentos com menor número de docentes especializados isso seja um problema, pois cabe à docente de EE, assegurar os alunos enquanto os técnicos não chegam, mas no nosso caso isso não se sente.
MJ	A EREBAS onde exerce funções promove acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares? O público-alvo adere à formação?
A	Sim, todos os anos dinamizamos a formação de LGP para toda a comunidade educativa e desde professores, funcionários, alunos, comunidade extra escola e de outros locais. Os docentes não aderem ou aderem pontualmente.
MJ	Às turmas do ensino regular também são oferecidas aulas de LGP? Quem promove essas formações?
A	Sim, é a docente surda que a promove e os miúdos são bastantes entusiastas.
MJ	Relativamente a recursos materiais, (equipamentos específicos para as necessidades dos alunos surdos), considera a sua escola devidamente apetrechada?
A	Nem por isso, por exemplo, a escola e isto é básico, não possui sinalização luminosa. Já pedimos, mas ainda não houve oportunidade.... Sempre que queremos o vídeo ou a televisão estes têm de ser requisitados, por vezes não estão disponíveis. O que compromete o trabalho.
MJ	Considera que a sua EREBAS está organizada como o previsto no Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro? Peço-lhe que nos esclareça quanto ao critério estabelecido para a constituição de turmas, ao modo com é leccionada a disciplina de Língua Gestual (LGP) e a de língua Portuguesa, nomeadamente: a) carga horária de ambas, b) programa curricular, c) docente (s) que assegura (m) a sua leccionação, certificação e validação para a progressão do aluno em LGP, papel/presença em aula do Intérprete de LGP.
A	Eu dou apoio ao 1º Ciclo. Apoio 8 alunos. Mas posso falar do que se passa no agrupamento, pois temos reuniões comuns. No pré-escolar, não há sala de meninos surdos. Estão juntos. Mas há momentos em que os meninos surdos aprendem LGP. Só os surdos. Este ano três meninos ouvintes pediram para aprender e também frequentam. Os meninos do pré introduzem a escrita e a leitura. Continuam a fazer bilinguismo simultâneo. A formadora diz não a educadora diz sim. É igual ao que trabalha com os ouvintes. No que se refere à educação dos alunos surdos no 1º ciclo, este é realizado em turmas de surdos, os alunos frequentam a sala de educação bilingue nas áreas de LGP, PL2 e Apoio pedagógico personalizado e a turma do regular nas restantes áreas curriculares e áreas curriculares não disciplinares. Não tivemos autorização para que todas as áreas fossem em turma de surdos. Não percebo porquê. Para mim seria uma vantagem. No 2º e 3º Ciclos, a organização é diferente. Há alunos que frequentam turma de surdos em PL2 e outros que não. Depende do grau de surdez. Todas as outras áreas são em turmas de ouvintes com a intérprete presente. A LGP depois das aulas. A interprete está com eles na maior parte das aulas teóricas. Nas práticas, como EVT, EDF, os docentes nem sempre

	solicitam a intérprete e os colegas também já ajudam. Quem leciona a LGP é surda. Sempre foi. É um cuidado na escolha do candidato. Quanto à certificação. Sim, ela aparece nos registos e na pauta como, mas com classificação qualitativa. A carga horária de LP2 é normal e a do currículo nacional, bem como o programa, com textos adaptados e metodologias adaptadas. Há meninos com PEI, outros sem, depende, cada caso é um caso. O ensino é adaptado a cada aluno. Seguimos as indicações curriculares dos programas que vieram da DGIDC, para surdos, quer o de LGP, quer o de LP2, mas adaptamos aos nossos alunos, vamos mais longe sempre que possível, ou não.
MJ	Em sua opinião, como são aceites os alunos surdos pelos alunos ouvintes da escola? Nos intervalos ou nas horas de refeição, partilham grupos comuns?
A	Sim, os alunos ouvintes aceitam bem os surdos, já se diluem.
MJ	Tem alguma sugestão que considere importante para melhorar/modificar a eficácia da modalidade específica de educação bilíngue para alunos surdos, implementada pelo Decreto- lei 3/2008 de 7 de janeiro?
A	Tem que se apostar na sensibilização e formação dos docentes que trabalham com os alunos surdos; selecionar de entre os docentes do agrupamento, aqueles que revelassem interesse em trabalhar nas escolas de referência para alunos surdos. Depois “levar a sério” a educação do aluno surdo; são alunos com potencialidades, mas com formas de ver o mundo e de aprender completamente diferente do ouvinte.
MJ	Pronto A, muito obrigada pela disponibilidade. Peço desculpa pela minha inexperiência. Gostaria de perguntar há alguma coisa que gostaria de acrescentar à entrevista, que me tenha esquecido de abordar?
A	Não, penso que tocaste um pouco nos pontos todos. Só uma coisita. A organização do ensino aprendizagem depende dos miúdos surdos que nos aparecem. É preciso que as pessoas tenham noção que às escolas está a chegar uma população surda de implantados, que apostam na língua portuguesa como primeira língua e não em LGP. O discurso do orgulho surdo e do bilinguismo com LGP como primeira língua poderá vir a ser uma utopia, pois os meninos ouvem e as famílias querem o desenvolvimento da oralidade e do português escrito como língua primeira. A língua gestual vem como segunda. Para estas crianças, claro. Que são a maioria.

Anexo 5 - Relatório da Entrevista B

Intervenientes (INT)

Maria João (MJ) – investigadora

B – pessoa entrevistada

NOTA PRÉVIA:

A gravação da entrevista começou após ter sido apresentado, lido e explicitado o Consentimento Informado, o qual foi assinado por A após concordar com os termos.

No decorrer da entrevista foram colocadas as questões construídas no roteiro inicial de entrevista e foram colocadas novas questões decorrentes da entrevista e de acordo com a pessoa entrevistada.

A transcrição da entrevista que aparece de seguida foi escrita textualmente de acordo com a gravação da mesma.

De referir ainda, que de acordo com a confidencialidade mencionada no consentimento informado, esta transcrição não contempla o nome da pessoa entrevistada, mas sim a utilização de uma sigla, no sentido de preservar o seu anonimato.

INT	DISCURSO
MJ	Boa tarde B
B	Olá MJ
MJ	<p>Eu vou passar a explicar no que consiste o trabalho e a a entrevista. Como sabes, também sou do Grupo de recrutamento 920, só não estou a exercer funções numa EREBAS. Encontro-me a desenvolver o Projecto de Dissertação com vista à obtenção do grau de Mestre, pela Universidade Católica Portuguesa, Pólo de Viseu, cujo tema é “Implementação da Modalidade Específica de Educação para as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de alunos Surdos (EREBAS), previstas no Decreto-Lei nº. 3/2008 de 7 de janeiro. - Opiniões dos Docentes de Educação Especial, do grupo de recrutamento 920”, pelo que solicito o teu consentimento para te entrevistar, no sentido de recolher informações baseadas na tua experiência profissional. Peço-te autorização para poder fazer registos, nomeadamente gravações de som e tomada de notas escritas, sendo que todo o material recolhido é exclusivamente para efeitos de estudo. As conclusões serão publicadas em forma de dissertação, mas não será divulgada a tua identidade, não sendo portanto revelado o teu nome. No caso de aceitares, agradeço a tua colaboração.</p> <p>Passamos à entrevista, está bem?</p> <p>Primeira questão, Estando o Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro na base da criação da rede de EREBAS, que princípio nele preconizado considera mais importante?”</p>
B	<p>Eu penso que o princípio mais importante é o desenvolvimento da primeira língua, da língua gestual. E depois o desenvolvimento da segunda língua da língua portuguesa, mas o desenvolvimento da língua mãe do surdo, a língua gestual é de facto o mais importante.</p>
MJ	<p>Em tua opinião foram considerados todos os procedimentos necessários para uma boa tomada de decisão na constituição da rede de EREBAS? Que alterações sugeres?</p>
B	<p>As escolas de referência são criadas a partir das Unidades de surdos, ou seja, as antigas unidades de surdos foram o ponto de referência para a criação das escolas de referência. Estas concentram recursos, pois é impensável chegar a todos os surdos, dispersos nas mais variadas escolas, com todos os recursos humanos que são necessários, além disso não nos podemos esquecer da comunicação, os surdos precisam estar juntos para desenvolver a comunicação.</p>
MJ	<p>Peço desculpa pela interrupção, mas esclarece-me, pois não sei se a estou a entender. Em tua opinião as escolas de referência foram pensadas visando a concentração de recursos especializados ou a concentração de alunos surdos?</p>

B	A Concentração de alunos, sem dúvida, concentrar alunos e concentrando alunos concentram recursos, possibilitando uma melhor resposta especializada.
MJ	As unidades de Surdos não concentravam os alunos surdos?
B	As Unidades já concentravam alguns, mas tu sabes que os técnicos se deslocavam a diferentes escolas, os alunos estavam mais dispersos e depois não se desenvolvia a língua gestual como primeira língua, não existia programa.
MJ	Consideras que a educação bilíngue trouxe mais-valias para a educação da criança e jovem surda?
B	Sem dúvida, sem dúvida. O surdo cresceu como pessoa, na sua própria identidade. A valorização da sua língua, o contacto com outros surdos trouxe-lhe uma riqueza cultural que de outro modo não poderia ter e isso é sem dúvida uma mais-valia da educação bilíngue.
MJ	Esta questão não estava prevista, mas não posso deixar de a colocar. Ao fim de quase 6 anos de implementado o decreto 3/2008, podemos dizer que já temos surdos bilíngues?
B	Nós temos que saber a realidade de cada escola...
MJ	No vosso caso. Por exemplo os meninos do 1º Ciclo?
B	Até aqui temos que analisar caso a caso. Temos que ver o tipo de população surda que temos. Que comunicação preferem. Neste momento, temos muitos meninos implantados cuja preferência dos pais vai para a língua portuguesa como primeira língua e como segunda, a língua gestual. Serão bilíngues mas com português como primeira língua e LGP como segunda. Depende da etiologia do surdo e das famílias. É um trabalho conjunto, entre a educação a família e a saúde. Só assim se decide e se traça o plano educativo.
MJ	Relativamente a recursos materiais, (equipamentos específicos para as necessidades dos alunos surdos), consideras a tua escola devidamente apetrechada?
B	O ministério de educação capacitou a EREBAS com uma série de equipamento e a própria escola, apesar do período de contenção que todos vivemos, procura responder as nossas solicitações e o que é certo é que, até hoje, sempre foi positiva a resposta às nossas necessidades.
MJ	Os Técnicos que trabalham na tua EREBAS são em número suficiente para as necessidades dos alunos surdos?"Consideras que existem constrangimentos neste procedimento?
B	No que diz respeito aos recursos humanos, neste momento, embora desconheça os rácios alunos / professores de outras realidades escolares, neste momento, no nosso caso, existe uma equipa que dá resposta aos nossos alunos.
MJ	Pertencem aos quadros do agrupamento/escola secundária ou são contratados anualmente?
B	Não conheço nenhum caso de Agrupamento com Quadro Técnico fixo. Os únicos quadros fixos são os docentes especializados, que poderão ser ou não. Não considero que seja uma situação embaraçosa, uma vez que a população surda nas escolas é uma população muito flutuante, não se justificando a criação de quadros. Os recursos são solicitados consoante as necessidades anuais. Os técnicos são colocados relativamente cedo, não comprometem o bom funcionamento do ano lectivo nem o seu arranque, o qual fica preparado no final do ano anterior. A equipa tem-se mantido, o que se tem revelado positivo. Os membros que a compõem trabalham bem juntos. Os recursos dão respostas aos diferentes níveis de ensino e são flexibilizados, circulando consoantes as necessidades.
MJ	A EREBAS onde exerces funções promove acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares? O público-alvo adere à formação?
B	Formação em LGP para a Comunidade escolar, famílias, instituições que recebem os alunos. A população adere bastante bem.
MJ	A formação em LGP é oferecida também a alunos do regular?

B	Sim, a formação no 2º e 3º ciclo tem lugar em Formação Cívica, área não disciplinar mas que não acarreta aumento da carga horária aos alunos e no 1º ciclo entra nas extra-curriculares. Aqui a taxa de adesão é bastante satisfatória.
MJ	Consideras que a sua EREBAS está organizada como o previsto no Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro?
B	Sim, a minha EREBAS está organizada de acordo com o Decreto. Depois as respostas são de acordo com a população e com a etiologia de cada aluno.
MJ	Podes esclarecer-nos quanto ao critério estabelecido para a constituição de turmas? Ao modo com é leccionada a disciplina de Língua Gestual (LGP) e a de língua Portuguesa, nomeadamente: a) carga horária de ambas, b) programa curricular, c) docente (s) que assegura (m) a sua lecionação, certificação e validação para a progressão do aluno em LGP?
B	Sim. Nós já tivemos turmas só de surdos, quando tínhamos surdos severos profundos. Por exemplo, no 5º, existiam x turmas de 5 ano e depois a turma do 5º A só de surdos. Neste momento não. No 1º Ciclo isso nunca aconteceu. Os surdos estiveram sempre em turma de ouvintes, mas também nunca tivemos surdos severos profundos neste nível de ensino. A constituição de turmas e organização do processo ensino aprendizagem é adequada a cada caso. Assim, se o aluno tem condições para aceder à Língua Portuguesa como primeira língua e essa é a opção dos encarregados de educação então o aluno está inserido em turma de ouvintes com LP como primeira língua e LGP como segunda e com carga igual à da LP. Se esta situação lhe é adversa e é o contrário que se verifica, então a organização do seu ensino vai nesse sentido (LGP como 1ª e LP como 2ª), no entanto, a carga horária de LGP é sempre idêntica à de LP. Há alunos com currículos específicos que no seu currículo têm LGP. Nestes casos, a carga horária pode exceder a carga horária dos alunos com currículo regular. Sempre que LGP é leccionado como 1ª língua, esta certifica e conta para a progressão do aluno.
MJ	Será que nos podes falar um pouco mais das funções/presença em aula do Intérprete de LGP?
B	A presença do intérprete nas aulas acontece a partir do 2º Ciclo, quando se verifica uma proficiência de língua suficiente para acompanhar a intérprete. No 1º ciclo isso não acontece uma vez que os alunos ainda não atingiram nível de conhecimento linguístico que permita o acompanhamento da tradução. Neste momento, nem o 2º nem o 3º Ciclo necessitam de intérprete (não temos alunos surdos severos /profundos), nestes níveis de ensino. Elas acompanham os alunos do secundário. O que não significa que não venham a ser necessárias.
MJ	A vossa equipa reúne com frequência com os Docentes dos concelhos de turma das turmas onde se encontram os alunos surdos?
B	Sim, é um trabalho bastante articulado, muito exigente em reuniões para planificação conjunta. Todos os conteúdos são antecipados aos membros da equipa de modo que as interpretes, docente de apoio especializado, terapeuta da fala e mesmo docente de LGP, deles tenham conhecimento e possam trabalhar com os alunos. Se existem adequações ao currículo, os docentes solicitam a opinião da equipa no sentido da solução menos gravosa para o aluno. Só um trabalho bem articulado e colaborativo pode contribuir para o sucesso educativo dos alunos.
MJ	Em tua opinião, como são aceites os alunos surdos pelos alunos ouvintes da escola? Nos intervalos ou nas horas de refeição, partilham grupos comuns?
B	Muito bem aceites. É claro que formam grupos, mas também entre os ouvintes eles são formados. Os alunos não andam todos juntos. Agrupam-se por afinidades, é natural que os surdos o façam também, mas de uma maneira há uma boa inclusão e aceitação de parte a parte.
MJ	Tens alguma sugestão que consideres importante para melhorar/modificar a eficácia da modalidade específica de educação bilíngue para alunos surdos, implementada pelo Decreto- lei 3/2008 de 7 de janeiro?

B	O desenvolvimento efectivo dos currículos de Língua Gestual e de Língua Portuguesa para alunos surdos. No entanto isto só será possível se os surdos não continuarem dispersos e ainda há muitos surdos isolados em escolas que não têm recursos especializados para o atendimento nem o surdo tem par, não tem possibilidade de desenvolver a comunicação. Parece-me que a aposta deveria ser na promoção das EREBAS, pois ainda existem muitas famílias e não só, que desconhecem a existência destas unidades e, mesmo no momento de contenção que o país atravessa, os apoios às famílias não deveriam ser esquecidos. Compreendemos que não podemos ter EREBAS em todas as escolas, não é isso que se pretende, não é isso que se defende, mas têm que existir condições facilitadoras para que as famílias possam deslocar os seus filhos para outros meios. A educação tem que pensar seriamente na dispersão dos surdos e arranjar soluções para que tal não aconteça.
MJ	Achas que as escolas especiais, com internato, poderiam ser uma solução?
B	Não. Em escolas especiais não. Voltar a institucionalizar o surdo não.
MJ	Muito obrigada pela disponibilidade.

Anexo 6 - Relatório da Entrevista C

Intervenientes (INT)

Maria João (MJ) – investigadora

C – pessoa entrevistada

NOTA PRÉVIA:

A gravação da entrevista começou após ter sido apresentado, lido e explicitado o Consentimento Informado, o qual foi assinado por A após concordar com os termos.

No decorrer da entrevista foram colocadas as questões construídas no roteiro inicial de entrevista e foram colocadas novas questões decorrentes da entrevista e de acordo com a pessoa entrevistada.

A transcrição da entrevista que aparece de seguida foi escrita textualmente de acordo com a gravação da mesma.

De referir ainda, que de acordo com a confidencialidade mencionada no consentimento informado, esta transcrição não contempla o nome da pessoa entrevistada, mas sim a utilização de uma sigla, no sentido de preservar o seu anonimato.

INT	DISCURSO
MJ	Boa tarde C
C	Boa tarde colega
MJ	<p>Eu vou passar a explicar no que consiste o trabalho e a entrevista. Como sabes, também sou do Grupo de recrutamento 920, só não estou a exercer funções numa EREBAS. Encontro-me a desenvolver o Projecto de Dissertação com vista à obtenção do grau de Mestre, pela Universidade Católica Portuguesa, Pólo de Viseu, cujo tema é “Implementação da Modalidade Específica de Educação para as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de alunos Surdos (EREBAS), previstas no Decreto-Lei nº. 3/2008 de 7 de janeiro. - Opiniões dos Docentes de Educação Especial, do grupo de recrutamento 920”, pelo que solicito o teu consentimento para te entrevistar, no sentido de recolher informações baseadas na tua experiência profissional. Peço-te autorização para poder fazer registos, nomeadamente gravações de som e tomada de notas escritas, sendo que todo o material recolhido é exclusivamente para efeitos de estudo. As conclusões serão publicadas em forma de dissertação, mas não será divulgada a tua identidade, não sendo portanto revelado o teu nome. No caso de aceitar, agradeço a tua colaboração.</p> <p>Podemos então começar? Obrigada.</p> <p>- Estando o Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro na base da criação da rede de EREBAS, que princípio nele preconizado considera mais importante?”</p>
C	<p>Considero todos os princípios preconizados na lei importantes na resposta aos alunos, contudo, penso que primordial será que a educação seja realizada em ambientes, verdadeiramente, bilingues que possibilitem o domínio da língua primeira (LGP) e português escrito ou eventualmente falado. A lei parte do princípio que os alunos surdos sabem LGP, o que não é verdade. A lei parte do princípio que os pais querem os filhos bilingues, o que também não é verdade. Os pais, na sua maioria, matriculam os filhos nas EREBAS, porque lhes retiraram os apoios perto de casa e não porque concordam ou deixam de concordar com a filosofia bilingue. Os pais querem que os seus filhos oiçam e falem.</p>
MJ	<p>Em tua opinião foram considerados todos os procedimentos necessários para uma boa tomada de decisão na constituição da rede de EREBAS? Que poderias sugerir?”</p>

C	<p>Penso que não. A pressa da entrada em vigor da parte legislativa não permitiu uma reflexão cuidada da localização das zonas geográficas. Passados três anos já deveriam ter tido tempo de as repensar. Principalmente no que diz respeito ao secundário. Para mim existem EREBAS a mais com ensino secundário e este não se adequa aos surdos que o frequentam. Se as EREBAS, Pais e demais parceiros levarem a sério a educação dos surdos e os próprios surdos, então os próximos alunos surdos do secundário, acredito, estarão na posse das competências para o poderem fazer sem o estigma das adequações ou do coitadinho, o que hoje acontece e que não é nada.</p> <p>Que sugestões para alterações?.. Bem, parece-me que já falamos, que sejam tidas em conta as zonas geográficas onde estas são criadas.</p>
MJ	<p>Considera que a educação bilingue trouxe mais-valias para a educação da criança e jovem surda?</p>
C	<p>Se estivermos a falar nos grandes centros urbanos onde há efetivamente um grupo significativo de alunos e onde se pode efetivamente criar ambientes bilingues, posso considerar que sejam mais-valias. Ainda que também concorde que por vezes este tipo de resposta, cujos pressupostos de base não estejam considerados, possa resultar em “guetos” de alunos surdos onde na realidade não há ambiente bilingue nenhum.</p> <p>Se estivermos a referir-nos a realidades onde o número de alunos é pouco significativo, penso que o ambiente bilingue está comprometido á partida. Por muito esforço que façam as equipas.</p>
MJ	<p>Os Técnicos que trabalham na tua EREBAS são em número suficiente para as necessidades dos alunos surdos? Pertencem aos quadros do agrupamento/escola secundária ou são contratados anualmente? Consideras que existem constrangimentos neste procedimento?</p>
C	<p>Este ano letivo, não frequentaram alunos surdos e como tal, apenas está na Escola a DEE domínio surdez (eu) por pertencer ao quadro da escola. No entanto, posso falar sobre o que se passava quando tínhamos alunos, ainda que o máximo de alunos que tivemos fosse três e uma delas tinha problemas cognitivos graves associados.</p> <p>Sim, os técnicos eram em número suficiente. O Ministério de Educação sempre permitiu a abertura de vagas que a escola solicitou. Só que a colocação era tardia e não existia a garantia de continuidade dos técnicos, o que comprometia a preparação e arranque do ano letivo. Era sempre a mesma coisa, um empatar até que tudo estivesse colocado, meados de Outubro, isto se os técnicos aceitassem à primeira, porque têm um mês em que podem aceitar e depois recusar. Depois os concursos não são todos ao mesmo tempo para o país inteiro. Os técnicos, concorrem a todos e depois, conforme a posição vão aceitando e desistindo, o que para as escolas é uma confusão. No final do ano era outra correria, pois o contrato não se prolongava até Agosto, e como tal a preparação do ano lectivo seguinte também não era deixado devidamente acautelado.</p> <p>Se repensassem a rede, poderiam abrir quadros, e isto deixava de acontecer.</p>
MJ	<p>A EREBAS onde exerces funções promove acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares? O público-alvo adere à formação?</p>
C	<p>Além de se promover em acções de formação para a comunidade escolar, procuramos incluir a LGP nos projetos da escola, nomeadamente nos concursos de poesia, coro da escola na tradução do hino da escola para LGP. Mesmo este ano, que não teve nenhum aluno surdo matriculado, sempre que é cantado o hino da escola, há alguém que o canta em LGP.</p> <p>Sim a comunidade escolar aderiu à formação, principalmente nos primeiros anos, mas de uma maneira geral a frequência era significativa.</p>
MJ	<p>As turmas do ensino regular também são oferecidas aulas de LGP? “Quem promove essas formações?”</p>
C	<p>Não. As experiências que tivemos foram apenas à comunidade (docentes, assistentes operacionais e alunos interessados).</p>
MJ	<p>Relativamente a recursos materiais, (equipamentos específicos para as necessidades</p>

	dos alunos surdos), consideras a tua escola devidamente apetrechada?
C	Não sentimos até agora necessidades em termos de recursos materiais (manuais, equipamento fotográfico e de filmagem, por exemplo, sempre esteve à nossa disposição quando necessário).
MJ	Consideras que a tua EREBAS está organizada como o previsto no Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro? Peço-lhe que nos esclareça quanto ao critério estabelecido para a constituição de turmas, ao modo com é leccionada a disciplina de Língua Gestual (LGP) e a de língua Portuguesa, nomeadamente: a) carga horária de ambas, b) programa curricular, c) docente (s) que assegura (m) a sua leccionação, certificação e validação para a progressão do aluno em LGP, papel/presença em aula do Intérprete de LGP?
C	Apenas me posso reportar à experiência que tivemos em anos transactos. Os alunos que frequentaram a Escola estavam matriculados no ensino profissional, frequentavam a disciplina de Português com a turma e leccionada pelo docente do ensino regular. Visto serem apenas 3 alunos e estando os 3 na mesma turma, o intérprete estava sempre presente. O programa curricular era o mesmo dos colegas ouvintes com ajustes e sempre considerando o facto de ser uma língua segunda (não, não recorremos ao programa de Língua portuguesa para alunos surdos, eles estavam na turma com os outros e a professora dizia que não era viável fazê-lo. Além disso só iam a 90 minutos, os outros 90, estavam em apoio individual). Contudo, o facto de estarmos a falar do ensino profissional, impossibilita-nos alterações na estrutura modular porque os alunos são obrigados a transitar nos módulos para que obtenham o curso. Relativamente às aulas de LGP eram 2 tempos por semana (90'+90') no mínimo, leccionados por um docente de LGP.
MJ	Em tua opinião, como são aceites os alunos surdos pelos alunos ouvintes da escola? Nos intervalos ou nas horas de refeição, partilham grupos comuns?
C	Mais uma vez, reporto-me às experiências de anos anteriores. Feito um sociograma dentro da turma, não são referenciados nem pela positiva nem pela negativa. São considerados mais alunos da turma, são bem aceites e os alunos têm noção das suas limitações, ajudando-os e colaborando com eles. Na escola, os próprios alunos surdos mantêm-se à parte. Fazem as refeições todos juntos e por rotina com professores com quem mantêm interacção.
MJ	Tens alguma sugestão que consideres importante para melhorar/modificar a eficácia da modalidade específica - educação bilíngue para alunos surdos, implementada pelo Decreto- lei 3/2008 de 7 de janeiro?
C	Na pouca experiência que tenho, considero que deverá ser bem pensada a situação das escolas de referência em determinadas zonas geográficas (interior, por exemplo). Os alunos não têm ganhos em termos de bilinguismo, (porque também não há grande convívio com a sua comunidade fora da escola, não há uma associação, um espaço de convívio extra escola). Não há evolução em termos de língua primeira. O “banho de língua” que é suposto haver para que se criem competências essenciais de leitura e escrita, mais do que fundamentais para um aluno surdo fica comprometido.
MJ	Muito obrigada pela disponibilidade. Peço desculpa pela minha inexperiência. Gostarias de acrescentar à entrevista, alguma coisa que me tenha esquecido de abordar?
C	Um bom trabalho para ti. Eu já passei pelo mesmo.

Anexo 7 - Relatório da Entrevista D

Intervenientes (INT)

Maria João (MJ) – investigadora

D – pessoa entrevistada

NOTA PRÉVIA:

A gravação da entrevista começou após ter sido apresentado, lido e explicitado o Consentimento Informado, o qual foi assinado por A após concordar com os termos.

No decorrer da entrevista foram colocadas as questões construídas no roteiro inicial de entrevista e foram colocadas novas questões decorrentes da entrevista e de acordo com a pessoa entrevistada.

A transcrição da entrevista que aparece de seguida foi escrita textualmente de acordo com a gravação da mesma.

De referir ainda, que de acordo com a confidencialidade mencionada no consentimento informado, esta transcrição não contempla o nome da pessoa entrevistada, mas sim a utilização de uma sigla, no sentido de preservar o seu anonimato.

INT	DISCURSO
MJ	Boa tarde D
D	Boa tarde colega
MJ	<p>Eu vou passar a explicar no que consiste o trabalho e a entrevista. Como sabe, também sou do Grupo de recrutamento 920, só não estou a exercer funções numa EREBAS. Encontro-me a desenvolver o Projecto de Dissertação com vista à obtenção do grau de Mestre, pela Universidade Católica Portuguesa, Pólo de Viseu, cujo tema é “Implementação da Modalidade Específica de Educação para as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de alunos Surdos (EREBAS), previstas no Decreto-Lei nº. 3/2008 de 7 de janeiro. - Opiniões dos Docentes de Educação Especial, do grupo de recrutamento 920”, pelo que solicito o seu consentimento para a entrevistar, no sentido de recolher informações baseadas na sua experiência profissional. Peço-lhe autorização para poder fazer registos, nomeadamente gravações de som e tomada de notas escritas, sendo que todo o material recolhido é exclusivamente para efeitos de estudo. As conclusões serão publicadas em forma de dissertação, mas não será divulgada a sua identidade, não sendo portanto revelado o seu nome. No caso de aceitar, agradeço a sua colaboração.</p> <p>Podemos então começar? Muito obrigada.</p> <p>- Estando o Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro na base da criação da rede de EREBAS, que princípio nele preconizado considera mais importante?”</p>
D	<p>Bem... considero que o mais importante é a possibilidade de estes discentes terem acesso a uma melhor resposta educativa especializada e como é óbvio o domínio da LGP no processo de ensino. Assistiu-se a um generalizado reconhecimento respeito e reconhecimento pela identidade e cultura dos surdos, pelo menos não são vistos como os outros alunos de necessidades educativas especiais. Considero que, veio contribuir para um maior reconhecimento da surdez e alertar para a necessidade de intervenção diferenciada, assim como deu a possibilidade do jovem com surdez ter acesso ao convívio com outros com a mesma tipologia, melhorando a sua auto estima e estimulando-o no seu processo ensino aprendizagem. Poderemos dizer que se trata de diferenciar uma resposta que assenta no princípio da igualdade. A prática do bilinguismo deve ser pensada em termos dos fins educativos genéricos, em que se reflete, analisa o processo desenvolvimental e educativo dos surdos, onde a escola faz a compreensão do outro e a compreensão de si própria. A população surda desta escola tem obtido sucesso e tem procurado investir na sua formação. A escola até ao</p>

	<p>secundário tem ido de encontro às suas necessidades, o grau superior e o mundo do trabalho é que não se encontram preparados para estes jovens.</p> <p>Devemos lamentar a responsabilidade que, todas as referências surdas do nosso país têm em não pressionarem o DGES, na colocação de bolsas de intérprete nestes serviços pois, não passa apenas do papel. Já tive duas alunas que ingressaram no ensino superior e não se matricularam porque, para além de serem provenientes de um meio sócio familiar carenciado, recebavam prosseguir estudos sem intérprete, assim como todo o acompanhamento que usufruem de educação especial até ao secundário.</p> <p>Terá sido esta ansiedade e estas carências que tem levado a muitos indivíduos com surdez a não prosseguir estudos?</p> <p>E no mundo do trabalho que responsabilidade têm as associações de surdos? Estarão direcionadas para um acompanhamento formativo e contínuo?</p> <p>Muito trabalho há a realizar neste mundo do silêncio!</p>
MJ	<p>Em sua opinião foram considerados todos os procedimentos necessários para uma boa tomada de decisão na constituição da rede de EREBAS? Que alterações sugere?"</p>
D	<p>Não, aquando da definição da rede, algumas escolas sem alunos com surdez foram designadas de referência e outras encontram-se em avaliação, aguardando a sua morte natural pois, neste preciso momento a aposta de alguns agrupamentos é os implantes cocleares.</p> <p>As alterações são difíceis de sugerir porque os alunos com surdez estão a extinguir-se, assim sendo é muito difícil ter uma turma de alunos surdos, portanto defendo que os recursos devem ir ao encontro dos alunos, não se justifica a saída da escola e seio familiar que lhe são próximos. Também não concordo que surjam apenas 3 polos no país Lisboa, Porto e Coimbra, aí estaremos a recuar no tempo. Não concorda?</p>
MJ	<p>Não sei se deva responder. No final da entrevista podemos conversar sobre o assunto. Se estiver de acordo.</p> <p>Considera que a educação bilingue trouxe mais-valias para a educação da criança e jovem surda?</p>
D	<p>Esta é uma questão pertinente e gostaria de responder com outra questão, se me permite?</p> <p>Os nossos alunos estavam preparados ao nível do português para integrarem um sistema bilingue?</p> <p>O que eu tenho assistido é que a interpretação é a base da aprendizagem e o aluno surdo não investe na escrita. Então como criar autonomia?</p> <p>Considero que se encontram mais felizes, em virtude de o grupo ser mais alargado e tem mais participação na vida escolar, permitindo melhorar a sua auto-estima.</p> <p>Em termos de aprendizagem tem obtido resultados satisfatórios.</p>
MJ	<p>Os Técnicos que trabalham na sua EREBAS são em número suficiente para as necessidades dos alunos surdos? Pertencem aos quadros do agrupamento/escola secundária ou são contratados anualmente?"Considera que existem constrangimentos neste procedimento?</p>
D	<p>Sim, sempre colocados com algum atraso mas temos funcionado com os recursos suficientes. São contratados e como já referi interfere com a colocação atempada</p>
MJ	<p>A EREBAS onde exerce funções promove acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares?"O público-alvo adere à formação?</p>
D	<p>Sim, todos os anos dinamizamos a formação de LGP para toda a comunidade educativa e desde professores, funcionários, alunos, comunidade extra escola e de outros locais aderem à formação.</p>
MJ	<p>Às turmas do ensino regular também são oferecidas aulas de LGP? "Quem promove essas formações?</p>
D	<p>Quando a formação é dinamizada toda a escola tem conhecimento, a inscrição é voluntária. Estamos a falar de ensino secundário, em que os alunos têm poder de</p>

	decisão.
MJ	Relativamente a recursos materiais, (equipamentos específicos para as necessidades dos alunos surdos), considera a sua escola devidamente apetrechada?
D	Foram-nos facultados alguns. A escola tem construído outros. No entanto, a direção responde positivamente às nossas solicitações.
MJ	Considera que a sua EREBAS está organizada como o previsto no Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro? Peço-lhe que nos esclareça quanto ao critério estabelecido para a constituição de turmas, ao modo com é leccionada a disciplina de Língua Gestual (LGP) e a de língua Portuguesa, nomeadamente: a) carga horária de ambas, b) programa curricular, c) docente (s) que assegura (m) a sua leção, certificação e validação para a progressão do aluno em LGP, papel/presença em aula do Intérprete de LGP?
D	<p>Apenas posso referir que os alunos têm aulas em turmas de surdos, nomeadamente Língua Portuguesa, Matemática e Q./Física (2 blocos) e com a turma, em todas têm tradução em LGP. Quanto à LGP é ministrada pós horário. Como é obvio quem leciona a LP é o professor de português e a LGP é o docente surdo. A Língua Portuguesa os alunos surdos, têm um currículo diferente a porque não atingem as competências do currículo nacional. Repare bem que estes miúdos também têm inglês...</p> <p>Quanto á carga horária, os miúdos estão no secundário, respeitam a carga horária dos outros alunos, estipulada no desenho do curso profissional e ainda mais, pois a LGP é extra curricular e ainda têm apoios. As intérpretes trabalham bastante com os docentes e comigo, pois preparamos as aulas em conjunto, é todo um trabalho colaborativo. De outra maneira não seria possível. O trabalho é muito antecipado, por isso nos debatemos tanto e desesperamos com a maneira desordenada e tardia da colocação dos técnicos.</p> <p>Em relação à LGP só este ano letivo é que a formadora é licenciada para ser considerada docente em termos de secundário e como viste a legislação que saiu só este ano se iniciava a LGP como 1ª língua, no 10º ano, assim sendo a LGP tem funcionado extra horário, cumprindo o programa do ministério, no entanto nem sempre é possível abordar todos os temas. Não têm nota, apenas uma apreciação descritiva. Para não falar dos diferentes níveis de desenvolvimento de LGP que possuímos no grupo. Em relação à LP segue-se o programa do ministério, no entanto os professores têm que fazer adequações curriculares porque os alunos não têm desenvolvimento da língua escrita suficiente. De realçar que as adequações incidem na definição de estratégias mais simples de abordar as temáticas, assim como na seleção dos textos.</p>
MJ	Em sua opinião, como são aceites os alunos surdos pelos alunos ouvintes da escola? Nos intervalos ou nas horas de refeição, partilham grupos comuns?
D	Sim, bem aceites os ouvintes são muito recetivos quem se exclui são os surdos que formam o seu próprio geto.
MJ	Tem alguma sugestão que considere importante para melhorar/modificar a eficácia da modalidade específica - educação bilíngue para alunos surdos, implementada pelo Decreto- lei 3/2008 de 7 de janeiro?
D	<p>Só deveria ser docente surdo quem dominasse o português escrito.</p> <p>Considero que, a comunidade surda só poderá evoluir se lhe for dada a possibilidade de continuação de estudos a nível superior, com tradução em situação de sala de aula, pois muitos que ingressaram acabaram por desistir porque os apoios no ensino superior são escassos.</p> <p>Também é relevante as referências surdas serem modelos para os mais novos, as</p>

	<p>próprias associações de surdos mais ativos e acima de tudo termos professores preparados para a educação de surdos.</p> <p>Eu diria que é essencial o envolvimento de toda a escola, no processo ensino aprendizagem destes alunos, bem como os familiares.</p> <p>As medidas implementadas para cada aluno devem ser cumpridas, analisadas e reformuladas quando necessário.</p> <p>É muito importante que o docente não esqueça, que se falar e for traduzido não resolve tudo é necessário que o aluno pense em LGP e daí ser necessário o registo escrito, pois a LGP é fundamental no entanto só com a aprendizagem da leitura e da escrita, com a compreensão do mundo pela leitura, é possível a inclusão na sociedade. Relativamente ao docente surdo deve ser uma referência e não um elemento complexo, pois mesmo estes não são bilíngues, não dominam o português escrito, nem a leitura, portanto não podem ser transmissores de conhecimentos que não possuem, necessitam mais formação. O bilinguismo não é só LGP.</p> <p>Parece-me que os dirigentes surdos quiseram enquadrar os seus elementos docentes nas escolas, contudo esqueceram-se da pedagogia, do domínio da LP, do trabalho em equipa, do sentido de responsabilização, do cumprimento. Estes devem ser referências para os alunos e pecam da mesma forma que o aluno, só LGP e facilitismo, quando erram sempre a mesma desculpa “ Sou surdo”. Basta!</p> <p>É impossível termos um decreto em que a LGP deve ser de aplicação obrigatória no currículo destes alunos como primeira língua e os programas do POPH não permitem essa flexibilização. Apenas este ano letivo se iniciou no 10º ano.</p>
MJ	<p>Muito obrigada pela disponibilidade. Peço desculpa pela minha inexperiência. Gostaria de acrescentar à entrevista, algo que considere pertinente e que me que me tenha esquecido de abordar?</p>
D	<p>Um bom trabalho para si.</p>

Anexo 8 - Relatório da Entrevista E

Intervenientes (INT)

Maria João (MJ) – investigadora

E – pessoa entrevistada

NOTA PRÉVIA:

A gravação da entrevista começou após ter sido apresentado, lido e explicitado o Consentimento Informado, o qual foi assinado por A após concordar com os termos.

No decorrer da entrevista foram colocadas as questões construídas no roteiro inicial de entrevista e foram colocadas novas questões decorrentes da entrevista e de acordo com a pessoa entrevistada.

A transcrição da entrevista que aparece de seguida foi escrita textualmente de acordo com a gravação da mesma.

De referir ainda, que de acordo com a confidencialidade mencionada no consentimento informado, esta transcrição não contempla o nome da pessoa entrevistada, mas sim a utilização de uma sigla, no sentido de preservar o seu anonimato.

INT	DISCURSO
MJ	Boa tarde E
E	Boa tarde Colega
MJ	<p>Passo a explicar-lhe em que consiste o trabalho e a entrevista. Como sabe, também sou do Grupo de recrutamento 920, só não estou a exercer funções numa EREBAS. Encontro-me a desenvolver o Projecto de Dissertação com vista à obtenção do grau de Mestre, pela Universidade Católica Portuguesa, Pólo de Viseu, cujo tema é “Implementação da Modalidade Específica de Educação para as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de alunos Surdos (EREBAS), previstas no Decreto-Lei nº. 3/2008 de 7 de janeiro. - Opiniões dos Docentes de Educação Especial, do grupo de recrutamento 920”, pelo que solicito o seu consentimento para a entrevistar, no sentido de recolher informações baseadas na sua experiência profissional. Peço-lhe autorização para poder fazer registos, nomeadamente gravações de som e tomada de notas escritas, sendo que todo o material recolhido é exclusivamente para efeitos de estudo. As conclusões serão publicadas em forma de dissertação, mas não será divulgada a sua identidade, não sendo portanto revelado o seu nome. No caso de aceitar, agradeço a sua colaboração.</p> <p>Podemos então começar? Obrigada.</p> <p>- Estando o Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro na base da criação da rede de EREBAS, que princípio nele preconizado considera mais importante?”</p>
E	<p>Considero que o princípio mais importante preconizado na lei na resposta aos alunos surdos, é a mudança de paradigma do conceito de surdez. Deixa de ser deficiência. Os surdos são vistos e tratados como grupo linguístico minoritário e é-lhes dada a possibilidade de realizarem a sua educação em ambientes, bilingues que possibilitem o domínio da língua primeira (LGP) e português escrito ou eventualmente falado.</p>
MJ	<p>Em sua opinião foram considerados todos os procedimentos necessários para uma boa tomada de decisão na constituição da rede de EREBAS?</p>

E	Olhe colega, não, não considero, mas se estávamos à espera de consultar tudo e todos como é hábito, ainda hoje estaríamos no mesmo sítio e acredito que, mesmo acautelados todos os procedimentos, como me questiona, haveria sempre alguns, que ficariam para trás ou que alguém acharia que não tinham sido acautelados, por isso, ou se avançava ou se mantinha o impasse. Bom, agora uma boa monitorização, quem sabe a rede não se modificava. De facto, há escolas quase sem alunos... Uma ideia sem grande reflexão, apenas uma ideia, poderia ser manter, para já a rede de agrupamentos como está e talvez reduzir a oferta das secundárias, tornando-as mais especialistas.
MJ	Considera que a educação bilingue trouxe mais-valias para a educação da criança e jovem surda?
E	Eu sou 100% apologista do bilinguismo e acredito que os nossos meninos surdos, que agora beneficiam deste tipo de educação vão ter mais sucesso do que os seus pares que por cá passaram e apanharam com as metodologias oralistas. Mas ainda é cedo para tirar essas conclusões. A nível do secundário muita coisa há a fazer. Temos que mexer na estrutura dos cursos para que esta franja da população a eles possa aceder, estão a falar nos profissionais e não só. É muito complicado para os miúdos que neste momento temos no secundário, conseguirem fazê-los, acederem aos currículos como os ouvintes, eles não estão preparados, nem sabem LGP, nem LP. É muito complicado. Vão andando ao sabor da boa vontade o que é uma pena.
MJ	Os Técnicos que trabalham na sua EREBAS são em número suficiente para as necessidades dos alunos surdos? Pertencem aos quadros do agrupamento/escola secundária ou são contratados anualmente? Considera que existem constrangimentos neste procedimento?
E	Os técnicos chegam. Às vezes as intérpretes deviam ser mais, para um melhor acompanhamento dos alunos. Os docentes do regular acham engraçado os gestos mas não passam disso mesmo de achar engraçado. Não investem na aprendizagem da língua. A docente surda é pouco conhecedora de língua portuguesa. Em minha opinião deveria ser ela própria bilingue, o que também não acontece. Os surdos defendem o bilinguismo, mas na hora da verdade, o que interessa mesmo é LGP. A terapeuta, que em minha opinião deveria trabalhar com os que apresentam possibilidades de fala, trabalha com todos e faz um pouco o trabalho de professora de apoio de LP, trabalhando a pragmática da língua portuguesa, pois com conhecimentos de LGP, é uma ajuda preciosa na comunicação com os alunos. Todos os técnicos não pertencem aos quadros, são colocados tardiamente. O início do ano letivo é sempre problemático.
MJ	A EREBAS onde exerce funções promove acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares? O público-alvo adere à formação?
E	Sim, todos os anos promovemos acções de formação para a comunidade escolar e incluímos a LGP nos projetos da escola. Sim a comunidade escolar adere à formação, principalmente nos primeiros anos, mas de uma maneira geral a frequência era significativa. Nos primeiros anos abrimos formação para grupos específicos, como da saúde, por exemplo. (Colega, isto é uma observação, não ponha isto na entrevista, mas escusa de estar tão nervosa. Considere-a uma conversa de café...)
MJ	Desculpe, mas é a primeira vez que o faço. Confesso que estou preocupada... Às turmas do ensino regular também são oferecidas aulas de LGP? Quem promove essas formações?
E	(ri...) Abrem-se inscrições. Os alunos decidem. Muitos deles já são maiores de idade

	e são eles os seus próprios encarregados de educação. Mas sim, não são muitos mas alguns frequentam.
MJ	Relativamente a recursos materiais, (equipamentos específicos para as necessidades dos alunos surdos), considera a sua escola devidamente apetrechada?
E	Sim, os alunos beneficiam de ensino bilingue com articulação entre técnicos e os restantes intervenientes no sentido de zelar pelo sucesso educativo dos alunos. Os materiais pedagógicos são aferidos pelo Formador de LGP, Intérpretes e docentes de EE em estreita colaboração com os docentes do ensino regular. Os surdos que frequentam a nossa escola encontram-se matriculados basicamente em dois cursos profissionais, para os quais a escola se encontra muito bem apetrechada.
MJ	Esta pergunta envolve uma série de questões mais pequenas. Se necessário eu divido-a nas diferentes assuntos?
E	Não, diga lá o que quer saber. Se eu souber responder...
MJ	Considera que a sua EREBA está organizada como o previsto no Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro? Peço-lhe que nos esclareça quanto ao critério estabelecido para a constituição de turmas, ao modo com é leccionada a disciplina de Língua Gestual (LGP) e a de língua Portuguesa, nomeadamente: a) carga horária de ambas, b) programa curricular, c) docente (s) que assegura (m) a sua leccionação, certificação e validação para a progressão do aluno em LGP, papel/presença em aula do Intérprete de LGP.”
E	Os alunos que frequentam a Escola estão matriculados no ensino profissional, frequentam as disciplinas de Português (10º e 11º), Matemática, Inglês (10º e 11º) com turma de surdos, lecionadas por docentes do ensino regular, com a presença de intérprete. Nas outras entram na turma regular e algumas vezes o intérprete está presente, outras não. Os programas curriculares são os mesmos dos colegas ouvintes com ajustes, sempre que necessário. O facto de estarmos a falar do ensino profissional, não nos permite alterações na estrutura modular porque os alunos são obrigados a transitar nos módulos para obter o curso. As aulas de LGP são extra e não certificam nem contam para progressão. São lecionadas por um docente surdo. Respondi?
MJ	Sim. Respondeu. Em sua opinião, como são aceites os alunos surdos pelos alunos ouvintes da escola? Nos intervalos ou nas horas de refeição, partilham grupos comuns?”
E	Sim. São bem aceites. Já se conhecem e são amigos.
MJ	Tem alguma sugestão que considere importante para melhorar/modificar a eficácia da modalidade específica de educação bilingue para alunos surdos, implementada pelo Decreto- lei 3/2008 de 7 de janeiro?
E	Sim, uma educação que zele pelo desenvolvimento de competências linguísticas escritas e em LGP favorecerá com certeza o desenvolvimento de todas as competências sociais, potenciadores de uma boa inclusão social e laboral. Creio que seria fundamental implementar as turmas de surdos no 1º CEB.
MJ	Muito obrigada pela disponibilidade. Peço desculpa pela minha inexperiência. Gostarias de acrescentar à entrevista, alguma coisa que me tenha esquecido de abordar?
E	Um bom trabalho para ti. Eu já passei pelo mesmo.

Anexo 9 - Relatório da Entrevista F

Intervenientes (INT)

Maria João (MJ) – investigadora

F – pessoa entrevistada

NOTA PRÉVIA:

A gravação da entrevista começou após ter sido apresentado, lido e explicitado o Consentimento Informado, o qual foi assinado por A após concordar com os termos.

No decorrer da entrevista foram colocadas as questões construídas no roteiro inicial de entrevista e foram colocadas novas questões decorrentes da entrevista e de acordo com a pessoa entrevistada.

A transcrição da entrevista que aparece de seguida foi escrita textualmente de acordo com a gravação da mesma.

De referir ainda, que de acordo com a confidencialidade mencionada no consentimento informado, esta transcrição não contempla o nome da pessoa entrevistada, mas sim a utilização de uma sigla, no sentido de preservar o seu anonimato.

INT	DISCURSO
MJ	Boa tarde F
F	Boa tarde Colega
MJ	<p>Passo a explicar-lhe em que consiste o trabalho e a entrevista. Como sabe, também sou do Grupo de recrutamento 920, só não estou a exercer funções numa EREBAS. Encontro-me a desenvolver o Projecto de Dissertação com vista à obtenção do grau de Mestre, pela Universidade Católica Portuguesa, Pólo de Viseu, cujo tema é “Implementação da Modalidade Específica de Educação para as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de alunos Surdos (EREBAS), previstas no Decreto-Lei nº. 3/2008 de 7 de janeiro. - Opiniões dos Docentes de Educação Especial, do grupo de recrutamento 920”, pelo que solicito o seu consentimento para a entrevistar, no sentido de recolher informações baseadas na sua experiência profissional. Peço-lhe autorização para poder fazer registos, nomeadamente gravações de som e tomada de notas escritas, sendo que todo o material recolhido é exclusivamente para efeitos de estudo. As conclusões serão publicadas em forma de dissertação, mas não será divulgada a sua identidade, não sendo portanto revelado o seu nome. No caso de aceitar, agradeço a sua colaboração.</p> <p>Vamos então começar?</p> <p>- Estando o Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro na base da criação da rede de EREBAS, que princípio nele preconizado considera mais importante?”</p>
F	<p>A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua. A educação de surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, do português escrito e eventualmente, falado, adequando o currículo e promovendo a inclusão escolar e social. É igualmente importante a concentração dos alunos surdos para inseri-los numa comunidade linguística, num grupo de socialização que utilize a LGP.</p>
MJ	<p>Em sua opinião foram considerados todos os procedimentos necessários para uma boa tomada de decisão na constituição da rede de EREBAS?</p>

F	<p>Considero que os procedimentos legais foram bem-intencionados e temos que considerar que realmente é um grande esforço de meios humanos que pretende abranger os alunos surdos. O que acontece na realidade na aplicação é que é muito difícil atender a todos os casos devido à sua dispersão de alunos, alunos com características próprias e específicas de cada caso.</p> <p>Assim, do mesmo modo que compreendo que é difícil disponibilizar mais recursos por parte das entidades ministeriais, compreendo igualmente as angústias dos pais e alunos surdos que vêm as respostas limitadas a basicamente capitais de distrito, sem transportes para se deslocarem para a EREBAS. A dificuldade de isolamento persiste por serem uma minoria e estarem diluídos em escolas diferentes, anos de escolaridade diferentes, turmas de ouvintes e com grande dificuldade em integrarem ainda que por alguns períodos verdadeiramente uma comunidade surda com todas as características. Este aspeto compromete o verdadeiro desenvolvimento da cultura surda o respeito por uma língua/comunicação específica.</p>
MJ	Que outros procedimentos recomendaria?
F	<p>Penso que é necessária uma maior interação entre surdos, penso que se deu um grande passo no respeito, reconhecimento da cultura destes alunos.</p> <p>Há uma maior sensibilização e conhecimento da língua e gramática próprias dos surdos, há já um grande número de pessoas a aprender língua gestual, mas ainda há muito por fazer especialmente ao nível da interação entre alunos com características específicas, porque os ouvintes muito dificilmente adquirem fluência na LGP, é sempre a pessoa surda que tem que se adaptar à comunidade geral.</p> <p>Em suma, penso que intercâmbios e junção dos alunos são benéficos.</p> <p>Por exemplo eu tenho alunos que têm permanentemente intérprete na escola, mas quando se encontram com outros surdos, enfim parece que se dá uma explosão de alegria. A comunicação com os pares é uma pedra basilar para o desenvolvimento de cada criança, e depois vão para casa e não comunicam com eles senão no mais elementar e o desenvolvimento vai sendo comprometido e estes alunos nunca conseguem obter um bom nível de conhecimentos.</p>
MJ	Considera que a educação bilíngue trouxe mais-valias para a educação da criança e jovem surda?
F	<p>Sim, permite um maior desenvolvimento do aluno em todos os aspetos, uma vez que a linguagem é a base do desenvolvimento do ser humano e compromete os estádios especialmente os superiores.</p> <p>Permite que o aluno não esteja tão isolado numa “ilha”, uma nova visão no respeito pela sua gramática, a aceitação da diferença de cultura e não tanto como deficiência.</p> <p>Mas ainda estamos muito aquém, porque ainda há pais que ainda não aceitam que os seus filhos sejam surdos e sejam educados como ouvintes, são aconselhados pelos médicos a cortar com a LGP e pelo aparelhamento ...</p>
MJ	Os Técnicos que trabalham na sua EREBAS são em número suficiente para as necessidades dos alunos surdos? Pertencem aos quadros do agrupamento/escola secundária ou são contratados anualmente? Considera que existem constrangimentos neste procedimento?
F	<p>No nosso caso concreto os técnicos que trabalham na EREBAS são suficientes se considerarmos apenas o Agrupamento. O maior constrangimento é no início de cada ano escolar e na preparação do ano seguinte já que o docente de EE é o único elemento com colocação no quadro. Esta situação compromete todos os anos o</p>

	arranque do ano letivo e condiciona todo o ensino/aprendizagem até finais de Outubro altura em que fica completa a equipa, com a agravante que todos os anos integra elementos novos.
MJ	A EREBAS onde exerce funções promove ações de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares? O público-alvo adere à formação?
F	Sim todos os anos promovemos ações de formação em LGP para a comunidade escolar, para os familiares e até outras pessoas das mais variadas áreas que nos solicitam formação (desde enfermeiros, agentes de segurança, funcionários da Seg. Social) e todos os anos fazemos ações de sensibilização à necessidade de comunicar de formas diferentes – LGP.
MJ	O público-alvo adere à formação?
F	Sim, muitas vezes são mesmo as instituições que nos procuram nesse sentido.
MJ	Às turmas do ensino regular também são oferecidas aulas de LGP? Quem promove essas formações?
F	Já tivemos ateliers de LGP para alunos em geral, são situações pontuais, mas no refeitório e na escola em geral os alunos vão questionando e procuram saber alguns gestos para comunicar com os alunos surdos (mas claro não são fluentes, apenas conhecem alguns poucos gestos). Os ateliers são sempre dados pela Formadora de LGP.
MJ	Relativamente a recursos materiais, (equipamentos específicos para as necessidades dos alunos surdos), considera a sua escola devidamente apetrechada?
F	Não temos tido problemas de materiais e equipamentos, a direção tem feito um esforço no sentido de colmatar qualquer falta que possa surgir, embora de um ano a esta parte haja a necessidade de estar mais atento aos gastos em materiais. Mas no geral considero que a escola está bem apetrechada.
MJ	Considera que a sua EREBA está organizada como o previsto no Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro? Peço-lhe que nos esclareça quanto ao critério estabelecido para a constituição de turmas, ao modo com é leccionada a disciplina de Língua Gestual (LGP) e a de língua Portuguesa, nomeadamente: a) carga horária de ambas, b) programa curricular, c) docente (s) que assegura (m) a sua lecionação, certificação e validação para a progressão do aluno em LGP, papel/presença em aula do Intérprete de LGP.”
F	Neste momento só frequenta a escola o agrupamento um aluno que tem LGP como primeira língua, é um caso especial com problemas associados, pelo que não foi autorizada pela DREC a formação de turma de surdos. Está integrado numa turma de ouvintes e tem LGP ao seu nível. É um aluno com Cofose, Paralisia Cerebral, Hiperatividade que tem o seu nível cognitivo comprometido. Beneficia de um CEI. Tem aulas de LGP por uma formadora de LGP e é acompanhado por uma intérprete a tento integral.
MJ	Em sua opinião, como são aceites os alunos surdos pelos alunos ouvintes da escola? Nos intervalos ou nas horas de refeição, partilham grupos comuns?”
F	Os alunos surdos são muito bem aceites e estão perfeitamente integrados, todos adultos e colegas os acolhem muito bem e se esforçam por comunicar com eles e atender as suas necessidades se for caso disso.
MJ	Tem alguma sugestão que considere importante para melhorar/modificar a eficácia da modalidade específica de educação bilíngue para alunos surdos, implementada pelo Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro?

F	<p>Penso que o fundamental é sensibilizar a comunidade em geral, os médicos e pessoal hospitalar para respeitar a diferença e não rejeitar a LGP peremptoriamente, como se falar LGP fosse um entrave ao desenvolvimento do surdo e apenas a oralidade fomenta o desenvolvimento da pessoa humana. Isto é perfeitamente errado e perde-se imenso tempo que não é recuperável na vida de um surdo, pois por vezes ‘queimam-se’ ou comprometem-se etapas do seu desenvolvimento que dificilmente são recuperadas, os aparelhamentos ou implantes em média demoram 3 ou 4 anos a ser feitos e até lá a criança vive numa ‘bolha’ isolado de comunicação até aprender a ouvir e aprender a articular, falar, ...</p> <p>É fundamental colocar e fixar equipas de trabalho e que estas intervenham junto de crianças surdas o mais cedo possível criando condições que estas possam interagir com surdos ‘pares’, isto é outros alunos surdos, para tal é necessário que frequentem todos a EREBAS nem que seja por períodos de tempo.</p>
---	---

Anexo 10 - Relatório da Entrevista G

Intervenientes (INT)

Maria João (MJ) – investigadora

G – pessoa entrevistada

NOTA PRÉVIA:

A gravação da entrevista começou após ter sido apresentado, lido e explicitado o Consentimento Informado, o qual foi assinado por A após concordar com os termos.

No decorrer da entrevista foram colocadas as questões construídas no roteiro inicial de entrevista e foram colocadas novas questões decorrentes da entrevista e de acordo com a pessoa entrevistada.

A transcrição da entrevista que aparece de seguida foi escrita textualmente de acordo com a gravação da mesma.

De referir ainda, que de acordo com a confidencialidade mencionada no consentimento informado, esta transcrição não contempla o nome da pessoa entrevistada, mas sim a utilização de uma sigla, no sentido de preservar o seu anonimato.

INT	DISCURSO
MJ	Boa tarde G
G	Olá MJ
MJ	<p>Passo a explicar-lhe em que consiste o trabalho e a entrevista. Como sabes, também sou do Grupo de recrutamento 920, só não estou a exercer funções numa EREBAS. Encontro-me a desenvolver o Projecto de Dissertação com vista à obtenção do grau de Mestre, pela Universidade Católica Portuguesa, Pólo de Viseu, cujo tema é “Implementação da Modalidade Específica de Educação para as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de alunos Surdos (EREBAS), previstas no Decreto-Lei nº. 3/2008 de 7 de janeiro. - Opiniões dos Docentes de Educação Especial, do grupo de recrutamento 920”, pelo que venho solicitar o teu consentimento para te entrevistar, no sentido de recolher informações baseadas na tua experiência profissional. Peço-te autorização para poder fazer registos, nomeadamente gravações de som e tomada de notas escritas, sendo que todo o material recolhido é exclusivamente para efeitos de estudo. As conclusões serão publicadas em forma de dissertação, mas não será divulgada a tua identidade, não sendo portanto revelado o teu nome. No caso de aceites, agradeço a tua colaboração.</p> <p>Vamos então começar?</p> <p>- Estando o Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro na base da criação da rede de EREBAS, que princípio nele preconizado consideras mais importante?”</p>
G	O princípio da Filosofia de educação bilingue, em que se prevê o acesso ao currículo através da LGP (como primeira Língua) e a língua da comunidade maioritária.
MJ	Em tua opinião foram considerados todos os procedimentos necessários para uma boa tomada de decisão na constituição da rede de EREBAS?
G	<p>Não. Não foram consultados pais, docentes, quem estava de facto no terreno, por exemplo as ECAE, que foram extintas na mesma altura. As pessoas foram um pouco apanhadas desprevenidas e em muitas situações não se perceberam as opções de localização geográfica.</p> <p>Penso que será altura de a repensar. Sabe que é muito difícil emitir opiniões quando se trabalha com crianças pequenas e se segue de perto o drama familiar. A minha opinião é que se deveriam alargar os apoios ao nível do pré e 1º Ciclo e ir concentrando os surdos a partir do 2º ciclo em diante.... Sim no 5º ano ainda têm 10 anos, são muito pequenos, mas já entendem melhor, o vínculo familiar, à partida está construído e se não houver outros constrangimentos, parece-me que emocionalmente poderá não haver muitos estragos, se considerarmos as vantagens que a nível</p>

	educacional... e mesmo emocional, de identificação, que isso lhes pode trazer. Neste momento há escolas com docente, formador, terapeuta e intérprete que ao todo têm 3 ou 4 surdos dispersos pelos 3 níveis de escolaridade. Isto não é nada. E há outras com zero. Que eu sei! Estão à espera há dois anos que um aluno passe para o 10º ano.
MJ	Consideras que a educação bilingue trouxe mais-valias para a educação da criança e jovem surda?
G	<p>Sim. Para os mais informados eu não tenho qualquer dúvida.</p> <p>Mas se os professores não dominarem a LGP, se não tiverem o apoio de um intérprete ou formador surdo, se os alunos estiverem dispersos em escolas e em turmas separadas, sem possibilidade de comunicarem com outros colegas ou adultos surdos, se não tiverem acesso ao currículo através da LGP, se não aprenderem o Português como segunda língua, então a educação bilingue não traz mais-valias, continua tudo na mesma.</p> <p>Repara, o Decreto vem dizer que para que as crianças surdas possam adquirir a sua língua, a LGP se deve privilegiar a intervenção precoce, exigindo acordos interministeriais, pois a surdez não é apenas uma deficiência....Acredita que não há médico nenhum que diga uma coisa destas aos pais? Sabes quantos pais nos ouvem? Ou ouvem a docente surda? Zero. Implantam ou aparelham e matriculam em EREBAS porque nos outros lados não têm apoios. Não penses que é porque respeitam a identidade ou cultura surda. São muito poucos os que conseguem ultrapassar o estigma da deficiência. Não há articulação nem um diálogo comum ou transparente e a comunidade surda não se mexe. Continua também numa de Somos surdos e isso chega. Mas não chega. A saúde vai acabar com os surdos. A educação não tem que se preocupar muito mais...</p>
MJ	Os Técnicos que trabalham na tua EREBAS são em número suficiente para as necessidades dos alunos surdos? Pertencem aos quadros do agrupamento/escola secundária ou são contratados anualmente? Consideras que existem constrangimentos neste procedimento?
G	Sim, os técnicos são em número suficiente. O problema não está no número. Está na instabilidade do quadro. Como sabes apenas a docente de Educação Especial pertence ao quadro de agrupamento. Terapeuta de fala, intérpretes e formador surdo, são contratados e tardiamente contratados. Ainda por cima os contratos são anuais. Nunca sabemos com o que contamos. No início e no fim do ano é uma confusão. Não digo que, em escolas com números reduzidos de alunos surdos se formassem quadros, pelo menos enquanto não fossem revista a rede, mas que pelo menos prolongassem os concursos, por exemplo por dois ou por três anos.
MJ	Desculpa G, não sei se é correto ou não, mas se os quadros fossem fixos, não achas que poderia ser um desperdício de recursos se, de repente, a EREBAS, se esvaziasse de alunos? Que faziam os técnicos?
G	É verdade, mas a nós dava-nos um jeito. Olha, o que te aconteceu a ti. Pertences a um quadro que não tem alunos ou não? O teu quadro fechou?
MJ	Sim, tem menos uma vaga e nós somos duas do 920.
G	Duas do 920 e não foram EREBAS? Mas eram Unidade ou não?
MJ	Sim, mas isso não faz parte da entrevista.
G	Não faz? Então não me estás a questionar a rede de EREBAS? O vosso caso foi

	daqueles que foi para a capital de distrito por questões que ninguém ainda percebeu? Pronto continua lá o teu trabalho.
MJ	A EREBAS onde exerces funções promove acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares? O público-alvo adere à formação?
G	Sim, Temos manifestações culturais em LGP (fazemos teatro), sempre que possível, levamos os miúdos a participar em eventos e espaços da comunidade surda, fazemos intercâmbios com alunos de outras Escolas de Referência para a Educação Bilingue de alunos surdos e temos o projecto “sentir a música” em que participam surdos e ouvintes na apresentação de canções com tradução em LGP
MJ	O público-alvo adere à formação?
G	Sim, de uma maneira geral, a adesão é satisfatória.
MJ	Às turmas do ensino regular também são oferecidas aulas de LGP? Quem promove essas formações?
G	Sim, já oferecemos. Funcionou como opção extra curricular e entrou como em Área Projecto, mas até com esta área já acabaram....
MJ	Relativamente a recursos materiais, (equipamentos específicos para as necessidades dos alunos surdos), considera a sua escola devidamente apetrechada?
G	Sim. O que necessitamos, a Direção sempre faz um esforço no sentido de nos apoiar e de responder ao que solicitamos.
MJ	Consideras que a tua EREBAS está organizada como o previsto no Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro? Peço-te que nos esclareças quanto ao critério estabelecido para a constituição de turmas, ao modo com é leccionada a disciplina de Língua Gestual (LGP) e a de língua Portuguesa, nomeadamente: a) carga horária de ambas, b) programa curricular, c) docente (s) que assegura (m) a sua leccionação, certificação e validação para a progressão do aluno em LGP, papel/presença em aula do Intérprete de LGP.”
G	Vamos então por partes....Primeiro, quanto à constituição de turmas, como sabes, nós não temos só turmas de surdos. Esse “luxo” pertence ao Porto, Lisboa e talvez Évora, porque, pelo que sei, nem Coimbra teve essa sorte. No papel é tudo muito bonito, depois, mas conseguimos trabalhar nos dois espaços, ou seja, trabalhamos a integração na turma do regular e as áreas curriculares em contexto de turma de surdos. No pré-escolar, os meninos estão na salinha dos ouvintes, desenvolvem actividades de leitura e escrita e aprendem Língua Gestual Portuguesa. No que se refere à educação dos alunos surdos no 1º ciclo, que é realizada em turmas de surdos, os alunos frequentam a sala de educação bilingue por grupos, nas áreas de LGP, PL2 e Apoio pedagógico personalizado e a turma de integração nas restantes áreas curriculares (Mat., Estudo do Meio) e áreas curriculares não disciplinares. No 2º e 3º Ciclos, o apoio da intérprete é indispensável, porque os alunos têm um regime mais ou menos idêntico, ou melhor, estão em turma de ouvintes, mas estão em grupo, têm portugueses sozinhos e LGP depois das aulas. A intérprete está com eles na maior parte das aulas teóricas. Nas práticas os docentes já vão sabendo comunicar com eles. Quem leciona a LGP é surda, este ano, mas já tivemos uma ouvinte, é a tal coisa, aparecem com a licenciatura...Quanto à certificação...Olha para te ser franca, ela aparece inscrita nos registos mas a informação é qualitativa na pauta, mas certificação...isso, para te ser franca, penso que não. A carga horária das duas disciplinas é idêntica. A de língua portuguesa segue a do currículo nacional, bem como o programa, com adequações... Sabes, o Programa de Língua Portuguesa para

	surdos, não difere muito do outro, eles são muito pequeninos, difere nos textos que se escolhem, no modo de abordar os temas, mais visual, mas a nível de conteúdo, não pode diferir, a Língua é a mesma e as competências que esperamos que atinjam são as mesmas.
MJ	Em tua opinião, como são aceites os alunos surdos pelos alunos ouvintes da escola? Nos intervalos ou nas horas de refeição, partilham grupos comuns?”
G	Sim. Temos um grupo de alunos que desenvolve a LGP com adultos e pares surdos e proporcionamos igualmente momentos semanais onde se encontram todos (do pré ao secundário) para desenvolver o espírito de comunidade e a interação entre todos.
MJ	Tens alguma sugestão que consideres importante para melhorar/modificar a eficácia da modalidade específica de educação bilingue para alunos surdos, implementada pelo Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro?
G	O Decreto-lei 3/2008 pecou na alteração que fez um mês após a sua publicação em que retirou a obrigatoriedade de ser um surdo a leccionar a LGP. Aqueles que trabalham com surdos sabem bem a importância de ser um nativo da língua a ensiná-la. Este docente surdo ensina não só a língua mas também a cultura e identidade surda. Esta situação deveria ser revista e reposta a situação inicial. Uniformidade de critérios a nível nacional para os concursos de técnicos assim como colocação antes do início das aulas; Obrigatoriedade de formação em LGP para os docentes do ensino regular; Obrigatoriedade de permanecer dentro do possível sempre o mesmo grupo de docentes a leccionar nas turmas de surdos; A LGP deveria ser introduzida nas escolas como opção para os alunos ouvintes, tal como surge o espanhol.... Proporcionar os recursos necessários tanto humanos como físicos.
MJ	Muito obrigada pela disponibilidade. Peço-te desculpa pela minha inexperiência. Gostarias de acrescentar à entrevista, alguma coisa que me tenha esquecido de abordar?
G	Um bom trabalho, João.