

O ALUNO SURDO EM CONTEXTO ESCOLAR: COMUNICAÇÃO E RELAÇÃO

Relatório de dissertação

Vera Lúcia Silvestre Videira do Amaral

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria João Sousa Pinto dos Santos, ESECS/IPL

e coorientação de

Professora Doutora Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto, ESECS/IPL

Leiria, março de 2018

Mestrado em Comunicação Acessível

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

PENSAMENTO

*What is it like to "hear" a hand?
Yes, you have to be deaf to understand.*

Willard J. Madsen (2007, março 27).

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Maria João Sousa Santos, pela sua orientação, dedicação e entusiasmo e à professora doutora Antónia Barreto pelo apoio.

À direção da minha Escola que criou as condições para que eu pudesse percorrer este caminho.

À Associação de Tradutores e Intérpretes de Língua Gestual - ATILGP.

À Fátima Gonçalves, amiga e colega sempre presente.

À Márcia Malheiro, Intérprete e mediadora.

Aos meus alunos surdos pela intuição e pelo olhar.

À minha família que sempre me apoiou incondicionalmente, principalmente ao meu marido e ao meu filho.

A todos os que de alguma forma me ajudaram, motivaram e inspiraram.

A todos, agradeço!

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
ASL	<i>American Sign Language</i>
CEI	Currículo Específico Individual.
CID-10	Classificação Internacional de Doenças, 10ª Revisão
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
DG	<i>Design</i> Gráfico
DL	Decreto-Lei
DN	Diário de Notícias
DS	Declaração de Salamanca
EREBAS	Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos.
FMI	Fundo Monetário Internacional
ILGP	Intérprete de Língua Gestual Portuguesa.
L2	Língua Portuguesa como segunda Língua
LGP	Língua Gestual Portuguesa.
ME	Ministério da Educação
MVSL	<i>Martha's Vineyard Sign Language</i>
ODDH	Observatório da Deficiência e Direitos Humanos.
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas.
UAEAS	Unidades de Apoio ao Ensino de Alunos Surdos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

RESUMO

O presente trabalho de cariz qualitativo e quantitativo pretende abordar as relações em contexto escolar público regular, que contribuem para o desenvolvimento escolar e social do aluno surdo pré-linguístico, cuja primeira língua é a Língua Gestual Portuguesa natural e de aquisição espontânea. A escolha desta temática resulta da minha prática enquanto profissional da educação e assomou-se como consequência de experiência profissional significativa com alunos surdos, a qual se mantém há vários anos letivos na mesma Escola Secundária no âmbito dos cursos profissionais para alunos surdos e ouvintes. Assim, este estudo tem como ponto de partida a motivação que se prende com experiências educativas, relacionais e comunicacionais vividas com jovens com surdez pré linguística, com uma cultura particular, própria e específica e o conhecimento deste como um espaço para a investigação sobre as questões da educação de pessoas surdas. A presente dissertação tem como objeto de estudo as perceções que detêm os atores escolares no processo de ensino/aprendizagem e o impacto que elas detêm no processo relacional, bem como as funções que lhes competem exercer, as estratégias que empregam para melhorar o trabalho e, em contraponto, as exigências de adequação requeridas pela presença do aluno surdo numa escola comum, nomeadamente no domínio da Língua Gestual Portuguesa, fazendo parte da sua comunidade geral.

Do ponto de vista metodológico, a investigação foi desenvolvida através de inquéritos por questionário, dirigidos a três grupos: alunos surdos, professores e intérpretes, com o objetivo de identificar pontos de referência entre estes três interlocutores, inferindo as perceções dos mesmos sobre o objeto em estudo.

Os resultados constituíram uma oportunidade de reflexão sobre as práticas metodológicas, de comunicação e de relação do aluno surdo em contexto escolar e os restantes intervenientes no processo educativo, identificando os requisitos para uma educação melhorada deste grupo, nomeadamente através do efetivo desenvolvimento de uma escola bilingue e bicultural, assim como, ponderar que a sua inexistência se revela uma dificuldade comunicacional com os seus educadores e os seus pares, alterando os processos relacionais e de identificação. Assim, dos resultados obtidos, é possível inferir que o modelo conceptual que adotamos sobre o desenvolvimento de práticas inclusivas obrigam à educação bilingue como prática constante, à presença do Intérprete de LGP e à sua intervenção não enquanto espetadores, mas atores educativos e às práticas metodológicas,

que devem ser diferenciadas, não alterando as expectativas desenvolvimentais do aluno surdo. A escola de referência para surdos tem de ser uma escola bilingue e bicultural, as práticas educativas tem que ser diferenciadas respeitando as características dos alunos surdos, desenvolvendo a comunicação entre o surdo e o ouvinte.

Palavras-chave: aluno surdo; comunicação; linguagem; relação.

ABSTRACT

The present work of qualitative and quantitative aspect aims to approach the relations in regular public school context, which contribute to the social and academic development of the deaf pre-linguistic students, whose first language is the natural Portuguese Sign Language by spontaneous acquisition. This choice of this theme is a result of my practice as a professional in education and was assumed as a significant consequence of an experience with the deaf students that have been maintained for several academic years at the same secondary school within its professional courses for the deaf and hearing students. Thus, this study has as a starting point the motivation, bound up with educational, relational and communicational experiences with the deaf pre-linguistic youth of particular, proper and specific culture and acknowledgement of this as a space for research on educational issues for the deaf people. This present dissertation has as its object of study the perceptions held by the school authors in the teaching-learning process and the impact they have on the relational process, as well as the functions they are required to perform, the strategies they employ to improve the work. In counterpoint to the demand of adequacy required by the presence of the deaf students in a common school, particularly with the Portuguese Sign Language, being part of their general community.

From a methodological point of view, the research was developed through questionnaires directed to three groups: the deaf students, the teachers and interpreters, with the objective to identify the points of reference between these three partners, inferring their perceptions about the object being studied.

The results were an opportunity to reflect on the methodological, communication and relational practices with the deaf students in a school context, and the other participants in the educational process, identifying the requirements for improved education of this group, namely through the effective development of a bilingual and bicultural school, as well as considering that their absence reveals a communication difficulty with their educators and their peers, changing the relational and identification processes. From the obtained results it is possible to infer that the conceptual model adopted on the development of inclusive practices oblige the bilingual education as constant practice, the presence of an LGP interpreter and their intervention not as spectators but as educational actors and methodological practices that must be differentiated, not changing the developmental

expectations of the deaf student. The reference school for the deaf must be a bilingual and bicultural school, the educational practices have to be differentiated respecting the characteristics of the deaf students, developing the communication between the deaf and hearing students.

Keywords: deaf student, communication, language, relation

ÍNDICE

PENSAMENTO	ii
AGRADECIMENTOS	iii
LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
ÍNDICE DE GRELHAS DE DADOS	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
Capítulo I – História e etiologia da surdez	5
1.1 – Resenha histórica sobre a surdez	5
1.2 - Etiologia da surdez.....	9
1.3 - A criança surda	12
1.4 - Língua e linguagem – herança genética ou construção social?.....	14
1.5 - Comunicação humana multicanal	16
1.6 - Preconceito, estigma e mito	19
Capítulo II – A importância das relações	22
2.1 – Ser pessoa Surda - Identidade e cultura	22
2.2 – A família como espaço de mediação.....	27
2.2.1 - A palavra da criança surda	28
2.2.2 - Interação da criança surda com os pais surdos.....	29
2.2.3 - Interação da criança surda com os pais ouvintes	30
2.3 - A educação escolar do surdo	31
2.3.1 – Interação cultural entre os alunos surdos e os ouvintes	31
2.3.2 - A surdez na escola – Componente humana	31
2.3.3 - A escola como instituição	38
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	43
3 - Metodologia	43
3.1 Introdução	43
3.2 - Pergunta de partida e objetivos do estudo.....	44
3.3 – Caracterização do estabelecimento de ensino	45

3.4 - Caracterização da população alvo desta investigação.....	46
3.5 - Técnicas de recolha de dados ou instrumentos	52
3.6 - Procedimentos.....	55
4. Apresentação de resultados	56
4.1. Apresentação dos resultados do inquérito ao grupo dos alunos surdos.....	57
4.2. Apresentação dos resultados dos inquéritos aos professores de turmas de alunos surdos, designado por grupo 2.	63
4.3. Apresentação dos resultados dos inquéritos aos intérpretes de língua gestual Portuguesa, designado por grupo 3.	68
4.4. Apresentação dos resultados do inquérito a uma antiga aluna cuja formação escolar ocorreu num antigo instituto para o ensino de surdos.	70
5. Discussão de resultados.....	71
5.1. Discussão dos resultados na ótica do grupo 1 (alunos)	72
5.2. Discussão dos resultados na ótica do grupo 2 (professores)	81
5.3. Discussão de resultados na ótica do grupo 3 (intérpretes)	85
6. Conclusão	90
REFERENCIAS	94
ANEXOS	106
Anexo 1 – Modelo de inquérito aos Alunos Surdos	1
Anexo 2 – Modelo de inquérito à Antiga Aluna de Instituição	1
Anexo 3 – Modelo de inquérito aos Professores que trabalham com alunos surdos	1
Anexo 4 – Modelo de inquérito aos Intérpretes de Língua Gestual	1
GLOSSÁRIO	1

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Thomas Hart Benton, The Lord is my Shepherd, Fonte: Whitney Museum of American Art.....	8
Figura 2: Sistema de ensino português - Ensino Básico e Ensino Secundário. Fonte: Portal da Orientação Vocacional	73
Figura 3: Áreas de formação dos Cursos Profissionais. Fonte: Portal da ANQEP	73
Figura 4: (O aluno surdo) Representação segundo o eixo de análise “atuação na escola”	76
Figura 5: (O aluno surdo) Representação segundo o eixo de análise “relações/interacção”	79
Figura 6: (O aluno surdo) Representação segundo o eixo de análise “constrangimentos/dificuldades de comunicação”	80
Figura 7: (O professor) Representação segundo o eixo de análise “atuação na escola”	83
Figura 8: (O professor) Representação segundo o eixo de análise “relações/interacção”	84
Figura 9: (O professor) Representação segundo o eixo de análise “constrangimentos/dificuldades de comunicação”	85
Figura 10: (O intérprete) Representação segundo o eixo de análise “atuação na escola”	87
Figura 11: (O intérprete) Representação segundo o eixo de análise “relações/interacção”	88
Figura 12: (O intérprete) Representação segundo o eixo de análise “constrangimentos/dificuldades de comunicação”	89

ÍNDICE DE GRELHAS DE DADOS

Grelha de dados 1: Sobre as razões de preferência e carga horária do curso escolhido pelo aluno surdo	58
Grelha de dados 2: Respostas dos professores inquiridos quanto à sua preceção sobre o aluno surdo	68

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Nível etário dos alunos.....	48
Gráfico 2: Distribuição dos alunos quanto ao sexo	48
Gráfico 3: Nível etário dos professores	49
Gráfico 4: Distribuição dos professores quanto ao sexo	49
Gráfico 5: Situação profissional dos professores	50
Gráfico 6: Nível etário dos intérpretes	50
Gráfico 7: Distribuição dos intérpretes quanto ao sexo	51
Gráfico 8: Situação profissional dos intérpretes.....	51
Gráfico 9: Sobre a comunicação do aluno surdo com a sua família	57

Gráfico 10: Sobre o acesso a curso de LGP pela família do aluno surdo	57
Gráfico 11: Sobre a utilização da linguagem oral pelo aluno surdo.....	58
Gráfico 12: Distribuição das respostas dos alunos sobre as estratégias facilitadoras da comunicação em sala de aula.....	59
Gráfico 13: Especificação pelos alunos surdos dos aspetos que dificultam a compreensão de conteúdos na aula	59
Gráfico 14: Sobre a identificação pelos alunos surdos das tecnologias facilitadoras da comunicação	60
Gráfico 15: Distribuição das respostas dos alunos surdos sobre a importância do ILGP	60
Gráfico 16: Distribuição das respostas dos alunos surdos quanto aos amigos.....	61
Gráfico 17: Distribuição das respostas dos alunos surdos quanto ao espaço de convivência com os amigos	61
Gráfico 18: Distribuição das respostas pelos alunos surdos quanto aos colegas para trabalho de grupo.....	62
Gráfico 19: Distribuição das respostas pelos alunos surdos quanto aos colegas que o escolhem para trabalho em grupo.....	62
Gráfico 20: Distribuição das respostas dos alunos surdos quanto ao destinatário das aulas de LGP	63
Gráfico 21: Respostas dos professores inquiridos quanto ao conhecimento do início do trabalho com alunos surdos	63
Gráfico 22: Respostas dos professores inquiridos quanto à sua formação para trabalhar com alunos surdos.....	64
Gráfico 23: Distribuição das respostas dos professores inquiridos quanto às competências dos alunos surdos	64
Gráfico 24: Distribuição das respostas dos professores inquiridos quanto à sua dinâmica na sala de aula	66
Gráfico 25: Respostas dos professores inquiridos quanto às soluções para trabalhar dificuldades do aluno surdo	67
Gráfico 26: Respostas dos professores inquiridos quanto à criação de condições para a participação do aluno surdo	67
Gráfico 27: Respostas dos ILGP inquiridos sobre o momento em que soube que ia trabalhar na presente escola.....	68
Gráfico 28: Distribuição das respostas dos ILGP inquiridos quanto ao que se considera na escola	69
Gráfico 29: Distribuição das respostas dos ILGP inquiridos quanto ao tempo para preparação da sua atuação	69

INTRODUÇÃO

Os professores reconhecem, hoje, que todos os alunos têm características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem intrínsecas próprias. Já a Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos de Viena (Organização das Nações Unidas, 1993) que ratificava o princípio da diversidade e que também estabelecia, a par do direito à igualdade, o direito à diferença, rompeu com a ideia de padrões sociais e de adaptação dos excluídos. Daqui e a partir do direito à educação para todos, foi operado um movimento coletivo de mudança que apontou para a adoção de políticas públicas inclusivas, e para a transformação dos sistemas educacionais e das práticas sociais, que envolvessem as relações com as famílias e a comunidade, com o intuito da plena participação e realização de todos os estudantes. Assim, decorria daquela Declaração que, na efetivação do direito para todos à educação, tanto o direito à igualdade e como o direito à diferença eram indissociáveis, e os direitos específicos serviam para eliminar as discriminações e garantir a plena inclusão social.

Naquele mesmo sentido, a Convenção da Organização das Nações Unidas¹ sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, aprovada em Portugal em 2009 (ONU, 2010), em sessão Parlamentar por todos os partidos e sem reservas, era referido no seu 24º artigo que ao Estado compete reconhecer “o direito das pessoas com deficiência à educação”, “sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”, num “sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida”, respeitando “a diversidade humana”. Exigindo-se que “as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema geral de ensino gratuito e obrigatório”, e com as “adaptações razoáveis em função das necessidades individuais”, com garantias de “medidas de apoio individualizadas eficazes, com o objetivo de plena inclusão”.

Em Portugal, a publicação do DL n° 3/2008² veio proporcionar uma educação bilingue para os alunos surdos, bem como o estabelecimento de medidas específicas que visam garantir a qualidade da educação bilingue das escolas portuguesas. Assim, por inerência, o aluno surdo será legado à necessidade de uma aprendizagem que requer o domínio cumulativo de uma segunda língua, nomeadamente no âmbito da leitura e da escrita, sendo

¹ A partir deste ponto, a expressão Organização das Nações Unidas passa a designar-se por ONU.

² A partir deste ponto, a expressão Decreto-Lei passa a designar-se por DL

fundamental assegurar, a nível do ensino, um processo que, simultaneamente, dê acesso ao domínio da língua gestual portuguesa como forma de comunicação privilegiada e ao domínio do português escrito como forma de alargamento da comunicação e como instrumento de aprendizagem.

Partindo deste enquadramento teórico e da minha experiência profissional, desde há cinco anos, como professora de alunos surdos pé-linguísticos do ensino Secundário, desenvolvemos um trabalho que tem por objetivo, perceber como os intervenientes no processo educativo percecionam a questão da educação de pessoas surdas. O interesse pelo tema surge naturalmente, relacionado com a experiência profissional, mas também por se tratar de um tema pertinente do ponto de vista educacional e sociológico, enquadrando-se no âmbito do Mestrado no campo de conhecimento da comunicação acessível.

Assim, o presente relatório apresenta-se dividido em duas partes e no seu todo constitui um trabalho de investigação de cariz qualitativo e quantitativo, com o ensejo de fazer uma reflexão sobre as práticas educacionais que conduzem à visibilidade do aluno surdo bem como os requisitos comunicacionais para uma educação melhorada direcionada a esse aluno quando incluído na escola regular pública.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados no estudo, os mesmos baseiam-se na pesquisa bibliográfica e análise documental no âmbito da surdez, dando enfoque ao envolvimento de jovens com esta característica na escola de ensino regular, colocando a tónica na comunicação e na sua importância no processo relacional e desenvolvimental e no modo como a inclusão escolar e as barreiras criadas pela língua podem condicionar a vida presente e futura na sociedade, do grupo de alunos surdos.

A primeira parte deste trabalho é dedicada ao enquadramento teórico e divide-se em dois capítulos.

Deste modo, esta primeira parte centra-se num enquadramento da problemática da pessoa surda e das suas características na análise dos processos comunicacionais que medeiam a interação humana e num panorama geral do que se entende por relações comunicacionais, na dimensão e facetas que correspondem às experimentações e vivências no exercício da profissão de educador do ensino secundário.

Num primeiro capítulo é feita uma resenha histórica e geográfica da saga do “povo” surdo, expondo os aspetos etiológicos da surdez no qual e perante a frequente imprópria utilização terminológica de linguagem e detrimento de língua, foi julgado por conveniente fazer desde logo a destrição entre estes dois termos. Será ainda abordada a questão da etiologia da surdez, bem como as características da criança surda.

O segundo capítulo usa uma perspectiva teórico-metodológica sintonizada com os princípios de uma abordagem segundo Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano, (Bronfenbrenner, 2011), incidindo sobre alguns estudos efetuados ao longo dos últimos anos que realçam a importância das relações entre surdos e ouvintes, nas diferentes áreas e domínios do processo educativo, envolvendo, nomeadamente os alunos, os professores e os intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, numa lógica relacional sobre sistemas que se influenciam mutuamente. É um espaço dedicado ao processo de construção da identidade cultural surda e da educação escolar do surdo, realçando a perspectiva exposta pelo próprio possuidor de surdez e colocando em destaque a real diferença cultural do Surdo. Assim, este capítulo aborda todo o contexto escolar propício à criação da escola para alunos surdos incluídos no ensino regular, baseado na questão da identidade.

A segunda parte deste relatório, contém os dados, a análise e a discussão do trabalho empírico, apresenta-se dividida em quatro pontos relacionados: a apresentação do estudo desenvolvido, o enquadramento e a metodologia utilizada; os procedimentos de aplicação das estratégias metodológicas para a recolha de dados; a análise e a discussão de resultados.

No primeiro ponto desta parte do trabalho, faz-se a descrição da metodologia utilizada, incluindo a explicitação dos objetivos do estudo, a pergunta de partida e procedimentos. A partir da questão formulada e dos objetivos do estudo, escolhemos a estratégia de investigação que nos pareceu capaz de fornecer as informações necessárias para testar as hipóteses em investigação. Para a recolha de dados, optámos pela técnica não documental de observação não participante que é o inquérito por questionário, tendo este sido planeado e estruturado, em forma, conteúdo, ordem e sucessão, em função do problema a estudar e, consequentemente do tipo de informação a obter. Ainda nesta fase, procedemos à delimitação da população do inquérito. Esta é uma amostra de conveniência, constituída pela população escolar contactável e com envolvimento na área da surdez, dividida em três estratos populacionais: alunos surdos, professores de turmas com alunos surdos e

intérpretes de língua gestual portuguesa. A operacionalização dos questionários por via eletrónica possibilitou a necessária celeridade na recolha das respostas, tendo-se usado a plataforma on-line disponibilizada pela Google Drive.

O segundo ponto desta parte do trabalho consiste na análise qualitativa e quantitativa dos resultados obtidos nos inquéritos realizados aos grupos inquiridos. A plataforma on-line para a operacionalização dos questionários possibilitou não só a leitura das respostas à medida que estas eram preenchidas com também a exportação e arquivo de todas as respostas aos questionários, para posterior tratamento conjunto. A apresentação dos resultados encontra-se organizada pelos três estratos populacionais inquiridos, sendo descritiva e acompanhada por uma exposição gráfica ou de grelha dos dados recolhidos.

O terceiro capítulo desta II parte é dedicado à discussão de resultados. Assim, a partir dos resultados obtidos, foi possível conhecer as representações dos três grupos inquiridos, sobre a relevância das suas atuações, funções e práticas no contexto educativo bem como a identificação de obstáculos no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, tendo em conta a pergunta de partida e os objetivos definidos, a discussão de resultados apresenta-se, por cada grupo inquirido, segundo três eixos de análise: num primeiro eixo, sobre a atuação na escola, procurando respostas para a questão: a escola de referência pratica um modelo bilingue e bicultural?; num segundo eixo, sobre as relações/interações, equacionando as relações e interações entre os diversos intervenientes no processo ensino/aprendizagem; e num terceiro eixo, sobre os constrangimentos e dificuldades de comunicação, verificando os constrangimentos comunicacionais e o seu reflexo no processo relacional. Por cada um dos eixos de análise e em função dos dados recolhidos, estabelecemos categorias temáticas de análise cuja relevância ou pertinência, tendo por referência a revisão da literatura, enquadróu a discussão dos resultados, procurando estabelecer uma ligação entre as questões e hipóteses de pesquisa e os artigos que foram citados.

Na conclusão deste trabalho apresentamos uma reflexão sobre os resultados obtidos e a sua articulação com a nossa pergunta de partida, interpretando os resultados mais relevantes e as implicações práticas daí decorrentes, no processo relacional entre a comunidade ouvinte e o aluno surdo. E estas reflexões finais não só retratam as principais conclusões dos resultados obtidos como também sugerem pesquisas futuras.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – História e etiologia da surdez

1.1 – Resenha histórica sobre a surdez

Ao longo da história, o vocabulário que designava os surdos diversificava em função da época. Com efeito, será apenas por volta de meados do século XX que as pessoas surdas serão designadas como "Surdos". Antes disso, foram sempre referidos como o "surdos-mudos" dado que não oralizavam. (Terre des sourds, 2009).

A escassez de registos históricos e o distanciamento das fontes primárias leva a afirmações imprecisas e pouco consistentes sobre a surdez na Antiguidade. Somente a partir dos gregos e dos romanos se encontram pistas que evocam a situação de pessoas surdas. As teorias da época aparecem suportadas por Aristóteles e por Platão.

No início da sociedade grega (384-322 a.C.)⁽³⁾, Aristóteles defendia a rejeição dos surdos. Os surdos deviam ser desconsiderados porque, de acordo com a Razão Aristotélica, a linguagem dava condição de humano para o indivíduo, sendo o surdo considerado não-humano se não tivesse a linguagem (Surdez e Linguagem, 2010).

Numa linha antagónica, o filósofo grego Platão que foi mestre de Aristóteles (427 – 347 a.C.) defendia que a língua gestual era necessária. Para ele, através da língua gestual, os surdos poderiam atingir o estatuto do saber filosófico.

Os romanos chegaram ao extremo da integração de regras jurídicas revogando os surdos à gestão dos seus bens. De facto, o Código Justiniano do nosso século VI apresenta os primeiros indícios escritos sobre o estatuto dos surdos. Os surdos eram despidos dos seus direitos cívicos. A ausência da verbalização era a primeira causa. E porque não lhes era reconhecido qualquer direito, nenhuma tentativa de instrução era realizada a seu favor, conduzindo-os a um estado de fragilidade profunda.

³ Era do calendário gregoriano; "a.C." → antes de Cristo ou "ACN" → "Ante Christum Natum", ou seja, antes do nascimento de Jesus Cristo.

O epicurista⁽⁴⁾ romano Lucrécio, no seu poema “*De Rerum Natura*”, foi um dos primeiros a dar uma explicação evolutiva dos sistemas semióticos⁽⁵⁾ humanos: ele afirma que a origem da língua humana, dos gestos infantis e do comportamento animal, não se fundamenta em convenções intelectuais, mas tem as suas bases na natureza e na utilidade (*utilitas*).

Neste mesmo sentido mais elaborada por Aurélio Agostinho (cit. Noth, s.d.). surge uma abordagem mais precisa sobre a ideia de mediação do gesto acentuando que o seu uso não é apenas um instrumento de comunicação, mas também de cognição ou inferência mental.

A Idade Média é um período durante o qual os surdos e a sua língua gestual são aceites na sociedade. Os surdos eram maioritariamente artesãos chegando a ser religiosos. Nesta época, o elevado número de iletrados permitia um contexto cultural favorável ao surdo, sobretudo através da expressão corporal, pelo que os surdos eram considerados os “bobos da corte” desempenhando tarefas inferiores no quotidiano.

Entretanto, os mosteiros cistercienses obrigavam os seus monges ao voto do silêncio. Os gestos eram então a única possibilidade de se fazerem entender e esta prática influenciou o estatuto do surdo na Idade Média, passando a ser permitida a utilização da língua gestual no batismo, nos votos monásticos e no casamento. As congregações religiosas que praticavam o culto do silêncio desenvolveram os primeiros dicionários gestuais surgindo, a partir dos esforços de cada comunidade religiosa, múltiplas variantes contando-se cerca de 1300 gestos diferentes classificados por temas tais como, alimentação, vestuário, trabalho e também ideias e ações. (Histoire de la surdité, s.d.).

No início da Idade Moderna, refere-se a título de exemplo que tanto Leonardo Da Vinci (“*Tratado da Pintura*” – *Capítulo L*) bem como Michele de Montaigne (“*Ensaio*” – Livro II, Capítulo 12) referem que os surdos têm as mesmas capacidades de expressão que os ouvintes. (Id. Ibid.).

Estas teorias permaneceram durante o século VI e VII, prosseguindo-se que a língua gestual teria as mesmas qualidades que a língua oral.

⁴ Epicurismo → Sistema filosófico e escola de pensamento ensinado por Epicuro de Samos (século IV a.C.)

⁵ Semiótica ou semiologia → Ciência que trata dos sistemas de comunicação na sociedade humana

Em Espanha surgem premissas para o ensino especializado para surdos com o estabelecimento de um código gestual correspondente ao alfabeto. O monge Beneditino Pedro Ponce de León baseia o seu método num alfabeto dactilológico ⁽⁶⁾.

Por toda a Europa passa a ser crescente o interesse pelo surdo e a pela sua educação, sem que fosse estabelecida uma regra de uniformização para os diferentes núcleos de educação para surdos. Surgem então o movimento “oralista”, defensor do ensino da palavra falada aos surdos e o movimento “gestualista”, conferindo um ensino que promove o culto da personalidade surda.

No advento da Época Contemporânea, aqueles dois movimentos intelectuais em voga extremam as suas posições, verificando-se o reforço do lado dos “gestualistas” através do abade Charles-Michel de l’Épée (1712 – 1789). Tendo escrito a propósito: «todos os surdos que chegam à nossa escola possuem já uma língua. Já estão habituados a usá-la e compreendem aqueles que também a usam. Com esta língua expressam as suas necessidades, desejos, dúvidas, anseios, etc., e são compreendidos quando os outros se expressam da mesma maneira...» (Gomes, Ataíde, Falcão cit. Coelho, 2005, p. 193). “...ao surdo deve ser ensinado através da visão, aquilo que às outras pessoas é ensinado através da audição...” (Epée, cit. Jornal das EREBAS, 2016). Também em França, o contemporâneo Jacob Rodrigues Pereira, judeu português, defendia a utilização da língua gestual a par da oralização.

A oposição dos dois movimentos “oralista” vs “gestualista” é mantida de forma marcante, determinada pela questão da utilização ou não da língua gestual no ensino dos surdos. Esta questão viria a ser encerrada através do Congresso de Milão.

Após sete dias de discussões, as apresentações e votações, entre 6 e 11 de Setembro de 1880, em Milão, coroaram os pressupostos “oralistas”. As resoluções foram praticamente unânimes, tendo-se verificado uma reduzida oposição: às escolas de surdos cabia o ensino da fala como meio de inserção do surdo num mundo ouvinte. Determinou-se que a língua gestual fosse banida, incluindo em Portugal (Cosnier, 1982) e as práticas que utilizavam a língua gestual em simultaneidade com a fala também foram rejeitadas. O “oralismo puro”

⁶ Alfabeto dactilológico → É a designação de um sistema de representação, simbólica ou modelada, das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio das mãos.

foi apontado como a melhor abordagem e como o meio privilegiado de acesso ao conhecimento no processo de educação de surdos.

O Congresso de Milão permitiu a legitimação oficial do “oralismo”. Entendia-se que conseguindo que os Surdos oralizassem se estaria a favorecer a sua integração no mundo dos ouvintes. Ora, “uma das consequências desta decisão resultou que os alunos surdos passassem a ter, em vez de professores surdos, professores ouvintes” (Sacks, 2001, p. 44 e 45), em que a maioria desconhecia qualquer língua gestual.

Atualmente o “oralismo” e a supressão da língua gestual tiveram como resultado a deterioração da educação das crianças surdas e da literacia dos surdos em geral.

Foi na década de 60 do século XX que foi questionada a situação de falência da educação “oralista” de surdos com a exposição através de, entre outros documentos, da peça de teatro “Filhos de um Deus menor” de Mark Medoff, também adaptada ao cinema.

Nos Estados Unidos da América, onde a língua gestual nunca foi proibida, a *American Sign Language* (ASL) é a terceira língua mais falada, depois do Inglês e do Espanhol (monde des sourds, s.d.). A comunidade surda de Chilmark, na ilha de Marthas Vineyard, com grande incidência de surdez hereditária (Groce, 1999), teve um papel fundamental no desenvolvimento da Língua de Sinais Americana (ASL) visto que os seus residentes, constituídos por surdos genéticos e ouvintes bilingues, desenvolveram sua forma própria de língua(gem) gestual, conhecida como *Martha's Vineyard Sign Language* (MVSL), que mais tarde se fundiu com a língua de sinais do continente, para formar a ASL. (McAllister, 2015).

A representação pictórica de Thomas Hart Benton, “*The Lord is my Shepherd*”, de 1926 (Figura 1), obra pertencente ao Whitney Museum of American Art representa um casal de surdos cujas mãos ásperas marcadas pelo trabalho, olhos, ouvidos e corpos destacam a função visual de comunicação. Por detrás da cabeça do homem, surge encoberta a frase: *The Lord is (my Shep)herd / The Lord is (...) herd* “o Senhor é meu pastor”/”O Senhor é ouvinte” (Whitney Museum of American Art).

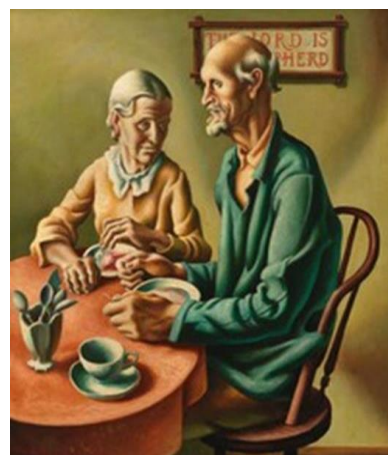


Figura 1: Thomas Hart Benton, *The Lord is my Shepherd*, Fonte: Whitney Museum of American Art

Neste jogo de palavras transparece o preconceito ancestral que remonta aos tempos bíblicos e atira o surdo para uma condição sub-humana, centrada no conceito que “faz da voz e do ouvido o único e verdadeiro modo de comunicação entre o homem e Deus.” (Sacks, 2011. P 33) e revela-se e o estigma ligado à invisibilidade do estigmatizado, (Goffman, 1977), mais adiante abordada no presente trabalho.

1.2 - Etiologia da surdez

1.2.1 - Perda de audição e surdez

A audição assume-se como um sentido fundamental para a segurança do indivíduo, sendo as funções auditivas um sistema de aviso que nos informa sobre o bem-estar e a estabilidade do mundo envolvente; é um fator fundamental para o desenvolvimento da linguagem, pois aprendemos a falar, ouvindo; é fundamental para a integração social pois é através da comunicação que nos identificamos com um grupo social nas suas dimensões física, mental e espiritual, reiterando a ideia do surdo para uma questão social e cultural e também para uma questão fisiológica obrigando a um enquadramento holístico da questão.

A surdez é uma privação sensorial que interfere diretamente na comunicação e afeta a qualidade da relação entre o indivíduo e o meio envolvente, com sérias implicações no desenvolvimento da criança, conforme o grau da perda auditiva que as mesmas apresentem.

Para determinar se uma pessoa é surda ou com baixa audição, podem ser utilizados critérios para definir o grau de perda auditiva, critérios culturais, de preferência na língua falada ou linguagem oral apoiada por leitura labial, ou outros, como a capacidade de conversar ao telefone. Segundo a Organização Mundial de Saúde⁷ (OMS, 2017), considera-se que alguém tem perda de audição quando não consegue ouvir tão bem como uma pessoa com audição normal, cujo patamar é 25dB ou mais em ambos os ouvidos. A perda de audição pode ser ligeira, média, severa ou profunda e pode atingir um ou os dois ouvidos, dificultando a compreensão e sequência de uma conversa. As pessoas que sofrem de perda de audição inserem-se num quadro de perda média a severa, comunicam através

⁷ A partir deste ponto, a expressão Organização Mundial de Saúde passa a designar-se por OMS.

da linguagem oral e podem beneficiar de recursos auditivos, tais como implantes cocleares e outros dispositivos.

Deve-se ainda acrescentar a importância da autoidentificação: a própria pessoa que determina se é surda ou com baixa audição (noção de identidade cultural), e este nem sempre está relacionada com o grau de perda de audição (Associação de Surdos do Porto, 2017).

1.2.2 - Causas da deficiência auditiva e surdez

Do ponto de vista médico, o termo “surdo” é utilizado para caracterizar uma pessoa que possui surdez profunda. Nessa perspetiva, a *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 10th Revision*, CID-10⁸ (OMS, 2016), fornece uma estrutura de base etiológica e proporciona um diagnóstico de doenças, perturbações ou outras condições de saúde, incluindo a surdez, com base em códigos, enquanto a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, CIF⁹, classifica a funcionalidade e a incapacidade, associadas a uma condição de saúde, para utilização com várias finalidades. (OMS, 2004), (Instituto Nacional de Reabilitação, 2010).

As causas de deficiência auditiva podem ser classificadas segundo a OMS (2017), em duas categorias principais: causas congénitas e causas adquiridas. Dentro destas categorias, a surdez é classificada, nos seus vários tipos, no Capítulo VIII de CID-10 (2006), intitulado: Doenças do Ouvido e da Apófise Mastoide, cujas origens, de forma genérica, se podem situar, no caso das causas adquiridas, em: infeções no período pré-natal; doenças infecciosas e parasitárias; complicações na gravidez; lesões traumáticas ou outras causas externas; doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas. No âmbito das causas congénitas, apresenta as malformações congénitas e anomalias cromossomáticas. Segundo a OMS (2017), as causas congénitas podem conduzir a uma deficiência auditiva no nascimento ou pouco tempo depois e prendem-se com causas genéticas, hereditárias ou não, ou ainda por complicações resultantes da gravidez e do parto. Pode-se ainda dividir em causas pré-natais, como viroses e doenças tóxicas da gestante, ingestão de medicamentos ototóxicos, drogas e alcoolismo materno durante a gravidez. Desordens genéticas, consanguinidade. Nas causas perinatais, a criança fica surda, por complicações durante o parto,

⁸ A partir deste ponto, a expressão *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 10th Revision* passa a designar-se por CID-10.

⁹ A partir deste ponto, a expressão *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*, passa a designar-se por CIF.

prematuridade, pós-maturidade, anoxia, fórceps, infecção hospitalar ou outras. A surdez é adquirida, quando há uma predisposição genética, quando ocorre meningite, ingestão de remédios ototóxicos, exposição a sons impactantes (explosão) e viroses (Edukarsempre, s.d.).

A surdez vista como deficiência auditiva, do ponto de vista médico, manifesta-se em vários tipos de perda de audição, diminuição da capacidade de percepção normal dos sons e divide-se em dois tipos fundamentais: O primeiro tipo provoca dificuldades auditivas do tipo "condutivas" ou de "transmissão" e afeta o ouvido externo ou médio, normalmente tratáveis e curáveis. O segundo tipo, surdez neuro-sensorial, envolve o ouvido interno ou o nervo auditivo, em geral, irreversível. Há ainda a surdez mista, quando o problema se localiza no ouvido médio e interno.

No âmbito da surdez de transmissão e Mista, num subcapítulo do Capítulo VIII de CID-10 (ONU, 2016), são apresentados oito tipos de Surdez: de transmissão e neuro-sensorial, que inclui a surdez congénita; bilateral de transmissão; unilateral de transmissão sem alteração de audição do outro ouvido; de transmissão sem precisão; neuro-sensorial bilateral; neuro-sensorial unilateral sem alteração de audição do outro ouvido; neuro-sensorial sem precisão; bilateral mista de transmissão e neuro-sensorial; unilateral mista de transmissão e neuro-sensorial sem alteração da audição do outro ouvido; mista de transmissão e neuro-sensorial sem precisão.

Segundo a CIF, as Funções auditivas “são funções sensoriais que permitem sentir a presença de sons e discriminar a localização, timbre, intensidade e qualidade dos sons” (OMS, 2004, p. 63) e Incluem: funções auditivas, discriminação auditiva, localização da fonte sonora, lateralização do som, discriminação da fala; deficiências, tais como, surdez, deficiência auditiva e perda da audição” e as funções vestibulares que são “funções sensoriais do ouvido interno relacionadas com a posição, equilíbrio e movimento.”

A surdez pode ser, em parte, colmatada através de produtos e tecnologias gerais e de apoio para comunicação, nos quais se “incluem implantes cocleares e aparelhos para a surdez” (2004, p. 156). Estes produtos permitem amplificar a intensidade sonora, fazendo com que os sons fracos soem mais fortes; no caso do implante coclear, codificando os sons em impulsos elétricos, melhorando a intensidade mas não o timbre, enquanto o aparelho auditivo permite a melhoria do timbre. (Pfeifer, 2015).

1.2.3 - Impactos da perda de audição

Ainda, segundo a OMS (2017), a dificuldade de comunicar com os outros é uma das principais consequências da perda de audição e nos casos de surdez pré linguística, a aquisição da linguagem falada é adquirida com perturbação diversa. A perda de audição pode ter efeitos muito prejudiciais na aprendizagem e resultados escolares destas crianças, sendo necessário um maior apoio e recursos que nem sempre estão disponíveis. Em termos de impacto social e afetivo, a impossibilidade de comunicar poderá levar a sentimentos de solidão e ao isolamento, principalmente numa idade mais avançada. Os impactos económicos a nível mundial são considerados elevados, principalmente ao nível da saúde, não só em relação a custos dos aparelhos auditivos, mas também nos apoios educativos e perda de produtividade. Ainda, segundo a OMS (2017), nos países em desenvolvimento, (cujos critérios de classificação são controversos), os surdos ocupam empregos considerados inferiores, comparativamente à restante população ativa. Em 2015, Portugal encontrava-se no 43º lugar na classificação da ONU, de Índice de Desenvolvimento Humano, num total de 189 países, que consta do Relatório do Desenvolvimento Humano 2015 (ONU, 2015). Contudo, são poucos os países europeus com pontuações inferiores a Portugal e, entre os intervencionados pelo Fundo Monetário Internacional, FMI, é o que se qualifica em pior nível e os dados revelam um desaceleramento no crescimento. Nos anos 90, o índice crescia a 0.97 por cento ano, na década seguinte a 0.47 e, desde 2010, abrandou para 0.33. (DN, 2015).

Propõe a OMS (2017), a melhoria de acesso à educação e readaptação profissional, com o objetivo de baixar a taxa de desemprego entre os surdos.

1.3 - A criança surda

1.3.1 - Caracterização da criança surda

A criança com dificuldades de audição só poderá detetar os sons se estes atingirem níveis de altura suficientemente elevados. Os níveis de surdez, segundo o grau de perda auditiva, são classificados como: ligeiro, médio, moderado, severo e profundo.

A perda auditiva tem implicações na linguagem oral bem como na aquisição de conceitos. Deste modo, algumas crianças poderão apresentar dificuldades no que respeita à

discriminação de sons, no âmbito limitado do vocabulário e no uso da linguagem oral, sendo assim fundamental o uso da língua gestual.

A perda auditiva poderá ter consequências no desenvolvimento motor da criança, nomeadamente na primeira infância, manifestando-se por uma aparente hiperatividade, problemas de equilíbrio e descoordenação de movimentos, além da não aquisição de conceitos abstratos básicos de espaço e de tempo. O desenvolvimento da criança surda depende, ainda, da idade em que se verificou a perda de audição: antes ou depois da aquisição da linguagem oral.

No primeiro caso, poderão surgir graves interferências na aquisição de conceitos abstratos e das regras gramaticais básicas e aquisição de novo vocabulário. No segundo caso, quando a surdez surge quando a criança já domina a linguagem oral, esta poderá ter menos apetência para a oralidade e dificuldade em controlar a intensidade da voz. Por outro lado, quando a surdez surge após o desenvolvimento motor, poderá ter necessidade de reorganizar a motricidade em função da perda auditiva (Moreno et Rau, 1987).

1.3.2 - O desenvolvimento da criança surda

Sabendo a importância fulcral da família no desenvolvimento da criança, dado que aquela constitui a primeira instância formativa e socializadora, torna-se fundamental que, no caso das crianças surdas, a intervenção precoce seja proporcionada o mais cedo possível. A intervenção precoce, cujo objetivo é apoiar a família e a criança o mais precocemente possível deverá ter início logo que seja conhecido o diagnóstico da surdez, pois sendo a língua um dos traços culturais que passa de geração em geração, a expectativa de qualquer família é que o seu filho venha a comunicar consigo, sendo facilmente compreensível o impacto negativo que tal diagnóstico pode provocar na família (Pereira, 2009).

Os estudos demonstram-nos que os pais das crianças surdas gastam parte do seu tempo com as crianças em tratamentos relacionados com a perda auditiva e com o desenvolvimento da fala em detrimento de uma relação mais espontânea, caracterizando-se assim as interações como “trabalho” e não como verdadeiras interações entre pais e filhos (Pereira, 2009).

Torna-se fundamental a intervenção por parte de adultos surdos com domínio da Língua Gestual Portuguesa, tendo como objetivo constituírem-se como modelos de adultos surdos

perante os pais e as crianças, ensinando a Língua Gestual Portuguesa, ajudando os pais a melhor compreenderem o seu papel de pais, tornando mais realistas as expectativas para o futuro daquela criança e explicando a importância da participação na comunidade surda (Pereira, 2009).

1.4 - Língua e linguagem – herança genética ou construção social?

A questão da aquisição da linguagem encontra-se em termos do desenvolvimento humano, ancorada em duas teorias aparentemente antagónicas, de um lado os inatistas, para quem a aquisição da linguagem é inata e do outro os construtivistas (Piaget) e os socio-construtivistas (Bruner, Bandura, Vygotsky).

Segundo a tese inatista proposta por Chomsky, os seres humanos são dotados de uma característica biológica responsável pelo desenvolvimento da linguagem, com uma estrutura gramatical universal, que permite a construção infinita de frases jamais ditas por outros seres humanos. “(...) as crianças produzem muitas frases que jamais poderiam ter ouvido adultos produzirem” (Kaufman, 1996, p. 58), cit (Santos e Brazão, 2012).

Pelo contrário, na linha do pensamento marxista, Vygotsky (cit. Argento, s.d.) vê o sujeito como um ser eminentemente social, sendo o conhecimento um produto da sociedade.

Segundo este autor, os processos psicológicos superiores como a comunicação, a linguagem, e o raciocínio, são adquiridos no contexto social e depois são interiorizados. De acordo com a Epistemologia Genética ou Teoria Psicogenética, de Piaget, o indivíduo, desde o seu nascimento, constrói o conhecimento, constituindo a principal teoria construtivista da formação da inteligência (Argento, s.d.).

Para Baptista (2008), segundo “as teorias ambientalistas” (p. 148, 149), a linguagem é adquirida em interação com o meio ambiente, com os pais que instrumentalmente condicionam os filhos a falar usando o reforço positivo perante os sucessos, e, segundo Skinner, através da repetição. Prosseguindo com aquele mesmo autor, Baptista (2008), este carácter repetitivo é contrariado por Chomsky (1957, cit. Baptista, 2009, p. 149) que refere as capacidades inatas da criança para extrair as regras de sintaxe de qualquer língua que ouvem, privilegiando, assim, fatores biológicos inatos na aquisição da linguagem. Prova destes fatores biológicos é o facto de a linguagem ser uma competência da espécie humana. Segundo Noam Chomsky, o ser humano é provido de uma gramática inata que vai tomando forma ao longo do seu desenvolvimento. A criança toma como base para seu

desenvolvimento. A linguagem oral dos adultos, serve de base para o desenvolvimento da criança e a partir do momento que esta incorpora como modelo algumas estruturas da língua materna, não é porque imitou, mas por que incorporou novos modelos de regras para sua língua (Sousa, A.R.B. et.al., 2013, maio).

Nascemos com os nossos sentidos e adquirimos competências motoras de modo natural, porém, tal não acontece com a aquisição da linguagem. Não temos memória do momento em que adquirimos a capacidade de falar; ao contrário dos nossos sentidos, “naturais”, desenvolvidos por nós próprios, é impossível adquirir a linguagem de modo natural sem ter uma “habilidade nata essencial”, que só pode ser ativada por uma terceira pessoa que possua a faculdade e a competência linguística (Sacks, 2011, p. 77). Localizada sensivelmente no hemisfério esquerdo, a Linguagem é a capacidade inata, que o ser humano tem em utilizar e compreender uma língua, sistema organizados de signos arbitrários e convencionais partilhados por uma comunidade (Fromkin e Rodman, 1993 cit. Correia, 2009).

Segundo as bases neurológicas, as línguas gestuais atravessam as fronteiras entre as funções dos hemisférios esquerdo e direito do cérebro pois possuem uma estrutura lexical e gramatical, associada às tarefas analíticas do hemisfério esquerdo, a par de uma estrutura sincrónica e espacial, associada ao hemisfério direito, que trabalha com o mundo visual e espacial. “As línguas gestuais atravessam essas fronteiras porque por um lado possuem uma estrutura lexical e gramatical mas, por outro, essa estrutura é sincrónica e espacial” (Sacks, 2011, pp. 107, 108).

A finalidade da comunicação é expressar pensamentos, ideias e sentimentos que possibilitem a sua compreensão pelas outras pessoas. O domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade, são condições de plena participação social. Pela linguagem comunicamos e temos acesso a informações, expressamos, partilhamos e construímos visões do mundo, isto é, produzimos cultura. Através da linguagem expressamos as ideias, pensamentos e intenções; estabelecemos as relações interpessoais e podemos influenciar o outro, no sentido de alterar as suas representações da realidade e da sociedade.

“Uma palavra vazia de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento despido de palavras permanece uma sombra.” “Não são apenas os surdos que não conseguem

compreender-se; tal acontece também com quaisquer duas pessoas que dão um significado diferente à mesma palavra ou que defendem pontos de vista diferentes. Como Tolstoy notou, aqueles que estão acostumados ao pensamento solitário e independente não apreendem facilmente os pensamentos de outrem e são muito parciais relativamente aos seus próprios: mas as pessoas que mantêm um contacto estreito apreendem os significados complicados que transmitem mutuamente por meio de uma comunicação “lógica e clara” levada a cabo com o menor número de palavras” (Vygotsky, 2001, p. 140).

1.5 - Comunicação humana multicanal

É essencial compreender que a comunicação verbal (palavras), a voz e o comportamento não-verbal (gestos, mímica, coreografia de espaço, etc.) são um todo. São estes três pilares da comunicação que sustentam a clareza da mensagem. Comunicar é diferente de informar. A verdade é que a escola ensinou-nos a escrever, a passar informação mas não a comunicar. (Batalha e Golovanova, 2014). A verdade desta afirmação advém do conceito de compreensão que é distinto do conceito de interpretação. A informação transmitida, mas não compreendida pelo destinatário, não pode ser considerada resultante de uma comunicação. Enquanto a compreensão de uma informação resulta de frases e ideias expressas, a interpretação opera-se pela subjetividade ou entendimento próprio pessoal.

As confusões plenas de comicidade que se dão quando os pensamentos das pessoas seguem direções diferentes estão em completo contraste com o conceito de compreensão. A confusão a que esta ideia pode conduzir, é objetivada neste poema:

Dois surdos são julgados por um surdo juiz.
“Este roubou-me a minha vaca”, um deles diz,
“Alto aí, essa terra”, o segundo replica,
“Sempre foi do meu pai e comigo é que fica!”
E o juiz: “Mas que vergonha, tanta briga!
“A culpa não é vossa, é da rapariga”.

(in Vygotsky, 2001, p. 140).

Os aspetos não-verbais da comunicação foram negligenciados durante muito tempo e ainda o são atualmente, porém, Santo Agostinho (2007a, p.5), nas “Confissões”, descreve o

processo da aquisição da linguagem pela criança no seu sentido global, atribuindo-o às capacidades inatas, à capacidade divina que é o “entendimento”:

“... porque eu já não era um bebezinho que não falava, mas um menino que aprendia a falar. Disso me recorde; mas como aprendi a falar, só mais tarde é que vim a perceber. Não mo ensinaram os mais velhos apresentando-me as palavras com certa ordem e método, como logo depois fizeram com as letras; mas foi por mim mesmo, com o entendimento que me deste, meu Deus, quando queria manifestar meus sentimentos com gemidos, gritinhos, e vários movimentos do corpo, a fim de que atendessem meus desejos; e também ao ver que não podia exteriorizar tudo o que queria, nem ser compreendido por todos aqueles a quem me dirigia. Assim, pois, quando chamavam alguma coisa pelo nome, eu a retinha na memória e, ao se pronunciar de novo a tal palavra, moviam o corpo na direção do objeto, eu entendia e notava que aquele objeto era o denominado com a palavra que pronunciavam, porque assim o chamavam quando o desejavam mostrar.”

Esta capacidade inata de comunicação, não dependente de aprendizagem, não se limita ao verbo escrito ou falado, mas a todo um conjunto de linguagens visuais e universais, veículos de mensagens e afetos que posteriormente darão origem à linguagem verbal resultado da aprendizagem:

“Que esta fosse sua intenção, era-me revelado pelos movimentos do corpo, que são como uma linguagem universal, feita com a expressão rosto, a atitude dos membros e o tom da voz, que indicam os afetos da alma para pedir, reter, rejeitar ou evitar alguma coisa. Deste modo, das palavras usadas nas e colocadas em várias frases e ouvidas repetidas vezes, ia eu aos pouco notando o significado e, domada a dificuldade de minha boca, comecei a dar a entender minhas vontades por meio delas. Foi assim que comecei a comunicar meus desejos às pessoas entre as quais vivia, e entrei a fazer parte do tempestuoso mundo da sociedade, dependendo da autoridade de meus pais e obedecendo às pessoas mais velhas.” (Santo Agostinho, 2007a, pp.5 e 6).

O canal visual, pluri-código, é, segundo P.Ekman et V.W. Friesen (1967), (cit. Cosnier, 1982), manifestamente poli-sistémico dada a pluralidade de signos e de mensagens que transmite. Cosnier refere os gestos “*syllinguistiques*”, adjetivo sem tradução portuguesa e

que significa “o gesto que mostra, acompanhando o verbal” (François-Geiger, 1990). A importância do gesto “*syllinguistique*” é conhecido desde a Antiguidade Clássica e fazia parte da oratória e da arte dramática. Mais recentemente tornou-se objeto de estudo dos etno-antropólogos que se definem como “etnólogos de interação”.

O gesto “*syllinguistique*”, utilizado por todas as pessoas, são os elementos mimo-gestuais que surgem ao longo de uma situação de interação pessoal de comunicação verbal face a face, de forma inconsciente ou consciente, voluntária ou intencional, que sejam tomados num sistema do tipo significante/significado ou não, constituindo uma fonte complementar na transmissão e receção das mensagens.

Sem ser propriamente “*syllinguistique*”, o gesto quase linguístico consiste num padrão mimo-gestual, capaz de assegurar a comunicação sem o recurso à palavra. Este gesto pode coexistir com a palavra para a ilustrar ou contradizer e pode ser traduzida por uma palavra ou frase. Na sua forma mais elaborada tende a aproximar-se às línguas gestuais, embora coexista informalmente com as línguas faladas de cada comunidade sociolinguística. A utilização desta forma de expressão, para além das interações face a face, é utilizada para a expressão de conotações negativas, de afetos e quando o barulho, a distância ou a necessidade de discrição tornam a comunicação verbal difícil ou inadequada.

A comunicação através de um canal acústico isolado, como é o caso do telefone e da linguagem escrita, são exemplos de comunicação apenas através das linguagens onde a gestualidade não existe. De modo oposto, coloca-se a questão: Será possível a comunicação apenas através do gesto?

Tal questão foi respondida por Santo Agostinho (2007b, p.165), nos diálogos “*De Magistro*”:

“– Diz-me, nunca viste alguém conversar com os surdos por gestos, e os próprios surdos entre si também por gestos, perguntam, respondem, ensinam ou indicam tudo o que querem, ou quase tudo? Se é assim, então podemos indicar sem palavras não as coisas visíveis, mas também os sons, os sabores e as outras coisas semelhantes. “

Entre os exemplos clássicos das línguas de sinais destacam-se a dos ameríndios das Grandes planícies cuja origem é mal conhecida e foi pela primeira vez referida pelos colonizadores espanhóis no século XVI. A gramática era simples e servia de forma de

comunicação comum entre as várias tribos que utilizavam línguas verbais diferentes, era utilizada em trocas comerciais, nos conselhos inter-tribos e em reuniões festivas. (Cosnier, 1982).

1.6 - Preconceito, estigma e mito

Geralmente, as pessoas surdas são objeto de representações negativas por parte dos ouvintes, que tendem a vê-los como indivíduos limitados a nível geral. Este tipo de considerações é causa de maior sofrimento para o surdo do que a própria surdez. De acordo com Danielle Bouvet, citada por Abenhssera, (2015). Esta atitude dos ouvintes explica-se pelo facto de estes não poderem falar com o indivíduo surdo que não ouve, que está privado do seu modo usual de comunicação. Esse desconforto é a causa da atitude dos ouvintes contra os surdos, bem como a vontade de fazê-los falar. A criança surda é educada na negação de sua deficiência. Na realidade, no seu quotidiano, o surdo pode superar as suas deficiências e viver de forma completamente independente: eles têm capacidades semelhantes às dos ouvintes, sendo a única diferença entre ambos, a forma de comunicação: numa domina a comunicação vocal e noutra, a gestual ou de sinais. (Bouvet, cit. Abenhssera, 2015).

“Tous les langages peuvent être utilisés, sans ghetto ni ostracisme, afin d’accéder à la VIE” (Laborit, 2016, p.10). Para compreender a perspetiva dos ouvintes relativamente aos surdos, tem de se ter em conta a «invisibilidade» do surdo e da sua cultura. Por um lado e ao contrário da deficiência física, a surdez é invisível, o que leva a muitas incompreensões em termos de comunicação entre surdos e ouvintes; por outro lado é de salientar a pouca visibilidade da cultura e do mundo surdo, desconhecida da maioria dos ouvintes que nunca comunicou (Gaucher, 2005, p.151).

« C’est lorsque les normaux et les stigmatisés viennent à se trouver matériellement en présence les uns des autres, et surtout s’ils s’efforcent de soutenir conjointement une conversation, qu’à lieu l’une des scènes primitives de la sociologie ; car c’est bien souvent à ce moment-là que les deux parties se voient contraintes d’affronter directement les causes et les effets du stigmat. » (Goffman, 1975, p.25).

A relação entre surdos e ouvintes é complexa e segundo Goffman (1975), os contactos mistos estão na origem da estigmatização. Como explica o autor, quando o estigmatizado, neste caso o surdo, estabelece este tipo de contactos, não sabe prever de que modo os

ouvintes vão interagir com ele e qual a atitude que vão tomar na sua presença. O surdo tem a sensação de que estes contactos produzem interações flutuantes e angustiantes “*Flottantes et angoissées*” (Goffman, 1975, p. 30), pelo facto de o estigmatizado ser tratado positiva ou negativamente em função do seu estigma e nunca saber qual o pensamento real do seu interlocutor. Entre os seus iguais, o estigmatizado faz da sua desvantagem a base de organização para a sua vida, na condição de se resignar a viver num “*mundo diminuído*” (Goffman, 1975, p. 33).

É um lugar-comum afirmar que a comunicação humana é essencialmente escrita e verbal, evidências baseadas e perpetuadas por pré julgamentos. Sendo o ser humano um “primata falante” (Cosnier, 1982), as suas potencialidades comunicacionais não se limitam ao canal verbal e seus derivados, estendendo-se a outros canais funcionais. Segundo Cosnier (1981), o plano verbal-acústico divide-se em dois subsistemas distintos: a “verbalidade” associada aos códigos linguísticos e a “vocalidade” ou “paralinguagem” que diz respeito às funções expressivas. O surdo que não oraliza ou oraliza com incorreções é intelectualmente menos desenvolvido que os ouvintes? O filósofo inglês John Wilkins (1613-1672) que se dedicou à educação de surdos põe em questão a teoria de Aristóteles segundo a qual a fala é a expressão direta da mente e como tal, fonte de todo o pensamento. (Gomes, 2010). Segundo Aristóteles, (IV aC), os surdos seriam todos mudos e como não podiam falar, era-lhes vedado o acesso à razão. (Cabral, 2011). Pelo contrário, Wilkins verificou que, sendo negado aos surdos o sentido da audição e não tendo outra forma de expressar os seus pensamentos, abre-se uma nova via de comunicação (Gomes 2010). Para Giordano Cardano, médico do século XVI, a surdez é apenas uma barreira à aprendizagem e não uma condição mental. (Cabral, 2011). Nesta perspetiva, não se deve confundir domínio da linguagem oral com domínio do pensamento, logo, o surdo não tem obrigatoriamente desenvolvimento intelectual afetado, ao contrário das teorias antigas segundo as quais os surdos, pelo facto de não vocalizarem, eram equiparados a animais “selvagens e brutos”, incapazes de adquirir conhecimento, à semelhança do protagonista do filme “*l’enfant sauvage*” de François Truffaut ou ainda adjetivados no século XIX francês como “isolados, desinteressados, instáveis, caprichosos, (...) irritáveis e ingratos.” (Lane, 1992, p. 77 cit. Baptista 2008, p. 107).

O pensamento e a linguagem têm origens biológicas diferentes e existe um vasto leque de pensamentos antes da emergência da linguagem. Na perspetiva de Sacks (2011), a ausência da linguagem não implica perturbação do desenvolvimento intelectual pois o pensamento

“não é linguagem, nem imagens, nem música mas sem isto pode morrer, nado-morto na cabeça” (Sacks, 2011), porém, o conhecimento dos signos permite ao surdo entrar no universo da restante humanidade e da “comunhão das mentes” (Schaller, 1991 cit. Sacks, 2011 p. 72), permitindo-lhe a comunicação com o meio envolvente.

A linguagem faz-se de signos e dos seus significados e são eles que nos socializam, facilitando o processo de identificação a uma dada sociedade e cultura.

Capítulo II – A importância das relações

2.1 – Ser pessoa Surda - Identidade e cultura

Após ter sido estudada por longo tempo, sob o ponto de vista médico, a surdez, mais precisamente a cultura e a comunidade surdas, recentemente atraíram a atenção de sociólogos, antropólogos e outros. Historicamente, antes da existência dos aparelhos auditivos não existiam ou quando estes eram rudimentares, a língua gestual era geralmente o único idioma disponível para os surdos, designados então pelo termo altamente depreciativo "surdo-mudo". Hoje, o progresso tecnológico, ao nível dos implantes cocleares e o desenvolvimento da fonoaudiologia e pedagogia adaptada, permitem uma escolha variada quanto ao modo de comunicação, seja a linguagem oral, linguagem gestual e bilinguismo. Deste modo, o termo "surdo" pode acompanhar um sentido de identidade, o de pertencer à comunidade surda. A palavra "surdo" às vezes é escrita com um S maiúsculo, que reflete essa escolha de identidade (Centre national d'information sur la surdité, 2015).

Para definir o que é designado por "identidade surda" ou Surdo com S maiúsculo,   necessário, em primeiro lugar, apresentar brevemente a noção de identidade em si mesma. Bourassa et.al. consideram que *«employ  comme nom, le mot «Sourd» prend la majuscule pour indiquer que les Sourds font partie d'une culture   part enti re, au même titre que les Qu b cois ou les Français»* (Bourassa et al, 2014, p. 48), acrescentando ainda que muitos Surdos não se consideram pessoas com deficiência, mas sim uma cultura com valores, cultura e Língua próprias.

A Identidade começou a suscitar nos grupos sociais a percepção de pertenc a, é o conceito que sintetiza um conjunto de sentimentos, os quais fazem um indivíduo sentir-se parte integrante de uma sociedade ou nação. Pode apresentar a partir de uma consciência de unidade identitária ou como forma de alteridade, buscando demonstrar a diferença com relação a outras culturas. A síntese da cultura consiste na definição de fatores de integração nacional, baseados na língua. Segundo José Luiz Fiorin, (s.d.), há dois princípios que regem as culturas, princípios esses, que se definem pela exclusão, manifestada pela exclusão de indivíduos e pela participação que promove a heterogeneidade e a expansão cultural.

Interessa o papel da língua na construção da identidade nacional ou grupal. Durante o processo de formação das nações europeias, teoriza-se não mais o problema da universalidade da linguagem, como elemento de constituição do ser humano, dotado de dignidade e direito, mas a singularidade de cada língua nacional. O mesmo se passa com o indivíduo e de uma forma especial com o surdo para quem a língua gestual é um elemento identitário (Fiorin, s.d.).

Destacando o termo cultura do âmbito do senso comum, ou seja, do conjunto de conhecimentos e de crenças partilhados por uma comunidade e considerados prudentes, lógicos ou válidos, o conceito de cultura a seguir expresso, tem um sentido diferente daquele que se assume pelo senso comum, distinguindo-se da erudição ou informação. Em síntese, o termo simboliza tudo o que é aprendido e partilhado por um grupo conferindo-lhe uma identidade. A sociedade contemporânea é heterogênea, composta por diferentes grupos com interesses por vezes distintos, por classes e identidades culturais próprias. Porém, esses diferentes grupos são obrigados ao encontro e à convivência por força da nova cultura de espaço global. As identidades religiosas, étnicas ou regionais, e o exemplo dos homossexuais ou do movimento feminista podem igualmente ser tomados como exemplo. Em geral, a identidade não se faz pela vontade dos indivíduos se unirem, mas porque são tratados de forma homogênea e recíproca pelos outros, ou seja, a construção identitária faz-se em relação e em oposição ao outro (Montousse e Renouard, 2006, p. 6). O reconhecimento social de identidade e cultura próprias, para os surdos em função da relação surdo-ouvinte, assenta na premissa que, para caracterizar a posição social da pessoa surda, estas são consideradas como desviantes em relação a uma norma criada pelos ouvintes para si mesmos. Sendo assim, do ponto de vista cultural, a surdez enquanto cultura, ou a identidade surda enquanto realidade homogênea.

Erik Erikson (in Rabello e Passos, 2018) em meados do século XX, começou a construir a teoria psicossocial do desenvolvimento humano, segundo a qual o ser humano tem uma identidade única, identidade essa composta por diferentes traços de personalidade que podem ser considerados positivos ou negativos, inatos ou adquiridos é, antes de mais nada, um ser social que sofre a pressão do grupo em que vive.

Optou por enfatizar os determinantes socioculturais do desenvolvimento e apresenta-os como oito estágios de conflitos psicossociais. Em cada estágio, o indivíduo encontra uma certa crise que tem obrigatoriamente de enfrentar e que contribui para o crescimento

psicossocial em interação com exigências internas do seu ego e as exigências do meio em que vive, atravessando crises ou “estágios” que terão desfechos positivos ou negativos. Assim, de cada crise, ao longo das quais se forma a personalidade, nascerá um ego mais forte e resiliente ou, pelo contrário, um ego fragilizado quando surge a incapacidade de superar essa crise, o que pode levar a um impacto significativo no desenvolvimento (The Psychology Notes, 2017). No caso da criança e jovem surdos, estas crises ao longo das quais se forma a personalidade são regidos pelos princípios que regem as culturas surda e ouvinte, através da língua que se manifesta como forma de exclusão da sociedade ouvinte mas também como ferramenta de inclusão, cultural e de identidade da comunidade surda, tal como sucede com as Nações. “A minha pátria é a língua portuguesa. A palavra é completa vista e ouvida.” Fernando Pessoa, Livro do Desassossego (Pessoa, s.d.).

Segundo Poirier (2005), existem duas abordagens possíveis para a surdez: a abordagem biomédica e a abordagem cultural que a autora distingue. No primeiro caso, centra-se na vertente da deficiência e das limitações físicas do indivíduo que levam à disfunção psicológica do indivíduo e à sua inadaptação ao meio envolvente. Esta forma de abordar a surdez está próxima do princípio da integração do surdo na maioria ouvinte e à ideologia de normalização que favorece a inserção social de pessoas diminuídas psiquicamente, pois, “*la personne sourde vit une tension constante entre sa aculture et son handicap*” (Poirier, 2005, p.60). Esta perspetiva vê na língua gestual ou de sinais uma ferramenta para colmatar um *deficit*.

Porém, na opinião de Yves-Delaporte, citado por Williams (2002), os surdos não são deficientes, formam uma comunidade cultural, mas não todos os surdos; a língua é o elo que distingue os que utilizam e os que não utilizam a língua gestual. Segundo o autor, estes transformam o que parecia uma deficiência numa faculdade criativa quando inventam uma forma específica de simbolizar a realidade, diferente de região para região, de país para país. A língua gestual é ela própria um elemento cultural.

Cada língua é a expressão viva, orgânica, do espírito do povo. Ela é o meio de conhecer a cultura e os valores de uma nação, pois cristaliza-os. Para constituir uma nação, segundo Herder, (1987, 1996), cit. (Fiorin, s.d.), é necessário que haja uma língua comum.

A língua é o maior recurso identitário de qualquer cultura e a comunidade surda tem na língua gestual (portuguesa) o instrumento de socialização e educação, primordial para a receção de informação e a interação pessoal.

O surdo, através da língua, adapta-se ao meio ambiente, aos dois mundos com os quais interage: o mundo dos surdos e o mundo dos ouvintes, através do desenvolvimento de variadas formas de linguagem, em paralelo, que utiliza em contextos diferentes.

Segundo Sacks (2011, p. 132), o surdo que nasce surdo fica exposto a uma enorme variedade de possibilidades linguísticas e através dessa mesma variedade de linguagens, a uma série de possibilidades culturais e intelectuais desconhecidas dos ouvintes falantes que, ao contrário dos surdos, não são desafiados linguisticamente. Resilientes, os surdos vêem-se obrigados a criar para poder comunicar.

Para a criança surda filha de pais surdos, a língua gestual é utilizada no seio familiar enquanto a língua vocal está associada ao contexto envolvente dos ouvintes. Por outro lado, a criança surda filha de ouvintes que utiliza a comunicação bilingue, desenvolverá ambas as línguas: verbal e gestual. Se a criança surda é bilingue, é paralelamente um sujeito bicultural. Com efeito, pertence, através da Língua, a dois mundos e duas comunidades distintas, cada uma das quais com a sua cultura específica. Esta diversidade permitir-lhe-á consolidar o biculturalismo e o bilinguismo, além de constituir o único meio de aceder à palavra de forma natural.

Daphnée Poirier (2005) considera, ainda, fundamental a distinção entre surdos oralistas e surdos gestuais, para compreender o conceito de «comunidade Surda»:

«Dans un monde où la communication et les échanges interpersonnels reposent principalement sur la capacité d'émission et de réception d'un message oral, les oralistes privilégient l'oralisation et la lecture labiale comme mode de communication. Ils adhèrent au principe d'intégration à la majorité entendante, ainsi qu'à l'idéologie de normalisation qui favorise l'insertion sociale des personnes diminuées physiquement. [Tandis que] les sourds gestuels se définissent comme membres d'une communauté culturelle possédant une langue et une histoire particulières.» (Poirier, 2005, p.61).

O modo de comunicação "escolhido" entre surdos oralistas e surdos gestuais varia entre esses dois grupos, resultando em um apego mais ou menos forte à comunidade

surda. Por um lado, os surdos oralistas integram-se facilmente no mundo dos ouvintes, no qual eles utilizam pouco a língua gestual, por outro, os surdos gestuais manifestam a identidade de pertença à comunidade surda, onde dominam a gestualidade em detrimento da audição, oralidade ou leitura labial.

Para os surdos, a surdez não é uma deficiência e consideram fazer parte de um grupo cultural diferente, tal como um grupo étnico (Bourassa et.al, 2014). Assim como os elementos de um grupo, possuem uma língua própria e relações sociais formadas com outros surdos, com quem partilham os momentos importantes da vida, valores e tradições próprios num espaço de liberdade, de rebelião.

“La communauté des copains sourds m’offre cette liberté. Avec eux, je me sens chez moi, sur ma planète. Nous discutons des heures, au métro Auber. La station du métro est notre base de rendez-vous. Notre base de révolte. Notre base de famille tout court. Un territoire” (Laborit, 2016, p. 107). A citação de Emanuelle Laborit (2016), artista surda gestualista, enquadra-se nos estudos de Erikson, relativamente à adolescência; é no quinto estágio, correspondente à adolescência, “Confusão e Identidade”, durante a qual a sociedade dá a liberdade ao adolescente para "encontrar-se". O adolescente e jovem adulto, seja ele surdo ou ouvinte, começa a descobrir e responder as questões existenciais - "Quem sou eu?" e "O que posso ser?" Aprende a desenvolver um relacionamento sólido e compromisso com seus princípios, ideais e amigos, enfrenta desafios ao descobrir sua própria identidade e forma o seu próprio conceito de moralidade, em luta com as interações sociais. São desafiados pela necessidade de recriar as suas limitações num ambiente considerado potencialmente hostil, pois são forçados a comprometer-se sem que os seus papéis identitários tenham sido totalmente desenvolvidos (The Psychology Notes, 2013). É com os colegas surdos que Laborit (2016) se sente em casa, no seu planeta, com a sua família cultural e linguística. É com os seus companheiros que afirma a sua identidade.

Segundo o antropólogo Charles Gaucher, citado por (Bourassa, A et.al (2014), esta filosofia assenta na utilização da língua de sinais, nas atividades associativas, dinâmicas sociais e culturais dos surdos que os levam a um sentimento de pertença a uma família:

«Cette façon d’être repose principalement sur l’utilisation d’une langue signée, mais implique aussi des dynamiques communautaires propres aux Sourds, telles que les mariages entre Sourds, le fait d’avoir l’impression d’appartenir à une famille sourde qui prend forme dans les activités associatives ou encore à travers des manifestations artistiques singulières comme la poésie en langue des signes.» (Gaucher cit. Bourassa, A. et.al (2014, p. 47).

O conceito de identidade e família Surda supera qualquer outra identidade ou “Nação”, como é comprovado com os casamentos entre mulheres surdas de etnia cigana, com surdos fora da comunidade. As mulheres surdas de etnia cigana, são rejeitadas para casamento dentro da sua comunidade étnica, segregadas pelos princípios de exclusão que regem esta cultura. (Perlin, 2016). Como foi referido anteriormente, segundo Fiorin (s.d.), relativamente às identidades nacionais.

Duplamente excluídas

Num sexto estágio designado por “Intimidade vs. Isolamento”, Erikson (cit. Rabello, 2018), aponta para o perigo de um “narcisismo comunal”, um elitismo que se revela na formação de grupos exclusivos e se acentua na comunidade Surda. Para obstar a este isolamento, é necessário que a pessoa tenha construído nos estágios anteriores um ego autónomo e capaz de aceitar o convívio com outro ego sem se anular (Rabello, 2018).

Ainda, com alguma regularidade, é utilizada a expressão “Surdo-mudo” para designar os surdos que utilizam a língua gestual. Porém, na maior parte dos casos, a ausência de fala deve-se à falta de audição: *“la falta de oído se paraliza la posibilidad de que el reflejo de lenguaje sea reversible”* (Vygotsky p.13, s.d.).

2.2 – A família como espaço de mediação

Como se pode concluir do capítulo anterior, o surdo é detentor de uma “herança genética que lhe confere o potencial cognitivo gerador de funções cerebrais superiores” (Baptista, 2009, p. 159), através das quais cria uma linguagem natural e pluricanal.

As observações das interações com a mãe a partir dos primeiros dias de vida proporcionam o reconhecimento das competências para a comunicação desde o nascimento da criança. (Bouvet, 1982, p. 117). Também Soufle et.al. (1996, p. 140, cit. Baptista, 2009, p. 161) afirmam que as crianças já ouvem a mãe desde o ventre materno e guardam memórias

desses sons e vibrações, ou seja, a aquisição de uma língua falada, surge muito antes do que se poderia pensar.

As causas da exclusão ou inclusão do surdo, não são, portanto, endógenas mas poderão estar no meio onde nasce e se desenvolve, a começar pela família, onde o desenvolvimento social, linguístico e cognitivo da criança surda pode variar, segundo diferentes cenários, a saber: a criança surda na família surda, exposta desde o início à língua gestual e o seu meio e por outro lado a criança surda na família ouvinte, exposta à linguagem oral e o seu meio.

2.2.1 - A palavra da criança surda

Para a definição do modelo bioecológico do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner refere que a experiência individual humana se dá em ambientes "concebidos como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas", (1996, p.5), (as “*matrioskas*” ou mãezinhas). É através desta analogia, comparável também a círculos alargados concêntricos, seja em processos de interações recíprocas cada vez mais complexas, em perspetiva diacrónica e em contextos nos quais a pessoa está inserida, englobando-a bem como ao processo, ao contexto social/cultural e ao tempo. Deste modo, dá-se a interação bioecológica entre o organismo humano e o ambiente, em relações do indivíduo com a família e seus pares: mesotempo e macrotempo. (Bronfenbrenner e Morris, 1998).

No caso das pessoas surdas, essas interações desenvolvem-se numa duplicidade de contextos e culturas nos quais estas se movem. São estes contextos o microssistema familiar de uma família, surda ou ouvinte, onde se reúnem os valores, normas, sentimentos, tradições culturais. Na escola dita inclusiva interage com os colegas, professores com ou sem formação especial, intérpretes e outro pessoal, num alargamento de contextos, valores e ambientes, o “Mesossistema”. A escola é encarada na sua vertente institucional: profissionais e currículo escolar, numa teia inter-relacional.

Ainda antes do nascimento, a criança está exposta à maior variedade de sons, internos ao corpo da mãe e à voz desta. Nas primeiras semanas de vida, distingue a voz materna de todas as outras vozes, muito antes de reconhecer o seu rosto (Brazelton, 1990). Segundo a teoria psicossocial de Erikson, o primeiro estágio de desenvolvimento, designado por “confiança básica vs. Desconfiança básica”, situa-se numa fase pré-linguística, até aos 18 meses, quando a atenção do bebé se dirige para a mãe que provê o seu conforto e a sua

segurança e aprende a confiar nos outros que lhe garantem a segurança contra os perigos externos (Bouvet, 2003).

Desde o nascimento, a criança tem um nome e é tratada como um ouvinte e falante que comunicará através da fala. Contudo, com a descoberta da surdez poder-se-á criar uma rutura com os pais, consequência daquela que seria a sua língua materna. O contexto familiar e social em que a criança vive e cresce, assim como o modo como é encarada a dificuldade auditiva, são tão determinantes como o grau de perda auditiva.

As crianças terão segurança e compreenderão melhor o mundo que as rodeia, quando desde muito cedo, são estimuladas a explorar os sons que as cercam, a sentir, com as mãos, as vibrações sonoras dos objetos e da música, a experimentar situações novas, a estar atentas ao que as rodeia e a estar atentas à comunicação entre as pessoas.

Se, pelo contrário, os estímulos e as interações pessoais não se realizarem, quer através da oralidade, gesto ou mímica, a perceção destas crianças em relação ao mundo exterior será de estranheza, medo e insegurança.

Bouvet (2003), ortofonista e linguista, salienta as necessidades linguísticas da criança surda. O facto de esta estar privada de audição, não significa que seja incapaz de comunicar e precisa de viver num clima de comunicação verbal e não-verbal. Tal como acontece com a criança ouvinte, a criança surda, cuja condição não está associada ao mutismo, tem necessidade de se exprimir, partilhar e comunicar com o mundo exterior. A educação poderá oferecer-lhe as condições necessárias para o acesso à palavra, o bem-estar e as possibilidades de interações felizes, sendo necessário dissociar os casos de crianças surdas filhas de surdos das que são filhas de ouvintes.

2.2.2 - Interação da criança surda com os pais surdos

No que diz respeito à criança surda filha de pais surdos, a condição de surdez não representa o desconhecido e a necessidade de adaptação: *«celui-ci nait dans un foyer où l'on connaît la surdité de l'intérieur : avoir un enfant sourd ne représente pas une inconnue.»* (Bouvet, 2003, p 180). Os pais favorecem a aquisição da linguagem visual a par da vocal, para que a criança se integre no universo e cultura dos ouvintes e esta não passa “pela tragédia da não comunicação com os pais, que é quase sempre o destino dos surdos profundos.” (Sacks, 2011, p. 75). Bouvet (2003), demonstra que a mãe surda

interage com o filho do mesmo modo que as mães ouvintes, através da linguagem pré-verbal e do que esta autora designa por “*bain de language*” (Bouvet 2003, p. 182) pluri-sensorial que consiste na utilização dos canais sensoriais, da “palavra visual” e da “palavra vocal”, construindo um discurso explícito e relacionando com os contextos da enunciação. A mãe surda utiliza o toque físico para produzir um sinal linguístico que este memoriza. Modelam as mãos da criança de modo a que aprendam a utilizar e a reconhecer a língua gestual. Desta forma, sendo a língua gestual a língua materna, as crianças não passam pela “tragédia da não-comunicação com os pais, quase sempre o destino dos surdos profundos” (Sacks, 2011, p. 75).

2.2.3 - Interação da criança surda com os pais ouvintes

«Pour les enfants qui apprennent très tôt la langue des signes, ou qui ont des parents sourds, c'est différent. Eux, ils font des progrès remarquables. Je suis stupéfaite du développement qu'ils ont. Moi, J'étais nettement en retard, je n'ai appris cette langue qu'à sept ans. Avant, j'étais sûrement un peu comme une « débile », une sauvage. » (Laborit, 2016, p. 22, 23).

Segundo Schein, citado por Sacks (2011, p. 133) a maior parte das crianças surdas “cresce como estrangeira na sua própria família” pois o ambiente linguístico não é acessível. Ao contrário das famílias surdas, a criança surda filha de ouvintes nasce num ambiente onde se ignora tudo o que diz respeito à surdez, « *l'enfant sourd qui naît dans une famille entendante, naît dans une famille où l'on ignore tout de la surdité* » (Bouvet, 2003, p 187). Os preconceitos e o estado de não-aceitação podem pôr em causa a comunicação com a criança, referindo a autora, a necessidade de apoio aos pais para o restabelecimento da interação entre a mãe e o filho. A criança transforma-se assim num sujeito “falante”, de forma diferente da maioria, mas não incompleto, visto que a ausência de som não significa falta de comunicação; é necessário integrar a língua gestual na aprendizagem, para que a criança possa desenvolver-se, sem atraso, ao nível da língua e estabelecer a comunicação quotidiana sem dificuldades. Segundo a autora, é possível estabelecer uma comunicação familiar feliz, estabelecida de forma bilingue, pela palavra vocal e a gestual afirmando que «*une communication familiale heureuse établie par une parole vocale accompagnée de signes*» (Bouvet, 2003, 190). Segundo Danielle Bouvet, (2003) «*sa famille constituant une transition entre les deux mondes*» (p. 199) a família é mediadora entre a criança e os dois mundos: o dos ouvintes e o dos surdos.

A surdez é uma característica invisível e, como tal, tende a ser ignorado pela maior parte da sociedade e muitas vezes pelo círculo social do indivíduo surdo.

A pessoa que nasceu surda e que não teve uma interação familiar suficiente não sabe que existem regras de conversação por causa de suas dificuldades de comunicação (Ajavon 2008).

2.3 - A educação escolar do surdo

2.3.1 – *Interação cultural entre os alunos surdos e os ouvintes*

No domínio da audição, para o aluno ouvinte, a norma é ouvir e os surdos são definidos pelo seu incumprimento, mais precisamente pelo seu grau de afastamento dessa norma.

Ainda no domínio da audição, o aluno surdo, apresenta perturbação da acuidade aditiva, sendo a surdez, uma diferença percebida como uma característica de um membro pertencente a uma minoria cultural e linguística.

Na maior parte dos casos, os surdos nasceram surdos ou tornaram-se surdos nos primeiros anos de vida, antes da aquisição da língua oralizada. Se bem que ambos tenham desenvolvido e adotado a língua gestual, a diferença entre o Surdo e o surdo, reside na sua identificação e coesão cultural e nas regras específicas relativas às interações sociais que os primeiros revelam relativamente aos segundos, conforme referem Bourassa et al (2014, p. 48).

Assim, como regra geral, a perspetiva que é exposta pelo próprio possuidor de surdez permite colocar a afirmação de que a surdez não é uma deficiência, mas sim uma diferença a qual pode conduzir o indivíduo a fazer parte de uma cultura ou de uma comunidade distinta, se bem que minoritária.

2.3.2 - *A surdez na escola – Componente humana*

Os estigmas sociais frequentemente levam à marginalização, incorporando todo o seu significado incluindo o de estar separado da sociedade.

Na escola, as expectativas normativas referidas no ponto anterior, conduzem inevitavelmente a discrepâncias negativas e à estigmatização do surdo.

O aluno surdo-inicial com possibilidade de oralizar ou que se tornou surdo depois de aprender a falar, sendo marginal ao grupo consegue integrar-se no grupo dos surdos, desencadeando laços de interlocução, que possibilitam ao grupo surdo estigmatizado uma boa representação junto dos seus colegas ouvintes.

Estes “iniciados”, geralmente, relacionam-se com as pessoas que representam, e tornam-se seus porta-vozes sendo modelos vivos de conquista da normalidade, heróis de mediação e adaptação: os “iniciados” (Goffman, 1977), isto é, os “normais” que penetram no clã compreendem intimamente a sua vida secreta e sendo “marginais” são aqueles, diante dos quais, o estigmatizado se sente como uma pessoa comum.

Aceitar ser “marginal” supõe que o sujeito normal passa no teste de aceitação ou a recusa do grupo dos estigmatizados, como se de uma sociedade secreta se tratasse, portanto, deve deixar a estes a decisão final acerca do lugar que ele poderá ocupar junto deles. O “iniciado” corre o risco de espalhar o estigma, daí os “normais” preferirem evitá-lo.

2.3.2.1 - O professor

O professor é o mediador a quem cabe fazer a ponte entre a criança e o conhecimento a adquirir que passa por um código linguístico comum entre professor e aluno. (Gomes, 2010).

Na relação entre professor e aluno, a conjunção da afetividade e educação são um desafio para a aprendizagem e constituem um processo de educação para a vida, numa parceria entre o professor, o aluno, a família, a comunidade e/ou grupos sociais.

A situação profissional precária dos professores de Língua Gestual Portuguesa,¹⁰ não reconhecidos oficialmente como docentes, sobrecarregados em termos de horário e tal como os intérpretes, sujeitos à insegurança em termos profissionais, e a colocações tardias por meio de entrevista, (Morais e Cotrim, 2016), (Simeonsson, R. et.al., 2010, p. 170), impede a continuidade pedagógica essencial à criação de laços pedagógicos e afetivos. A posição do mediador/professor perante a criança ou jovem e o seu desenvolvimento como ser humano, não poderá limitar-se ao encorajamento de aquisições de competências profissionais, virado exclusivamente para o sucesso

¹⁰ A partir deste ponto, a expressão Língua Gestual Portuguesa, passa a designar-se por LGP.

profissional sem humanidade. A preparação e seleção dos professores não são feitas com a antecedência adequada nem lhes é facultada qualquer preparação quer em termos de LGP quer em termos de etiologia da surdez. Segundo Melro (2014), cerca de 65.4 % dos professores de surdos adultos (ouvintes e não falantes de LGP), não têm qualquer formação em educação de surdos ou LGP.

Perante este quadro, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura¹¹ refere: “...*en la realidad, con frecuencia los docentes están desamparados y a veces incluso se sienten impotentes.*” (UNESCO, 2008, p. 11).

Os professores “...nem sempre são acolhidos e formados em contexto de trabalho, de modo a integrarem-se na cultura e na pedagogia da surdez” segundo Baptista (2016). Em resumo, na aprendizagem, a afetividade e a educação estão intimamente ligadas ou, por outras palavras, o funcionamento psíquico não é composto somente pela dimensão cognitiva, mas também pela dimensão fundamental da sua existência sócio afetiva. Contrapostos às conclusões de Jean Piaget que relativamente à questão da evolução da capacidade de aquisição de conhecimento pelo ser humano, dá primazia aos processos internos em detrimento interpessoais, se bem que reconheça a importância da afetividade na sala de aula, surge Lev Vygotsky (s.d.), que atribui um papel preponderante às relações sociais no processo da pedagogia ou Émile Durkheim (cit. por Ferrari, 2008) para o qual, “a educação é uma socialização da jovem geração pela geração adulta ... O homem, mais do que formador da sociedade, é um produto dela”.

Já em Pestalozzi, in (Carvalho, 2011, outubro, 5), os sentimentos têm o poder de despertar o processo de aprendizagem autónoma no educando. Este pensador costumava comparar o ofício do professor ao do jardineiro, o qual deve providenciar as melhores condições externas para que as plantas sigam o seu desenvolvimento natural.

Entretanto, o projeto intelectual de Vygotsky (s.d.) com a proposta de uma teoria geral do desenvolvimento humano, também passa pela análise da linguagem no desenvolvimento de pessoas surdas e cegas, recusando as abordagens que valorizam a medição de graus e níveis de incapacidade. Na sua conceção, Vygotsky (s.d.) considera que a educação deve criar oportunidades através da mediação simbólica,

¹¹ A partir deste ponto, a expressão Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura passa a designar-se por UNESCO.

para que, seguindo na direção da compensação social das limitações orgânicas e funcionais impostas pela deficiência, essa compensação se realize promovendo o processo de apropriação cultural pelo educando com deficiência.

O mediador deverá contribuir para a construção do ser humano integral, abrangendo a dimensão humana e ética e não deve ter apenas em conta o desenvolvimento cognitivo com vista ao sucesso profissional futuro.

2.3.2.2 - Comunicar com a pessoa surda

Para que seja estabelecida a comunicação com um aluno surdo tem de se ter em conta o nível de conhecimento da língua verbal e escrita e a capacidade/habilidade de leitura labial a qual varia de aluno para aluno. Assim, a comunicação compreende não só estas vertentes de comunicação mas todo um contexto organizado para a comunicação informal onde a criança ou jovem com dificuldades de audição ou surdez possa recolher informações sobre o que se passa à sua volta não só de forma auditiva mas também através da visão e do movimento. As condições acústicas e de iluminação da sala, bem como a forma como se comunica com a criança, associada a gestos, olhares, sorrisos, empatia, contribuem para uma interação eficaz. (Moreno e Rau, 1987).

2.3.2.2.1 - A leitura labial

A leitura labial consiste em olhar os movimentos dos lábios da pessoa que fala e tentar interpretar a sua mensagem sem a ajuda da audição. Para completar o sentido da mensagem, a pessoa surda observa simultaneamente a expressão facial, os gestos, o que se passa em volta e o contexto em que ocorre a comunicação. Para Vygotsky (s.d. b) a linguagem criada e utilizada pelos surdos é essencialmente visual, e é através do sentido da visão que deverão ser ensinados a fazer a leitura labial:

“El lenguaje no se limita exclusivamente a la forma sonora. Los sordomudos han creado y utilizan un lenguaje visual. También se enseña a los niños sordomudos a comprender nuestro lenguaje leyendo en los movimientos de los labios”
(Vygotsky, 2001, p. 52).

Esta interpretação conduz à ideia errónea de que os surdos, designados por surdo-mudos por Vygotsky (2001), podem compreender a mensagem na sua totalidade através da

leitura labial, como se tivessem um sexto sentido. (Bourassa, A. Et.al, 2014) apresenta a analogia com a situação de um ouvinte assistir a uma emissão televisiva em língua francesa com o som desligado. A leitura labial permite ao surdo compreender algumas palavras e frases com alguns limites, visto que apenas 30% da mensagem é compreendida.

A Product Hunt (2016), empresa produtora de aplicativos para “iPhone” e “Android” no seu vídeo publicitário do “AVA”, um aplicativo para comunicação acessível com surdos, explora o sentimento de impotência de dois surdos numa família de ouvintes. Os surdos nem sempre têm tempo de ver e analisar todos os movimentos dos lábios, por exemplo quando o interlocutor fala demasiado depressa, vira o rosto noutra direção ou elabora frases demasiado longas. As comunicações paralelas, os movimentos dos lábios rápidos ou ocultos por barbas, bigodes, mãos ou posições de perfil, constituem obstáculos comunicacionais.

Para os surdos congénitos ou que adquiriram a surdez antes da aquisição da linguagem verbal, o Português ou qualquer outra língua nacional é uma segunda Língua cujo grau de conhecimento difere de surdo para surdo. A leitura labial exige muita atenção e concentração, o que leva à fadiga ao fim de alguns minutos de conversação.

2.3.2.2.2 - A língua falada completa

A língua falada completa «*cued speech*», não é uma língua falada nem uma língua de sinais, mas sim um código comunicacional visual que, iniciado em 1967 nos Estados Unidos da América conheceu um enorme desenvolvimento após os anos 80, em mais de quarenta países. Este código consiste em acompanhar com gestos, a enunciação oral e completa a leitura labial, permitindo compensar os sons mal compreendidos devido à surdez. A aprendizagem é rápida e facilita a comunicação entre o surdo e a família ouvinte, bem como um meio eficaz para a aprendizagem da linguagem oral, pelo jovem surdo (Centre national d’information sur la surdité, 2017) e (Monde des sourds, s.d.).

A criação de um clima favorável à comunicação implica algumas atitudes por parte do interlocutor ouvinte, que deverá:

Assegurar-se de que o surdo está a olhar, caso contrário, deverá chamar a atenção deste através do toque de mão;

Colocar-se frente à pessoa surda sem ocultar o rosto e a boca;
Ser expressivo e utilizar a linguagem não-verbal: mímica, gestos, indicar objetos ou pessoas;
Utilizar frases curtas e palavras simples, tanto na forma oral como na escrita;
Prestar atenção aos sinais de incompreensão por parte dos surdos: testa franzida; resposta fora do contexto; movimento de impaciência, olhar dirigido para outro local;
Dever-se-ão evitar obstáculos à boa visibilidade, como: estar contraluz, ter objetos na boca que dificultem a leitura labial e usar bigode.

2.3.2.2.3 - Comunicar com a ajuda do intérprete de Língua Gestual

O interlocutor ouvinte e o intérprete deverão estar lado a lado em frente à pessoa surda e olhar para ela;
Deverá interagir com o surdo e não usar o intérprete como intermediário;
Deverá utilizar linguagem simples pois o intérprete tem a função de traduzir e não a de interpretar e explicar a mensagem ao surdo;
Deverá falar pausadamente;
Deverá esperar que o intérprete termine a tradução antes de prosseguir a mensagem verbal ou antes de apresentar imagens ou textos;
Quando em grupo, só deverá falar uma pessoa de cada vez.

2.3.2.2.4 - A comunicação por escrito

As regras básicas da comunicação por escrito com a pessoa surda, prendem-se essencialmente com a sintaxe e a morfologia, devendo ter em conta os seguintes cuidados:

Estruturação de frases claras de modo a evitar vocábulos supérfluos; frases simples e diretas: Sujeito, predicado e complementos; frases curtas; frase na voz ativa; utilização dos verbos no Presente do Indicativo; vocabulário simples e corrente; evitar palavras polissémicas; optar por vocabulário concreto, evitando as metáforas. (Centre national d'information sur la surdité, 2017).

2.3.2.3 - O intérprete de LGP (ILGP) em contexto educativo

O papel do intérprete como mediador linguístico com compromisso no processo de ensino/aprendizagem é fundamental numa escola em que idealmente (utopicamente) todos os participantes deveriam ser bilingues. Segundo o artigo 23º ponto 18 do DL n.º 3/2008:

“Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das atividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas lecionadas por docentes, reuniões, ações e projetos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.” (DL nº 3/2008).

Mais do que simples tradutores referidos pela legislação em vigor, os Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, ILGP,¹² são, não raras vezes, os “iniciados” que entram no “clã” (Goffman, 1977, p. 43), pois têm de estar familiarizados com o contexto cultural surdo, a par do domínio da língua e da capacidade e abertura para se poderem identificar com a consciência surda, de modo a integrarem-se num contexto linguístico e cultural, próprios da referida comunidade, contribuem para que “o surdo ouça com os olhos e fale com as mãos” segundo Jeronimo Cardan, sec. XVI in (Jornal das EREBAS, 2016). Não obstante, a atuação do intérprete de língua gestual não se reduz apenas ao espaço dentro da sala de aula, mas a todos os contextos relacionados com os alunos surdos (Mendes, 2012).

De forma geral, o intérprete tem formação académica que lhe permite o enquadramento neste contexto e realidade linguística diferente da sua, apresentando capacidades de domínio bilinguístico e bicultural (Fernandes e Carvalho, 2005). No contexto educativo, depara-se com diversas especificidades, tais como: diversidade de disciplinas e conteúdos; vários níveis de ensino; diversidade de contextos de tradução; vários interlocutores; heterogeneidade de Alunos (idades, maturidade, habilidades e interesses); Alunos com diferentes competências linguísticas; Trabalho colaborativo vs. Solitário; Continuidade vs. Ocasionalidade. Confere-se-lhes, ainda, as seguintes aptidões e requisitos, no contexto educativo: Habilitação profissional em Tradução e Interpretação de LGP; Fluência profunda em ambas as línguas; Competências linguísticas, culturais, sociais, cognitivas e deontológicas; Capacidade de intervenção na equipa; Conhecimento dos conteúdos programáticos; Compreensão dos estádios de desenvolvimento e da linguagem (Magalhães e Sousa 2016). Estão sujeitos a um código de ética e linhas de conduta, a saber: Confidencialidade, adaptabilidade/fidelidade, imparcialidade, descrição/competência, remuneração, oportunidade, integridade, atualização e crítica.

¹² A partir deste ponto, a expressão Intérprete de Língua Gestual Portuguesa, passa a designar-se por ILGP.

A Lei n.º 89/99 de 5 de Julho, refere os deveres do ILGP: guardar sigilo, interpretação fiel, linguagem compreensível, não influenciar ou orientar, não tirar vantagem pessoal.

Contudo, apesar da preparação pedagógica e da necessidade primordial em escolas onde existem alunos surdos, a situação profissional é precária à semelhança do que se passa com os professores ou formadores de LGP. Além disso, a carga horária do intérprete, entre 32 e 35 horas semanais e a dispersão deste por vários serviços, impede um trabalho pedagógico com o professor das disciplinas.

Desafios futuros: Necessidade do Estado concretizar os compromissos assumidos para o reconhecimento e valorização da LGP; ILGP como necessidade permanente nas Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de alunos Surdos, EREBAS¹³/Estabilidade e continuidade; Alteração dos procedimentos contratuais/ Carreira Profissional; Uniformização de critérios, horários e funções entre EREBAS; Supervisão/Avaliação; Regulamentação da profissão do ILGP em contexto educativo. (Magalhães e Sousa 2016).

2.3.3 - A escola como instituição

2.3.3.1 - A escola “Inclusiva”

A UNESCO define “inclusão” como “*una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje*”. (UNESCO, 2008, p. 11). Porém, segundo o mesmo documento, o sistema educativo em todo o mundo, parece funcionar na base de representações herdadas do passado, segundo as quais não é a Escola que é feita para o aluno mas sim o aluno que se deve adaptar, a todo o custo, à Escola do “aluno médio”. A educação inclusiva exige uma mudança de paradigma que permita a inclusão da diversidade dos alunos, no respeito pelas suas diferenças individuais.

No seu capítulo II, a Declaração de Salamanca, DS, preconiza a importância da Língua Gestual (referida como linguagem) dos respetivos países como meio de acesso à educação por parte das crianças surdas.

¹³ A partir deste ponto, a expressão Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de alunos Surdos, passa a designar-se por EREBAS

“A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos / cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares” (Declaração de Salamanca, p. 18, 1994)¹⁴.

No modelo de escola inclusiva, o surdo gestual que não utiliza a língua oral, tem o direito de participação social plena. Por um lado, o acesso ao mundo através da comunicação oral, é-lhe permitido, através dos avanços médicos e tecnológicos, por outro lado, o uso da língua gestual para comunicar, pensar, falar, já não é um estigma, anomalia, inferioridade, um problema de acesso à sociedade, mas uma marca da diversidade humana. (Le Capitaine, 2013).

Poder-se-ia pensar que a entrada em vigor do DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, artigo 23.º, “Educação bilingue de alunos surdos”, colmatou as imperfeições da legislação anterior mas em artigo recente, datado de 2014, “Os surdos em bolandas”, Baptista (2014), afirma:

“Volvidos 15 anos, o ministério da educação insiste na agressão aos surdos e às suas famílias, impondo uma mudança de escola sem sentido, num gesto de autoritarismo e de desrespeito pelas escolas impensável num tempo em que prega a descentralização, a autonomia e a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino e ao mesmo tempo impõe decisões sem sentido e atropela todas as regras do bom senso, da economia, e da própria educação.” (Baptista, 2014).

Pátria da Língua gestual portuguesa, a Suécia, apresenta um modelo de escola inclusiva, na qual a língua gestual é a primeira língua da criança surda. Sendo a maior parte dos pais, ouvintes, são-lhes proporcionados cursos de língua gestual, num total de 240 horas, logo que a surdez da criança é detetada e antes que esta ingresse na escola, sendo compensados pela perda de salário, concretizando-se, assim, o apoio aos pais para o (r)estabelecimento da interação com o filho. Os pais da criança surda podem decidir se o filho frequentará uma das seis escolas especiais bilingues para surdos e deficientes auditivos ou a escola obrigatória normal com apoio especializado, como está prevista na DS O currículo escolar é semelhante em ambas as escolas, a não ser no que diz respeito às línguas. (Angerby,

¹⁴ A partir deste ponto, a expressão Declaração de Salamanca passa a designar-se por DS.

2011). A legislação portuguesa não prevê a possibilidade de escolha, pelos pais, do tipo de escola, mas permitem que estes abdicuem do ensino da Língua Gestual Portuguesa em contexto escolar em escola de referência.

A educação bilíngue envolve a aprendizagem de duas línguas no processo educacional, mas para que isto aconteça as escolas dependem das políticas pedagógicas. Desse modo, ao oferecer uma educação bilíngue, a escola assume o compromisso de passar para os alunos as duas línguas no mesmo tempo e espaço escolar. Embora prevista na nossa legislação, o apoio preconizado quer à família quer à escola, não é uma realidade, encerrando assim, contradições e utopias. O DL 3/2008 preconiza um mundo ideal no qual “As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilíngue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência.”, Artigo 19.º no seu ponto 4 e, ainda, no artigo 23, são referidos os direitos que na maior parte das vezes não são aplicados por falha das instituições superiores, concluindo o autor, na sua apresentação que as “ UAEAS e as EREBAS, “as escolas da inclusão retórica” do despacho 7520/98 e do DL 3/2008” (Baptista, 2016).

Relegados na maior parte das vezes para o ensino profissional que Baptista (2008) considera como sendo a saída para quem não tem futuro na escola, os alunos surdos deparam-se com um currículo escolar cuja carga horária excessiva não deixa espaço nem tempo para a aprendizagem da LGP que, reduzida a dois tempos semanais, passa a dividir o seu tempo e espaço físico com Português segunda Língua num sistema de coadjuvância. A maior parte das disciplinas são lecionadas com o surdo “incluído” no grupo turma, em aulas de cariz meramente oralista e tendo o intérprete como mero mediador linguístico. A carga horária do intérprete, entre 32 e 35 horas semanais e a dispersão deste por vários serviços, impede um trabalho pedagógico com o professor das disciplinas. Desta forma, predomina uma lógica exclusivamente oralista. Assim, tendo o aluno surdo uma língua e um ritmo de aprendizagem diferentes, vê-se obrigado a adaptar-se aos colegas ouvintes, sendo a “inclusão” unilateral. Também o autor francês Le Capitaine, (2013) aponta a necessidade do bilinguismo e critica a predominância do oralismo na modalidade de escola inclusiva, na qual esta forma de comunicação, como escolha exclusiva, é a marca da segregação do surdo que por diferentes razões não ultrapassa os obstáculos na compreensão da linguagem oral.

“ Le bilinguisme, ou la possibilité de bilinguisme (avec utilisation de la langue des signes), témoigne de la participation et de l’inclusion, n’excluant pas les sourds qui parviennent à une bonne maîtrise de la langue orale. » (Le Capitaine, 2013, p. 130).

A preparação e seleção dos professores não são feitas com a antecedência adequada nem lhes é facultada qualquer preparação quer em termos de LGP quer em termos de etiologia da surdez ou, quando tal acontece, é com intervalos de vários anos em cursos de 25 horas.

Defensor da existência de escolas especiais para surdos, Baptista (2015) apresenta o exemplo da falta de diálogo e de coerência por parte das instâncias superiores quando o Ministério da Educação transferiu os alunos surdos de uma escola secundária de Coimbra, Avelar Brotero, que há 20 anos se dedicava com sucesso ao ensino de surdos e mantinha uma interação positiva com o ensino superior. Atualmente a referida escola dedica-se novamente à educação de alunos surdos. O poder político que utiliza a até à exaustão o termo “inclusão”, faz dele um “mero programa político ou como uma quimera inatingível do que como uma possibilidade concreta de opção numa escola regular.” (Rodrigues, 2006).

A educação bilingue envolve a aprendizagem de duas línguas no processo educacional, mas para que isto aconteça as escolas dependem das políticas pedagógicas. Desse modo, ao oferecer uma educação bilingue, a escola assume o compromisso de passar para os alunos as duas línguas no mesmo tempo e espaço escolar.

2.3.3.2 - A “boa escola” para alunos surdos

A escolha deste subtítulo parte de uma ideia de Baptista (2016), que considera que uma boa escola se mede pela partilha dos mesmos objetivos gerais traduzidos em bons resultados escolares, representada em sete indicadores: aprendente, reflexiva, capaz de se pensar e avaliar a si própria, capaz de promover a melhoria contínua, eficaz em termos de resultados escolares, autónoma, inclusiva. Tem de ser especializada na educação de alunos surdos e saber identificar as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos surdos. Contudo, o Relatório final do Projeto da Avaliação Externa da Implementação do DL nº 3/2008, (Simeonsson, R. et.al., 2010, p. 170) aponta nas Escolas de Referência, a “ausência de equipamentos específicos para os alunos surdos”, a escassez de formação em LGP para familiares, a colocação tardia dos profissionais, nomeadamente intérpretes e formadores de LGP.

Segundo Baptista (2016), o maior problema da educação dos surdos está no incumprimento da lei, em primeiro lugar por parte do próprio Estado, pela hipocrisia do sistema e pelas escolas que não têm condições.

Assim, a escola inclusiva deve estar aberta a alunos surdos e alunos ouvintes que optem por uma educação em LGP; ter docentes surdos na direção das escolas de surdos; adotar uma ética para as EREBAS em que em vez de o surdo frequentar a escola de ouvintes, os ouvintes frequentarão a escola de surdos.

O mesmo autor (2008) aborda, ainda, a questão dos recursos físicos e humanos das escolas para surdos, previstos pela legislação mas não cumpridos. Por um lado, é fácil apetrechar as escolas de materiais equipamentos necessários ao aluno surdo, por outro, acusa o sistema político de “leviandade arrepiante” no que concerne à existência de docentes e técnicos preparados. Os professores, que o autor considera de um profissionalismo e dedicação exemplares, acabam também por ser vítimas de uma classe política e comunidade científica obsoletas que não acompanharam o desenvolvimento das políticas educativas relativas a surdos, em outros países, como a Bélgica e a Dinamarca. Denuncia a insensibilidade do poder político na área da educação, ao integrar os surdos nas escolas regulares sem que seja feita uma preparação adequada de quem se encarregará deles. Blasio (1994), cit. Baptista, (2008) A escola e a família deverão estar em contacto estreito e cabe também à família acompanhar emocionalmente a criança e contribuir para o desenvolvimento da linguagem.

Porém, o conceito de necessidades educativas especiais mantém a sua tendência para a uniformização destes alunos como diferentes continuando a ser percecionados pela escola e pelos professores como deficitários em algum aspeto do seu desenvolvimento ou aprendizagem. Esta situação vivenciada é reveladora de carências na preparação dos parceiros envolvidos, nomeadamente ao nível do envolvimento dos professores nas ações de Intervenção Precoce.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

3 - Metodologia

3.1 Introdução

O presente trabalho é um estudo descritivo qualitativo e quantitativo e, sendo qualitativo, procura relatar e interpretar um determinado fenómeno, cabendo ao investigador o papel de analisar uma situação, “...tal como ela se apresenta no meio natural, com vista a destacar as características de uma população (...), de compreender fenómenos ainda mal elucidados (...) ou conceitos que foram pouco estudados.” (Fortin, 2009, p. 236). O nosso estudo teve como objeto de pesquisa a comunicação com a pessoa surda e o nível de compreensão, por parte dos ouvintes em relação à audição, descodificação das mensagens e à sua identidade cultural na tentativa de “compreender o comportamento e experiência humanos” (Bogdan e Biklen, 2013, p. 70), através da observação empírica. Por outro lado, é utilizado um método de investigação quantitativo visto que resulta da aplicação de questionários e tem como fundamento a descrição de variáveis, como género e idade (Bogdan e Biklen, 2013).

Na condução da investigação, atendendo à natureza da pesquisa e à dimensão da amostra, optámos por uma abordagem pelo método de Investigação Qualitativa visto que, de acordo com Queirós (2001, cit. Amado 2013), este tipo de perspectiva se centra na forma como os sujeitos interpretam e sentem as suas experiências, bem como, o meio em que se encontram inseridos com intuito de reconhecer a realidade dos processos sem os modificar.

A abordagem qualitativa implica uma relação de empatia entre o investigador e os participantes no estudo, como afirmam Bogdan e Biklen (2013), bem como o esforço para compreender vários pontos de vista dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam.

A recolha de dados foi feita através da observação, tendo sido realizadas notas de campo do tipo reflexivo e do Inquérito por Questionário por “administração direta”, visto que os próprios inquiridos procederam ao seu preenchimento. Este tipo de inquérito “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu

nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p.188). Tem ainda como objetivo, e de acordo com os autores citados, “a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem” (p. 188).

Sendo uma área onde já existem escritos no domínio escolhido que suportam a questão, considero que a presente investigação se situa ao nível de um estudo descritivo pelo que, será explorada a natureza das relações entre diversas variáveis identificadas no processo educativo do aluno surdo. Assim, “os estudos descritivos visam obter mais informações sobre as características de uma população ou fenómenos pouco estudados “ (Fortin, 2009, p. 236).

3.2 - Pergunta de partida e objetivos do estudo

A temática deste estudo demonstra atualidade e denota relevância na atual situação política onde se encontra em discussão pública as alterações ao DL 3/2008 de 7 de janeiro, no qual se encontra difundida, no seu artigo 15º as escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos. Este documento, na sua nota introdutória, adota uma tipologia de intervenção multinível no acesso ao currículo, ou seja, opta por medidas organizadas em diferentes níveis de intervenção de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, valorizando as suas potencialidades (Proposta de Alteração ao DL 3/2008 de 7 de janeiro. Versão para consulta pública). Esta versão refere ainda uma conceção holística da questão da inclusão, convocando todos os profissionais para o processo de avaliação das necessidades educativas, para identificação de medidas de suporte a mobilizar para a aplicação dessas medidas, reforçando o envolvimento dos docentes, alunos e encarregados de educação.

Esta constatação e a revisão bibliográfica que foi desenvolvida permite antever a importância dos processos da escola inclusiva e das inerentes políticas educativas dedicadas ao universo dos surdos enquanto alunos do ensino regular público, e sobretudo, permite identificar a fronteira estabelecida entre os dois mundos, o dos ouvintes, que falam e comunicam pela palavra sonora, e o dos surdos, que impossibilitados de comunicar por essa via reclamam uma educação escolar idêntica através das outras formas de linguagem e de comunicação que cultivam no seu seio identitário, promovendo um ambiente relacional que facilite a identidade e promovendo o desenvolvimento. Assim, este estudo procura

investigar o significado das ações individuais e das interações sociais no campo das relações a partir da perspectiva dos intervenientes neste processo, privilegiando a comunicação em escolas de referência para alunos surdos, respondendo à seguinte questão:

Em contexto escolar de ensino regular público, como se relaciona o jovem surdo com os agentes educativos ouvintes?

Partindo desta questão, definimos um objetivo geral e três objetivos específicos.

Assim, o objetivo geral desta investigação é:

- Caracterizar as estratégias educativas e comunicacionais dirigidas aos estudantes surdos do Ensino Secundário e perceber de que forma elas interferem na relação aluno surdo/pessoa ouvinte.

São objetivos específicos desta investigação:

- Avaliar em que medida a escola candidata a EREBAS pratica um modelo bilingue e bicultural;
- Verificar a teia de interações no contexto educacional;
- Descrever as dificuldades comunicacionais entre surdos e ouvintes e de que forma elas definem tipos relacionais.

3.3 – Caracterização do estabelecimento de ensino

O estabelecimento de ensino onde foi desenvolvido o presente estudo possui cerca de oitocentos alunos matriculados, entre os que frequentam o Ensino Básico e os que estão no Ensino Secundário. Estes alunos são oriundos, sobretudo, das freguesias suburbanas e também de territórios envolventes ruralizados. Porém, a diversidade das ofertas formativas nomeadamente dos Cursos Profissionais, tem atraído estudantes de todo o concelho.

Do total de alunos, regularmente, cerca de 9% apresentam necessidades educativas especiais de carácter permanente. Neste estabelecimento de ensino, na frequência do Ensino Secundário são contabilizados em média, cerca de três alunos surdos pré-linguísticos sem problemas cognitivos associados.

O ensino é assegurado por cerca de 90 professores com experiência profissional significativa (cerca de 90% leciona há 10 ou mais anos). No quadro de pessoal não docente inclui-se um técnico superior (psicólogo) e ao abrigo de contratos anuais de inserção, dois intérpretes de língua gestual portuguesa.

Apesar de a rede de escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos ser considerada insuficiente, (Jornal das EREBAS, 2016) e esta Escola se dedicar há cerca de uma década ao ensino de alunos surdos do Ensino Secundário, a mesma está desde 2008 em avaliação para a sua constituição como Escola EREBAS.

3.4 - Caracterização da população alvo desta investigação

A amostra é constituída por três grupos: alunos, professores e intérpretes de Língua gestual. Trata-se de uma amostra intencional por conveniência, ou seja, envolve os sujeitos do estabelecimento de ensino em questão envolvidos no processo de educação dos surdos e os casos escolhidos são os que o investigador tem à sua disposição uma amostra da população acessível. Os indivíduos empregues nesta pesquisa foram selecionados por estarem disponíveis e não por meio de um critério estatístico ou técnicas probabilísticas e, como tal, os resultados e conclusões só se aplicam à amostra selecionada. Contudo, apesar da falta de representatividade, “a amostra por conveniência não irá introduzir viés em relação à população total, os resultados que eu obtenho podem ser uma boa imagem do universo estudado” (Ochoa, 2015, outubro, 21). A escolha dos participantes, dada a sua homogeneidade em termos de características sociais e culturais, permitem uma maior profundidade na recolha dos dados (Amado, 2013).

Os participantes nesta investigação classificam-se em três categorias: 1) grupo dos alunos surdos, 2) grupo dos ouvintes que não conhecem a Língua gestual Portuguesa, e 3) grupo dos ouvintes que conhecem a Língua Gestual Portuguesa.

Estas três categorias de pessoas tinham por objetivo tentar clarificar as ideias expostas na primeira parte do presente trabalho. Assim, temos o grupo 1, constituído pelos estudantes surdos, que foram inquiridos sobre o seu percurso de vida e o seu relacionamento com o mundo surdo e o mundo ouvinte é o fulcro deste trabalho. O grupo 2, constituído pelos ouvintes que não conhecem a língua gestual; este inquérito foi direccionado aos professores de surdos, permitindo aclarar a perceção da surdez por parte da comunidade ouvinte. E finalmente o grupo 3 dos ouvintes que dominam a língua gestual, os intérpretes,

mediadores entre culturas e próximos dos dois mundos, cujo testemunho é essencial. Foi ainda inquirida uma antiga aluna de um instituto educativo de crianças e jovens surdos.

Em relação ao grupo 1, o grupo dos surdos, participaram neste estudo cinco alunos surdos pré-linguísticos dos cursos profissionais do ensino secundário, em escola candidata a escola de referência. O seu nível etário situa-se entre os dezasseis e os vinte e dois anos de idade, são surdos de grau severo e profundo, segundo a classificação de Galkowski (1994), Monreal et.al. (1995) e Nunes (1999), (cit. Estrada 2009). Quatro destes sujeitos são oralistas e um é gestualista.

Todos têm a LGP como primeira língua pois são todos surdos pré-linguísticos; todos têm mães e pais ouvintes. Todos frequentaram uma escola EREBAS ou candidata a esse estatuto, desde o primeiro ciclo de ensino. Todos tiveram desde o primeiro ciclo do Ensino Básico, adequações no processo de avaliação, apoio pedagógico personalizado nas áreas curriculares de Português, dois tempos curriculares semanais de Língua Gestual Portuguesa, (LGP), um dos quais em articulação com Português.

Assim, o sujeito A tem 17 anos e tem Implante coclear;

O sujeito B tem 16 anos e usa amplificador;

O sujeito C tem 19 anos, com Implante coclear. Com 11 meses de idade, foi-lhe diagnosticada surdez neuro-sensorial bilateral de grau profundo; com Implante coclear. Terminou o Ensino Secundário via Profissionalizante em 2017 e não tem atividade profissional.

O sujeito D tem 20 anos, com implante coclear e foi diagnosticado com Hipoacusia bilateral média severa, causada por meningite. Terminou o Ensino Secundário via Profissionalizante em 2017 e prossegue estudos no ensino superior.

O sujeito E, a única estudante do sexo feminino, tem 22 anos, é surda profunda e não utiliza qualquer implante coclear. Oraliza com dificuldade porque não ouve. Tem familiares próximos, surdos profundos. Sendo de etnia cigana, terminou a escolaridade em 2016, com 20 anos, trabalha em tempo parcial. Casou com um surdo que não pertence à sua etnia, revelando esta opção uma maior identidade com o marido surdo.

O gráfico 1 apresenta, de uma forma esquemática, o nível etário dos alunos, revelando que esta amostra é constituída por sujeitos que se encontram maioritariamente na adolescência.

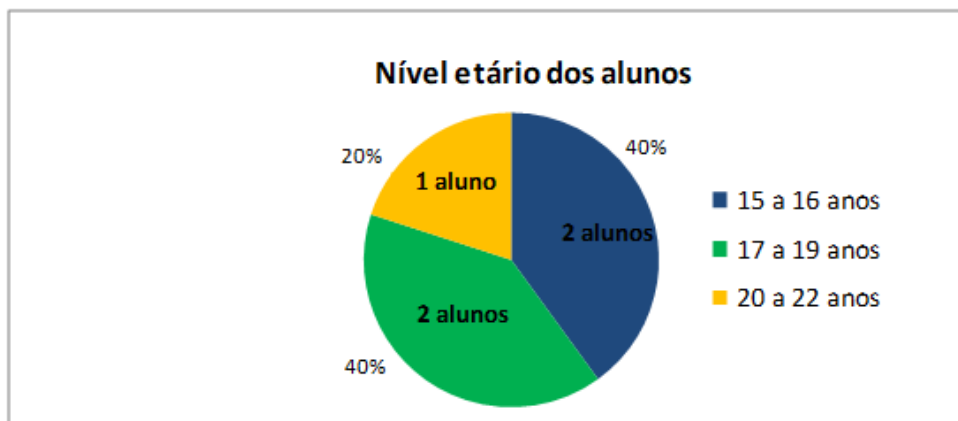


Gráfico 1: Nível etário dos alunos

O gráfico 2 apresenta a divisão dos alunos quanto ao sexo, verificando-se que 80% são do sexo masculino, percentagem correspondente a quatro alunos e 20% do sexo feminino, correspondente a um aluno.



Gráfico 2: Distribuição dos alunos quanto ao sexo

A antiga aluna inquirida tem entre 41 e 50 anos, é mãe de uma adolescente e comunica com a sua família mais próxima através da linguagem oral, família essa que não teve acesso a curso de Língua Gestual Portuguesa, tal como acontece com as famílias dos restantes alunos inquiridos. Esta aluna inquirida frequentou a Casa Infante D. Henrique, em Viseu, nos anos 80, onde completou o Ensino Básico.

A carga horária ocupava as manhãs e tardes, não tendo manhãs ou tardes livres; teve acesso a aulas de LGP, Língua que utilizava no espaço escolar, a par da linguagem oral: “estudei la com LGP, tbm aprender a fala e escrito”.

No que diz respeito ao grupo 2, grupo de ouvintes que não dominam LGP, este é constituído por 11 professores que trabalham ou trabalharam com surdos em escolas de referência ou equivalentes. As áreas de docência são diversificadas embora predominem os professores de Línguas. A média de idades é superior a 40 anos.

O gráfico 3 representa o nível etário dos professores, constatando-se que 18% se situa na faixa etária dos 36 a 40 anos de idade e 82% tem acima de 40 anos.



Gráfico 3: Nível etário dos professores

O gráfico 4 é a representação da distribuição dos professores quanto ao sexo, verificando-se que 82% , correspondentes a 9 professores, é do sexo feminino e 18%, correspondente a 2, é do sexo masculino.



Gráfico 4: Distribuição dos professores quanto ao sexo

O gráfico 5 é a representação da situação profissional dos docentes, constatando-se que 82% , ou seja, 9 professores pertencem ao Quadro de escola e 18% , correspondente a 2 professores, são contratados.



Gráfico 5: Situação profissional dos professores

Deste grupo de inquiridos, dois lecionam ao terceiro ciclo e nove ao Ensino Secundário. Em relação às áreas disciplinares, cinco lecionam diversas Línguas, um Educação Especial, um Educação Física, dois de Ciências e dois lecionam tecnologias. O trabalho com alunos surdos é uma atividade recente, sendo que apenas um leciona há dez anos, dois há cinco, um há quatro, dois há três, dois há dois anos e três há um ano. Finalmente, o grupo 3, de pessoas ouvintes que utilizam LGP é constituído por 11 intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, maioritariamente jovens na faixa dos 30 anos.

O gráfico 6 apresenta a distribuição do grupo dos intérpretes relativamente ao nível etário, revelando 1 intérprete tem menos de 30 anos de idade, correspondendo a 9% das respostas, 6 intérpretes têm entre 31 e 35 anos de idade, num total de 55% e 4 intérpretes inquiridos, correspondentes a 36%, têm 36 anos de idade ou mais.



Gráfico 6: Nível etário dos intérpretes

O gráfico 7 apresenta o grupo de intérpretes quanto à distribuição por sexo, sendo que 91% é do sexo feminino e 9% do sexo masculino, correspondente a um inquirido.

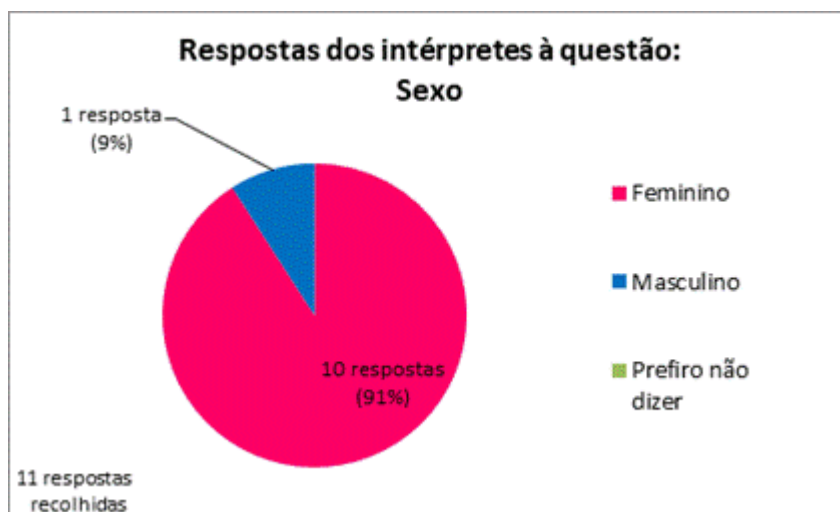


Gráfico 7: Distribuição dos intérpretes quanto ao sexo

No gráfico 8, constata-se a situação profissional dos intérpretes, sendo que, num universo de 11 inquiridos, 9 são contratados e 2 efetivos.

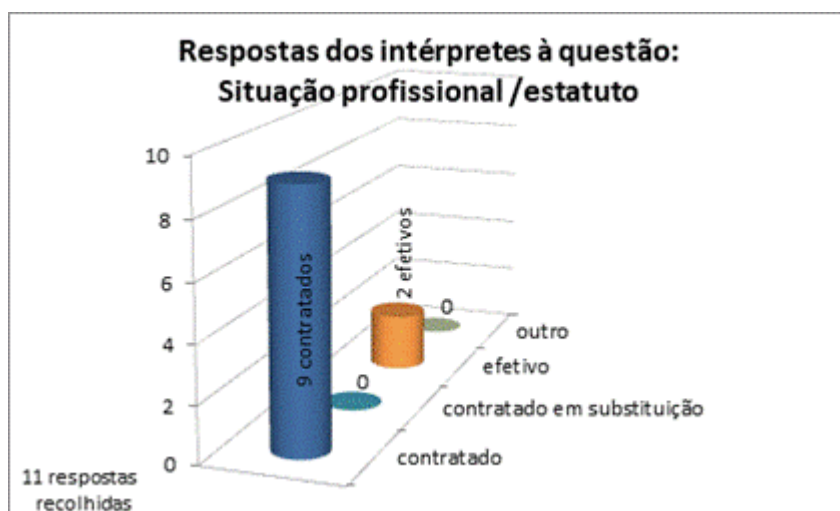


Gráfico 8: Situação profissional dos intérpretes

Por razões de anonimato, os nomes de todos os sujeitos do inquérito são ocultados e nunca serão citados, o mesmo se passando relativamente a pessoas próximas ou inquiridas. As informações que permitam a identificação dos inquiridos não serão referidas, tal como local de trabalho/estudo e de pertença a uma associação. Para garantir o anonimato, foi utilizado o Inquérito por questionário como principal técnica de recolha de dados que

apresenta ainda outras vantagens, tais como: a possibilidade de atingir grande número de pessoas, permitir que as pessoas respondam no momento que lhes pareça mais apropriado e os questionados não são expostos perante o questionador (Almeida e Pinto, 1995, p. 400), permitindo-lhes liberdade de expressão.

3.5 - Técnicas de recolha de dados ou instrumentos

Segundo Bogdan e Biklen (2013), as fontes de informação nas investigações qualitativas são constituídas por três grandes grupos de métodos de recolha de dados: a observação, o inquérito por questionário, seja ele oral, por entrevista ou escrito e a análise de documentos. O facto de o investigador recorrer a vários métodos para a recolha de dados, permite-lhe obter várias perspetivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza. Assim, Bogdan e Biklen (2013) apresentam as seguintes técnicas:

Técnicas baseadas na observação, centradas na perspetiva do investigador que observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo;

Técnicas baseadas na conversação, centradas na perspetiva dos participantes e enquadradas nos ambientes de diálogo e de interação;

Análise de documentos centrada na perspetiva do investigador que implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que constituem uma fonte de informação. (Bogdan e Biklen, 2013).

Foi usado na recolha de dados o inquérito por questionário. Este instrumento apresenta um conjunto de vantagens como o anonimato dos inquiridos e “a economia de tempo e de dinheiro que permite ao investigador consagrar o essencial da sua energia à análise propriamente dita” (p. 203). Foram, ainda, consultados documentos oficiais com informações sobre os alunos, pertinentes para o presente estudo, como o percurso escolar e o grau de surdez, bem como, a observação direta não só em sala de aula como em contexto extra escolar, registada esta observação em notas de campo.

Assim, relativamente aos cinco alunos surdos pré-linguísticos que constituem a amostra, procurámos verificar de que modos interagem com os seus pares e com a comunidade ouvinte da Escola que frequentam.

3.5.1. *O Inquérito por Questionário*

Os questionários utilizados no presente estudo são de “administração direta” (Quivy e Campenhoudt, p. 196, 2005), no caso, por via eletrónica, ou seja, preenchidos por três conjuntos de inquiridos, representativos de uma população, aos quais foi apresentada “uma série de perguntas relativas à sua situação” social, profissional, às suas opiniões, à sua atitude em relação ao contexto escolar e comunicacional, às suas expectativas, relações, ao seu nível de conhecimentos. (Bogdan e Biklen, 2013).

Ao elaborar e administrar um inquérito por questionário, por administração direta e tendo em conta a interação indireta com os inquiridos, o investigador deverá ter em conta a linguagem e o tom das questões que constituem esse mesmo questionário, são de elevada importância na formulação das questões, tendo em conta os destinatários e o seu domínio da Língua.

Segundo Quivy & Campenhoudt (2005), as questões devem ser reduzidas, ajustadas à pesquisa em questão e devem ser desenvolvidas tendo em conta três princípios básicos: Clareza, Coerência e Neutralidade, segundo este último princípio, não devem induzir respostas relacionadas com os juízos de valor do preconceito do próprio autor.

Existem dois tipos de questões: as questões de resposta aberta e as de resposta fechada. As questões de resposta aberta permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo, deste modo, a liberdade de expressão. As questões de resposta fechada são aquelas nas quais o inquirido apenas seleciona a opção, que mais se adequa à sua opinião. Nos Inquéritos utilizados nesta pesquisa, surgem questões dos dois tipos, sendo, portanto considerado misto.

Nesta investigação, foram realizados inquéritos por questionário aos três grupos e ainda a uma aluna surda de um antigo Instituto e administrados de forma direta por via eletrónica: O inquérito com a designação de “Inquérito a alunos surdos sobre a comunicação em aula” foi passado a cinco alunos surdos (Anexo 1). O inquérito a onze professores que lecionam a alunos surdos, com a designação de “Inquérito por questionário aos professores que trabalham com alunos surdos”, (Anexo 3). O inquérito a onze intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, designado por: “Inquérito por questionário aos intérpretes que trabalham com alunos surdos” (Anexo 4) e ainda um inquérito a uma antiga aluna de Instituto para surdos, com a designação de “Inquérito a antiga aluna de antigo Instituto para a educação de crianças e jovens surdos” (Anexo 2). Estes inquéritos são compostos

por duas partes: a primeira respeitante aos dados pessoais e a segunda respeitante aos dados escolares e à interação entre surdos e ouvintes. São constituídos por questões fechadas e abertas onde cada um dos inquiridos responde através de opções dadas com justificação à sua resposta onde manifesta a sua opinião ou justifica as suas escolhas, caso considere pertinente. Na quinta e última questão, o inquirido evidencia três características essenciais para que a comunicação seja estabelecida de forma eficaz e perceptível.

3.5.2. Análise de documentos referentes aos alunos surdos

Os registos individuais dos estudantes são particularmente elaborados e importantes pois incluem relatórios psicológicos, médicos e permitem conhecer o seu percurso escolar e o modelo de escola frequentada. (Bognan e Biklen, 2013). As informações fornecidas aos professores pelos docentes de Educação Especial, podem esclarecer sobre as particularidades do aluno. Também através destes documentos se pode conhecer o tipo e o grau de surdez. Assim, os documentos consultados, permitiram recolher informações relativas aos tipos e graus de surdez, tipos de aparelhos usados, apoios escolares e modelo de escolas frequentadas nos percursos escolares.

3.5.3. A Observação

No método de recolha de dados por observação, o investigador observa os participantes no seu ambiente natural no caso da investigação em educação, onde a estratégia é valorizada, visto que nem sempre o que as pessoas dizem que fazem, corresponde à realidade. “Este método (ou conjunto de métodos) pode ser utilizado quer em investigação quantitativa, quer em investigação qualitativa, dependendo do processo utilizado” (Lopes, 2011, janeiro).

No presente caso, e tratando-se de uma abordagem de carácter descritivo e aberto, a observação qualitativa, o investigador poderá assumir quatro papéis diferentes, dependendo dos objetivos que ele pretende atingir, podendo ser num contínuo, mais ou menos participante nesse contexto (participante completo, participante-como-observador, observador-como-participante ou completamente observador). O estudo desenvolvido, a observação e notas de campo são do tipo reflexivo e confirmam as respostas dadas pelos alunos e agentes educativos no que diz respeito à interação em contexto escolar.

3.6 - Procedimentos

A presente investigação tem como ponto de partida os questionários a alunos surdos pré-linguísticos estudantes do Ensino Secundário numa escola inclusiva, sem qualquer grau de deficiência cognitiva associado e aos professores e intérpretes, agentes educativos com os quais interagem diariamente, sendo a abordagem focada na descrição e compreensão do modo como os sujeitos interpretam as suas experiências e os contextos onde vivem (Bogdan e Biklen, 2015).

No presente estudo, o papel do investigador passa pelo de participante através do próprio método interativo de recolha de informação. Apesar de se colocar o problema da sua interferência no estudo, apresenta também vantagens, tais como uma maior aproximação à realidade dos dados, uma melhor compreensão das motivações das pessoas e uma maior facilidade na interpretação das variáveis do contexto de estudo. (Fragoso, 2004).

Relativamente à revisão da bibliografia da especialidade, passando por uma questão de cultura geral sobre a problemática em análise e sendo de indiscutível importância para o adequado encaminhamento da pesquisa, necessariamente esta foi iniciada verificando se a questão em confronto tem expressão em autores que se dedicaram à mesma problemática. Num primeiro momento, os autores como Oliver Sacks, (2011), Emmanuelle Laborit (2016) e Urie Bronfenbrenner (2012), cuja referência é indubitável na cultura e educação dos surdos, são obrigatórios e reveladores da universalidade do problema. A continuidade da pesquisa pela bibliografia e literatura da especialidade percorreu, sem se esgotar, a diversidade dos campos a investigar, através da leitura de trabalhos académicos sobre os problemas dos surdos na escola.

Neste contexto, e quanto às variáveis dependentes, estas foram já descritas sumariamente como sendo: o desempenho linguístico do surdo e a sua integração socio cultural. Como variáveis independentes são identificadas fundamentalmente: a língua de ensino, o próprio ambiente linguístico, a comunidade de língua gestual, a formação dos familiares em língua gestual e em certa medida, “os processos proximais” entendidos como “forma particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano” (Bronferbenner e Morris, 1998, p. 994).

Para a seleção dos intervenientes foi tido em conta o critério da hierarquia dos participantes no processo educacional, não em termos de autoridade, cargo ou função, mas, sob o ponto de vista de participação, como componentes da cultura escolar. Neste sentido, respeitados

os adequados procedimentos éticos e formais e prevendo o envolvimento dos professores de diversas disciplinas, dos Intérpretes de LGP, e dos alunos, foram seguidos os procedimentos:

- Aos professores das diversas disciplinas, enquanto educadores de alunos surdos adolescentes, com experiência educacional com essas crianças e jovens, foram preparados inquéritos informatizados, distribuídos por via eletrónica, por intermédio de questionário estruturado, com o enfoque nas questões inerentes à comunicação e inclusão do aluno surdo no ensino regular e, numa abordagem sistémica em função de todos os intervenientes no processo, às estratégias construtoras e facilitadoras da aprendizagem pelo aluno surdo como via para a sua plena inclusão social.
- Aos intérpretes de LGP, enquanto entidades mediadoras da comunicação na sala de aula, foi preparado um inquérito informatizado semiestruturado, colocando em relevo os aspetos do domínio do bilinguismo. A fim de ter uma amostra significativa, foi solicitada a colaboração da Associação de Tradutores e Intérpretes de Língua Gestual - ATILGP que divulgou o inquérito entre os seus associados. Este facto permite, por um lado, proteger o anonimato dos dois intérpretes da Escola frequentada pelos alunos e ainda obter um resultado adequado e fidedigno.
- Para os alunos surdos, foram preparados inquéritos com a seguinte estrutura: Conformidade da entrevista; dados pessoais do inquirido; processos e estratégias de comunicação na escola / na família; importância da aprendizagem bilingue, e estratégias conducentes à inclusão social.
- Com o objetivo de fazer o contraponto entre a Escola inclusiva e os antigos institutos para a educação de crianças e jovens surdos, foi inquirida uma antiga aluna surda que frequentou um desses institutos.

4. Apresentação de resultados

A análise qualitativa e quantitativa dos resultados será feita como forma de compreensão das ideias que foram apresentadas na parte teórica. Vamos começar por apresentar os resultados obtidos no inquérito realizado aos alunos surdos e proceder a essa apresentação, fazendo uma análise qualitativa e quantitativa dos mesmos.

4.1. Apresentação dos resultados do inquérito ao grupo dos alunos surdos.

Na questão relativa à comunicação: “Como comunica com a sua família mais próxima?” verificamos que: a comunicação com a família próxima faz-se predominantemente através do registo oral, com exclusão de um caso em que a comunicação se faz também através da Língua Gestual Portuguesa, único caso em que alguém da família nuclear teve acesso a um curso de LGP. Assim, verificamos no gráfico 4, que 80% dos alunos surdos comunica através da linguagem oral com a família mais próxima.

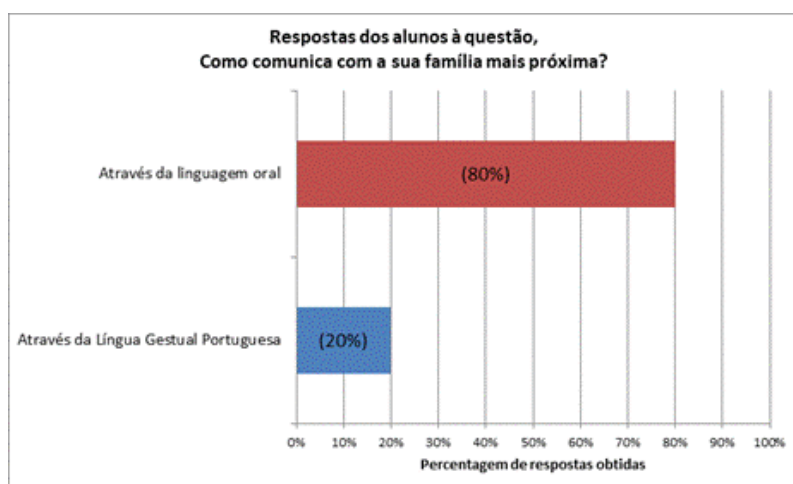


Gráfico 9: Sobre a comunicação do aluno surdo com a sua família

Em relação à questão 5: “A sua família próxima teve acesso a algum curso de LGP?”, verificamos que apenas a família que teve acesso ao referido curso comunica com o filho em língua gestual.

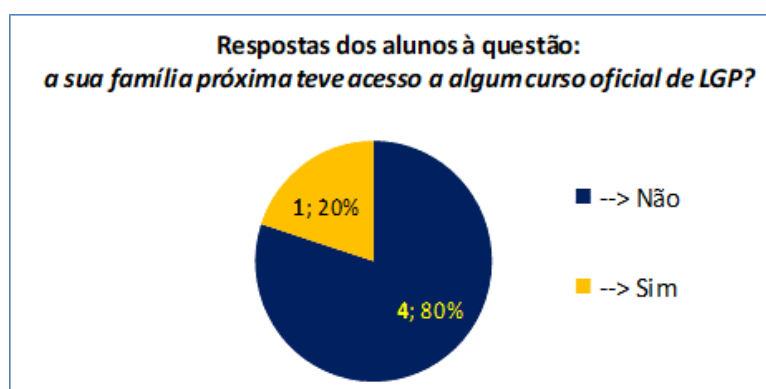


Gráfico 10: Sobre o acesso a curso de LGP pela família do aluno surdo

Em relação aos dados referentes à Escola, no que respeita ao curso que frequentam, questão 6, todos os alunos inquiridos, frequentam ou frequentaram o Ensino Secundário na vertente dos cursos Técnico-profissionais: um aluno frequentou o curso de Audiovisuais, três de Design Gráfico, DG, e a aluna gestualista, o curso de Fotografia. Em relação aos

motivos que os levaram às escolhas, apenas dois o fizeram de forma consciente sendo que, os restantes três se limitaram a frequentar os cursos por falta de opção.

Assim, na grelha de dados nº 1, apresentamos as razões expostas pelos alunos para a escolha dos cursos e a carga horária dos mesmos:

curso escolhido	Por que motivo escolheu este curso?	Qual a carga horária do curso?
Total de alunos inquiridos	5	
Audiovisuais	Porque fechou o curso de fotografia, então escolhi este	todas as manhãs e tardes ocupadas
Design Gráfico	Porque não havia outro curso que eu gostava	Todos os dias ocupados
Design Gráfico	Era o que havia	muitas horas
Design Gráfico	Por ter recursos especiais	excesso
Fotografia	Gosto de fotografia	quase sempre ocupado

Grelha de dados 1: Sobre as razões de preferência e carga horária do curso escolhido pelo aluno surdo

Verifica-se, pela leitura da grelha, que os alunos expressam que não têm manhã ou tarde livres.

No que concerne à questão 13: “Na Escola utiliza LGP?”, os quatro dos cinco alunos, os oralistas, afirmam utilizar a LGP como língua de comunicação no espaço escolar a par da linguagem oral. A aluna com surdez profunda, sem implante nem amplificador não consegue comunicar oralmente.

Em relação à questão 14: “Quando utiliza a linguagem oral?” as respostas surgem expressas no gráfico correspondente.

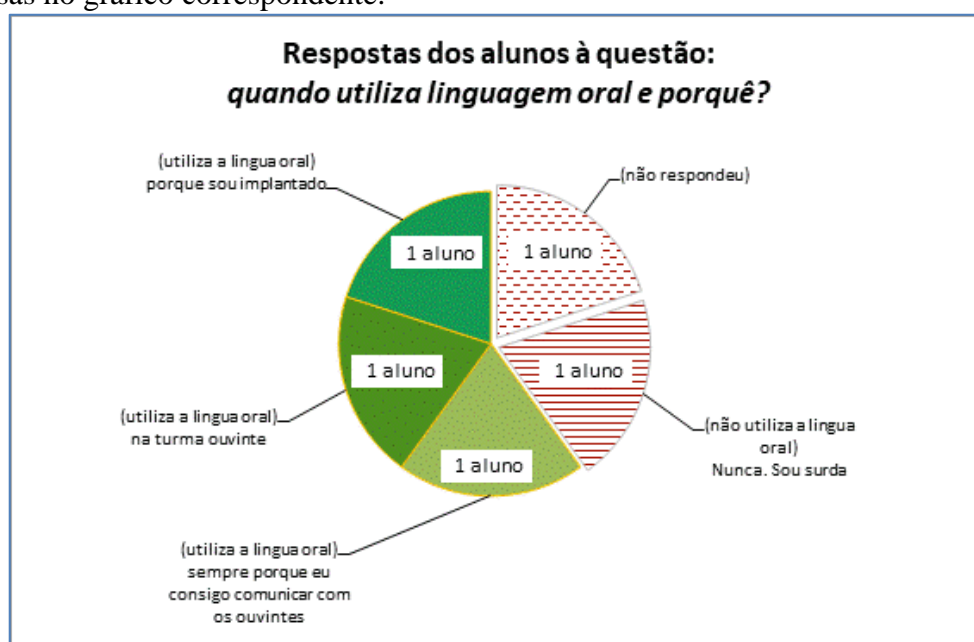


Gráfico 11: Sobre a utilização da linguagem oral pelo aluno surdo

Relativamente à questão 15, comunicação em sala de aula, segundo os inquiridos, nenhum professor comunica em LGP e relativamente às estratégias que facilitam a comunicação na sala de aula quatro referem “falar de frente”, um a “mímica” e dois “outra” que especificaram com “Falar calmo”. Ninguém optou por “falar alto”.

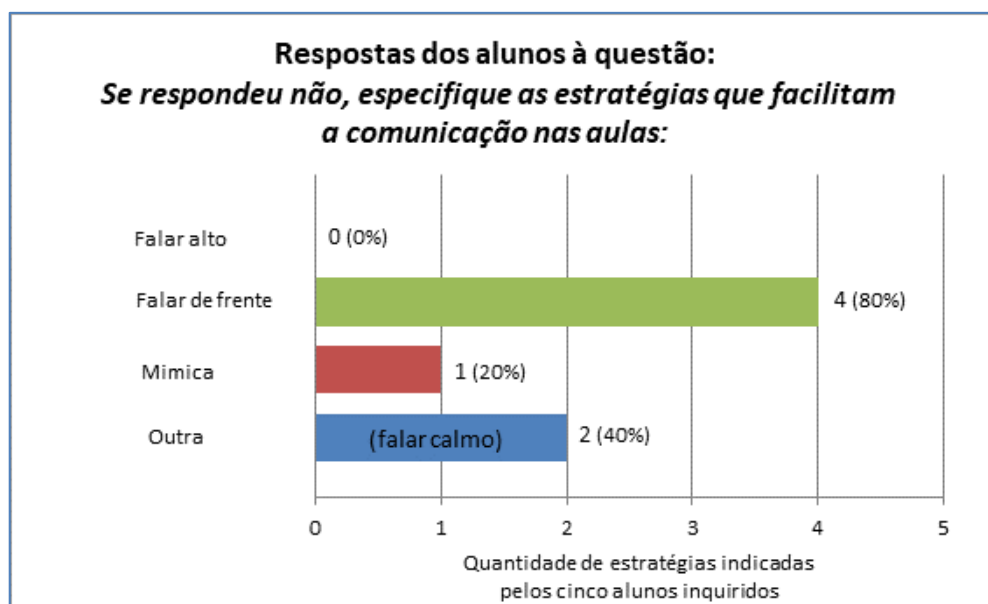


Gráfico 12: Distribuição das respostas dos alunos sobre as estratégias facilitadoras da comunicação em sala de aula

Em relação às barreiras à compreensão dos conteúdos e informações transmitidas pelo professor na questão 18, são unânimes em apontar “falar depressa”, enquanto dois referem o facto de não verem o rosto do professor e ainda este ter a face ou a boca ocultada por barba, por bigode, pela mão ou outro.

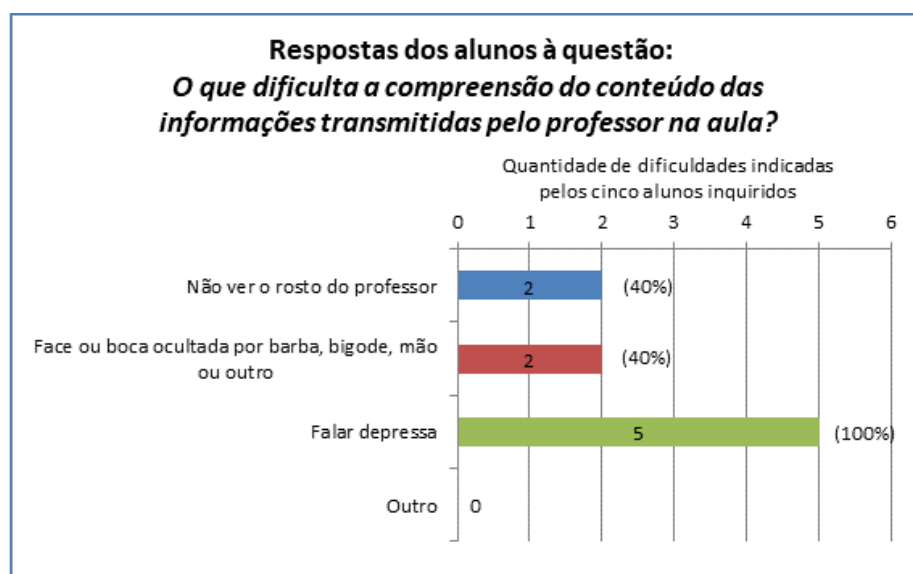


Gráfico 13: Especificação pelos alunos surdos dos aspetos que dificultam a compreensão de conteúdos na aula

Entre os aspetos facilitadores da comunicação, colocado através da questão 20, todos consideram importantes as tecnologias de comunicação, com relevo para o “iPhone”, quatro inquiridos, seguindo-se o computador e vídeos, três inquiridos cada, como podemos verificar no gráfico 10.

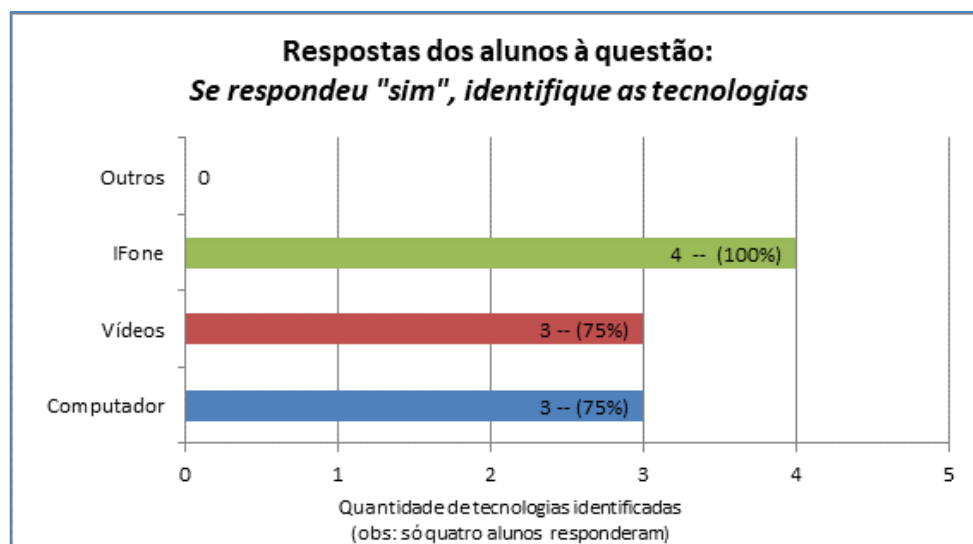


Gráfico 14: Sobre a identificação pelos alunos surdos das tecnologias facilitadoras da comunicação

Em relação à importância do ILGP no processo de comunicação, questão 22, todos os 5 inquiridos são de opinião que este os ajuda muito na interação comunicativa nas aulas, verificando-se o reforço dessa importância por 3 inquiridos nomeadamente na comunicação com os serviços da Escola, bem como no apoio à execução dos diversos trabalhos escolares referido por 2 inquiridos ou fora da Escola também por 2 inquiridos.

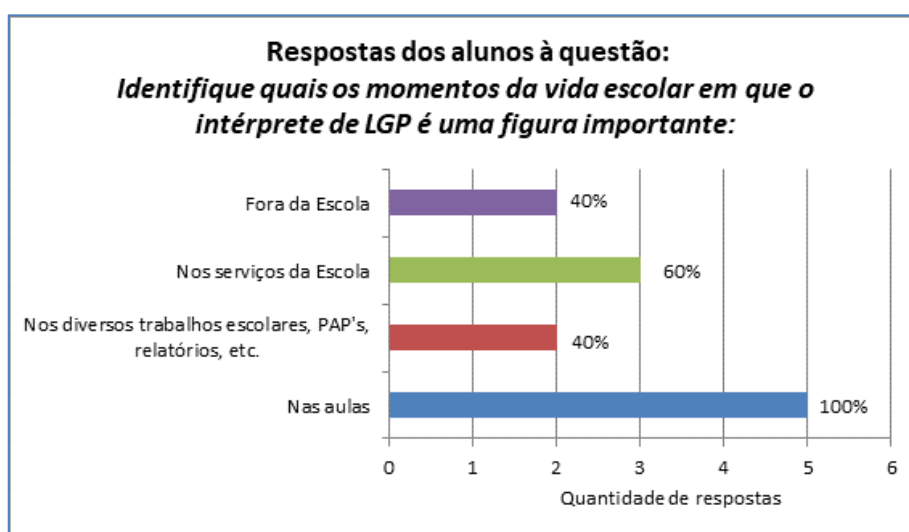


Gráfico 15: Distribuição das respostas dos alunos surdos sobre a importância do ILGP

Em relação à interação social, questões 25 a 37, todos os alunos têm amigos surdos e ouvintes, não se notando prevalência na comunicação com os surdos, já que 3 inquiridos, oralistas, afirmam mesmo identificar-se mais com os ouvintes.



Gráfico 16: Distribuição das respostas dos alunos surdos quanto aos amigos

A interação com os amigos surdos dá-se de forma equitativa dentro e fora da escola: Apenas um contacta outros surdos apenas na Escola, dois em ambos os locais e 2 fora da Escola, o mesmo de passando relativamente aos contactos com ouvintes.

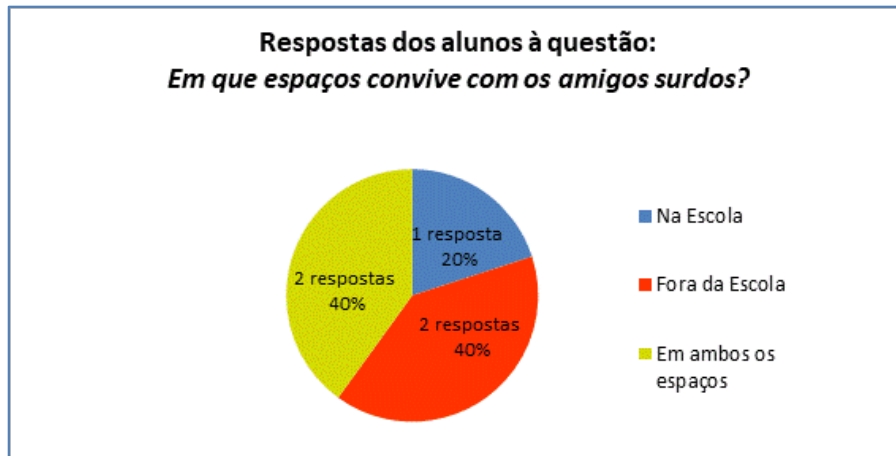


Gráfico 17: Distribuição das respostas dos alunos surdos quanto ao espaço de convivência com os amigos

Na comunicação utilizam o bilinguismo, num dos casos em simultâneo, ou apenas a forma de comunicação oral. No trabalho, três optam por trabalhar tanto com surdos como com ouvintes, porque “estou numa turma de ouvintes”; a aluna gestualista trabalha com ouvintes porque “colega surdo não tem”, e outro com surdos.



Gráfico 18: Distribuição das respostas pelos alunos surdos quanto aos colegas para trabalho de grupo

Em relação à questão: “Quem o escolhe para os trabalhos de grupo?”, dois são escolhidos por ambos, dois por ouvintes e um por surdos. No caso da aluna gestualista, a inclusão parece não se verificar, visto ser a única aluna surda da turma, sendo a parceria com ouvintes resultado da falta de opção.

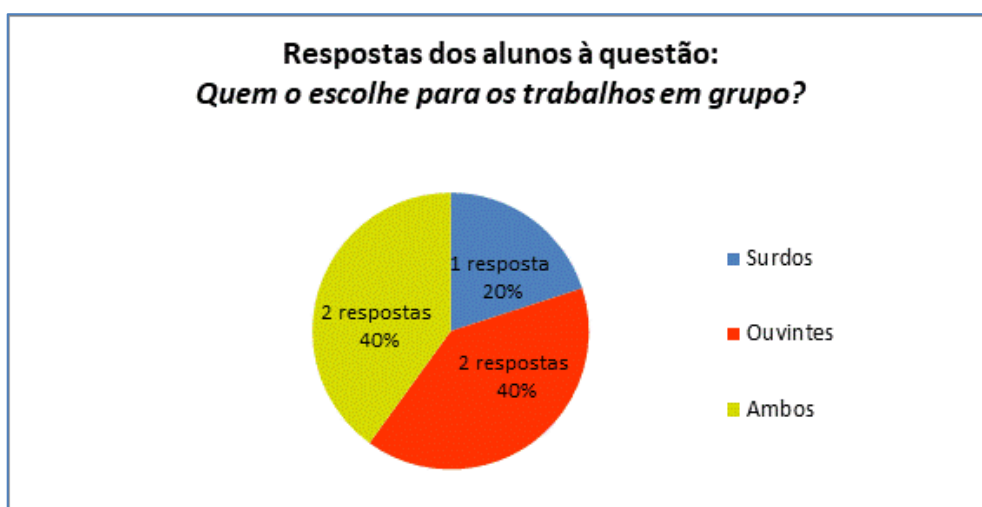


Gráfico 19: Distribuição das respostas pelos alunos surdos quanto aos colegas que o escolhem para trabalho em grupo

A LGP como instrumento de comunicação: Questionados sobre se as aulas de LGP deveriam ser para todos (alunos, professores e funcionários) ou apenas para os surdos, três dos inquiridos são de opinião que todos deveriam aprender “porque é bom para comunicar as pessoas surdas com facilidade”, “...para comunicar fácil com os alunos” e “porque é mais fácil de comunicar com todos”.

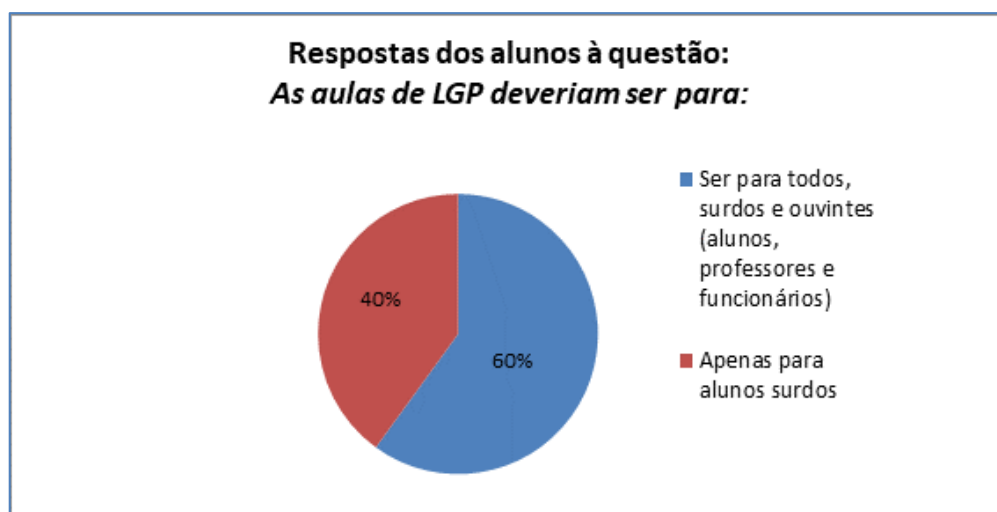


Gráfico 20: Distribuição das respostas dos alunos surdos quanto ao destinatário das aulas de LGP

4.2. Apresentação dos resultados dos inquéritos aos professores de turmas de alunos surdos, designado por grupo 2.

No que se refere à questão: “Com que antecedência soube que ia trabalhar com alunos surdos, pela primeira vez?”, apenas um professor teve conhecimento na constituição das turmas enquanto os restantes dez, soube na entrega dos horários.



Gráfico 21: Respostas dos professores inquiridos quanto ao conhecimento do início do trabalho com alunos surdos

No que concerne à questão sobre se tem formação para trabalhar com alunos surdos, apenas um afirmou que está em formação. Assim, dos professores inquiridos, nenhum considera ter formação específica para trabalhar com alunos surdos (gráfico 22).

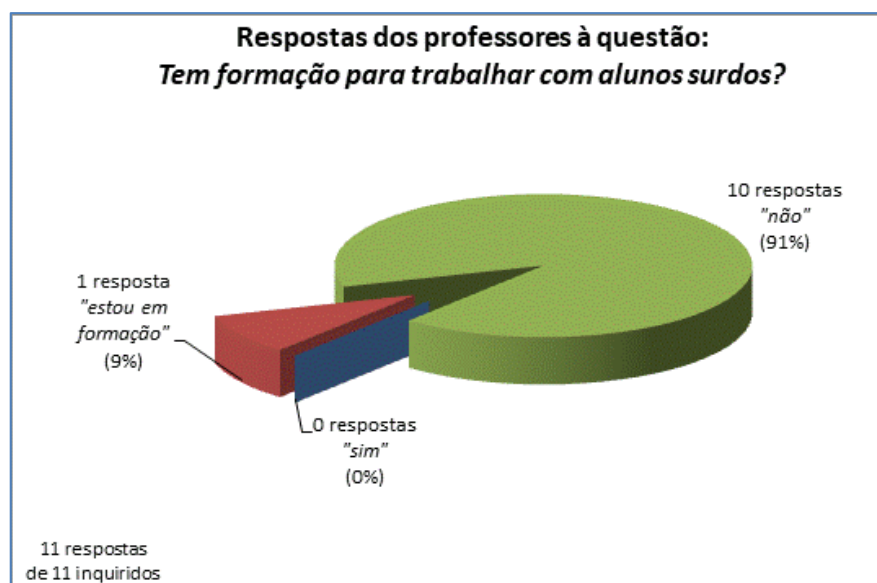


Gráfico 22: Respostas dos professores inquiridos quanto à sua formação para trabalhar com alunos surdos

Em relação à questão relativa à inclusão do aluno surdo e identificação das suas dificuldades pelos professores inquiridos, sete professores trabalham com alunos surdos em turmas mistas de surdos e ouvintes enquanto os restantes em turma constituída apenas por surdos.

Questionados sobre as competências académicas dos alunos surdos, relativamente aos ouvintes que frequentam o mesmo ano de escolaridade, sete professores, (64%) consideram que apresentam as mesmas competências académicas, enquanto 4, (36%), consideram que não.



Gráfico 23: Distribuição das respostas dos professores inquiridos quanto às competências dos alunos surdos

Dos professores que responderam que sim, só seis justificaram as suas opções, dois referiram que consideram que as competências são idênticas, variando os métodos de ensino e as estratégias a utilizar na transmissão dos conteúdos. Os restantes que não consideram que estes alunos têm as mesmas competências, justificam a sua opinião com a “pobreza de vocabulário”, baixo domínio da Língua e um dos professores remete para falhas no início da escolaridade e a falta de empenho destes alunos.

Assim, foram identificadas respostas como: “As competências são idênticas embora os métodos de ensino sejam específicos”, “Têm as mesmas competências mas as estratégias de ensino devem ser diferentes”, “Pobreza de vocabulário”, “Porque não têm o mesmo domínio da Língua Portuguesa”, “Não foram adquiridos no início da escolaridade”, “Porque alguns destes alunos não se empenham”.

Quando questionados sobre a presença do ILGP na sala de aula, quatro dos inquiridos afirmam não ter intérprete enquanto quatro têm ocasionalmente e três sempre.

Foi também solicitado aos mesmos inquiridos que indicassem de que forma a presença do intérprete facilita o seu trabalho. As respostas afirmativas com um “sim” ou “ocasionalmente” expuseram as seguintes justificações: “Mediador do conhecimento e cultura, o intérprete é fundamental na inclusão do aluno surdo”, “Fundamental na comunicação com o aluno”, “Facilitando a comunicação entre professor e o aluno”, “Ajuda na explicação de conceitos essenciais”, “É fundamental nos casos de surdez mais acentuada porque verificamos que a maioria das indicações dadas em aula não são maioritariamente compreendidas”, “Na terminologia mais específica/complexa”, “Ajuda a traduzir a exposição oral”.

Quanto à dinâmica na sala de aula, 10 docentes consideram que o posicionamento do professor no campo visual do aluno é a principal estratégia que utilizam na comunicação como podemos verificar pela leitura gráfico 25. No entanto, são apresentadas outras dinâmicas: sete professores valorizam o uso da ilustração e recursos visuais, a mediação do ILGP, 6 e por último a mímica.

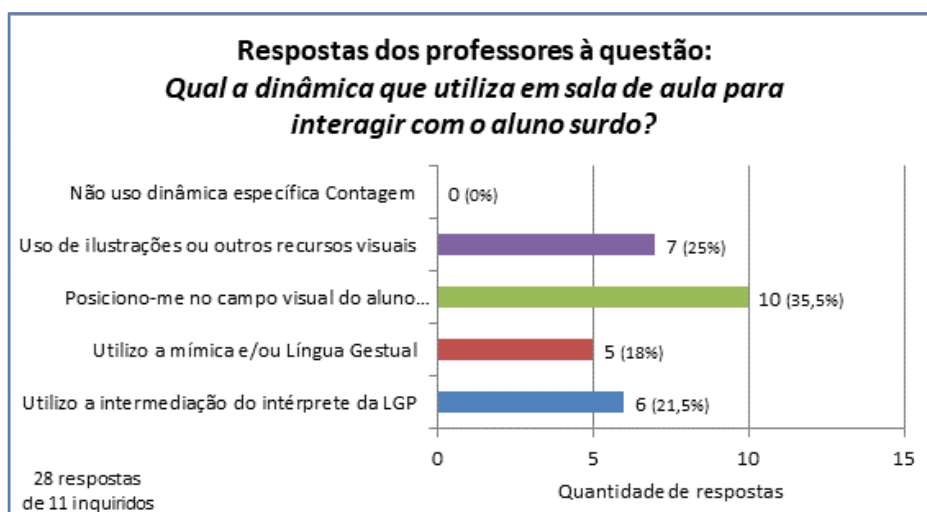


Gráfico 24: Distribuição das respostas dos professores inquiridos quanto à sua dinâmica na sala de aula

Em relação ao formato privilegiado na avaliação do aluno surdo, os professores de disciplinas predominantemente teóricas, referem: “Para além da escrita, a oralidade e a LGP, no caso de surdos que não verbalizam”, “Escrita associada à oralidade e gestualidade”, “Nenhum em especial”, “formativa”, “Prova escrita”, “Escrita e oral”, “Qualitativo”.

Os professores de disciplinas de componente prática referem o “Trabalho e aplicação prática” e a “Avaliação prática”.

Relativamente à questão sobre as soluções que o professor propõe para trabalhar as dificuldades do aluno surdo incluído na sua aula, foram obtidas 16 respostas dos 11 docentes sendo que 10 dos docentes concordam que o intérprete deve ser integrado/nomeado aquando da constituição das turmas com alunos surdos ou, no limite, no início das aulas. Seis concordam que o aluno deveria ter aula de LGP para domínio da terminologia empregue nas várias disciplinas curriculares.

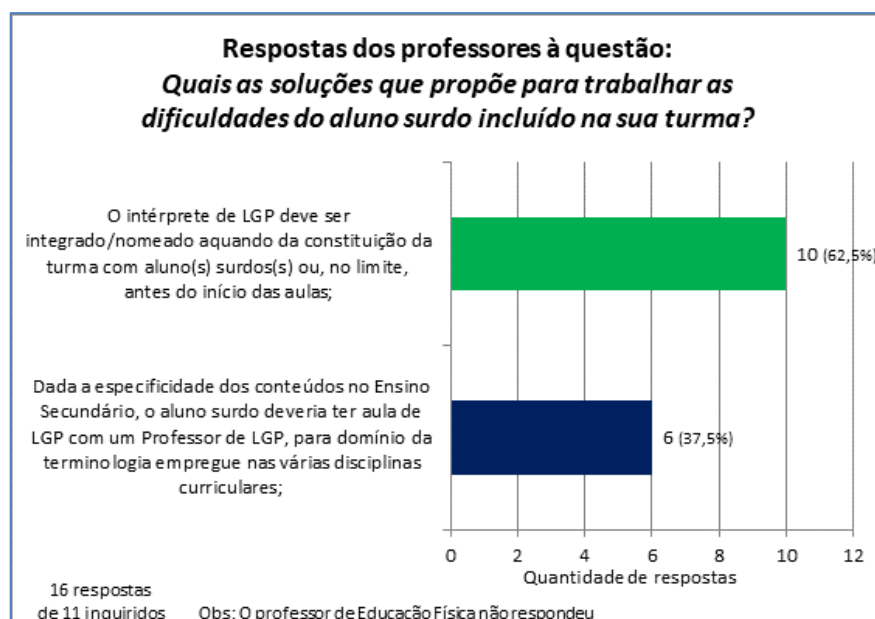


Gráfico 25: Respostas dos professores inquiridos quanto às soluções para trabalhar dificuldades do aluno surdo

Sobre a participação ativa dos alunos surdos na aula, sete professores afirmam que criam condições especiais e um não respondeu.



Gráfico 26: Respostas dos professores inquiridos quanto à criação de condições para a participação do aluno surdo

Relativamente aos procedimentos para a inclusão efetiva, foram referidos meios audiovisuais como o computador, recursos visuais, jogos, apresentações orais. Um dos professores respondeu: “Tratando-o como um aluno igual aos outros.”

Dos dez professores que responderam à questão “Perante a sua experiência como professor de alunos surdos, perceciona-os como mais frágeis e vulneráveis?” apenas um justificou: “Sim” pois “A inclusão escolar nem sempre é efetiva, tanto a nível dos seus pares como relativamente ao espaço.” Os restantes responderam “Não”, como podemos ver na grelha de dados 6.

	Perante a sua experiência enquanto Professor de alunos surdos, perceciona-os como mais frágeis e vulneráveis?
Total de respostas	10
	Sim. A inclusão escolar nem sempre é efetiva, tanto a nível dos seus pares como relativamente ao espaço
	Não
	Não. Mas é evidente que têm uma limitação que lhes dificulta de forma acrescida o seu desempenho nas situações do dia a dia.
	Não
	não
	de certo modo, em termos de inclusão no meio social e escolar
	Não
	vulneráveis
	Não.
	Não

Grelha de dados 2: Respostas dos professores inquiridos quanto à sua preceção sobre o aluno surdo

4.3. Apresentação dos resultados dos inquéritos aos intérpretes de língua gestual Portuguesa, designado por grupo 3.

Como resposta à questão: “Em que momento do ano letivo soube que ia trabalhar na presente Escola?”, a maioria dos inquiridos, oito respostas, correspondentes a 73%, só o soube após o início das aulas.



Gráfico 27: Respostas dos ILGP inquiridos sobre o momento em que soube que ia trabalhar na presente escola

Quanto às dificuldades identificadas pelo ILGP no processo educativo, questionados sobre se consideram ser meros Intérpretes de Língua Gestual, intérpretes educativos ou ambos, oito optaram pela primeira opção, um considera-se intérprete educativo e dois, ambos.

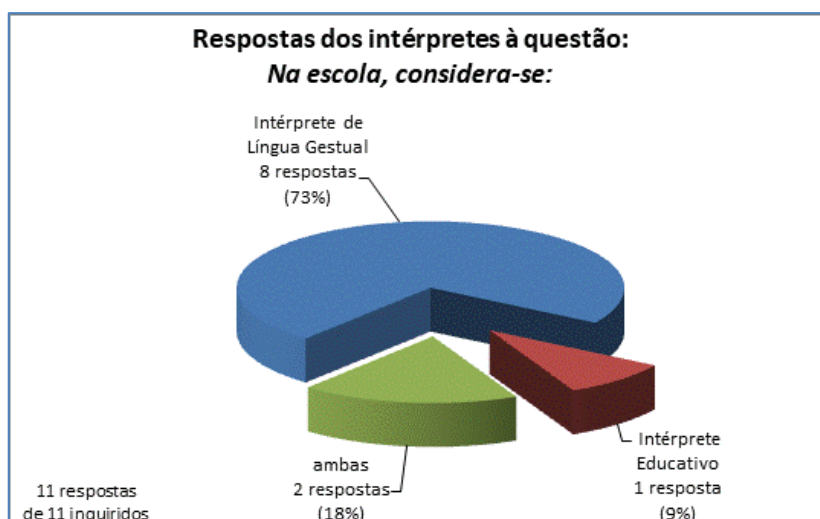


Gráfico 28: Distribuição das respostas dos ILGP inquiridos quanto ao que se considera na escola

No que concerne à questão nº 9, oito dos inquiridos consideram ter já sentido embaraço ou insegurança em relação a aluno surdo, por falta de domínio do assunto exposto ou na sequência de uma linguagem pouco perceptível empregue pelo professor.

Ainda assim, apenas três afirmam ter um tempo no horário destinado à preparação da atuação do ILGP na sala de aula para, por exemplo ser feito um levantamento dos termos para os quais não há referente gestual, ou para a criação de sinónimos em LGP.

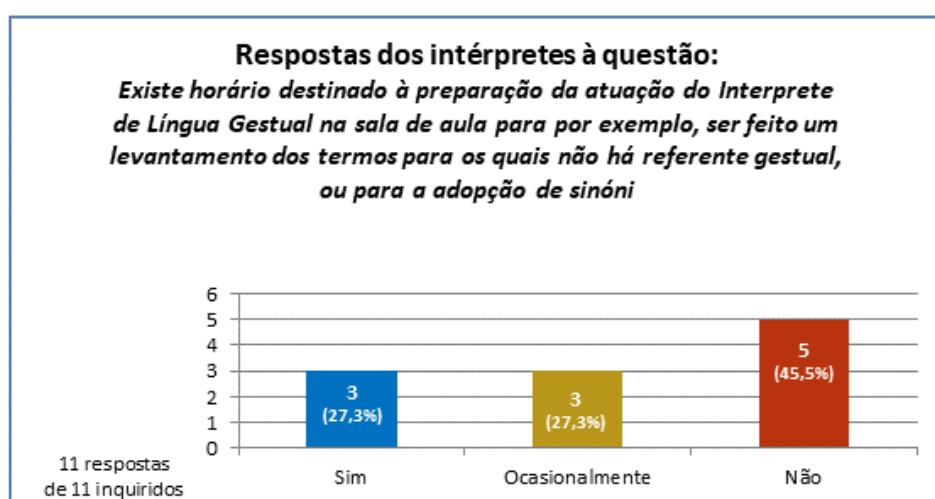


Gráfico 29: Distribuição das respostas dos ILGP inquiridos quanto ao tempo para preparação da sua atuação

Em relação à questão: “Inserido numa Escola com prática de educação bilingue em turmas com jovens surdos e jovens ouvintes, reconhece que, em certa medida lhes são transferidas responsabilidades educativas?”, embora a maioria se considere mero intérprete e não intérprete educativo, sete consideram que na Escola com prática de educação bilingue de jovens surdos e ouvintes na qual estão inseridos, acabam por lhes ser transferidas

responsabilidades educativas. Dos inquiridos, apenas dois optaram por explicar os seus pontos de vista divergentes:

a)“Não se aplica”;

b)“Embora nunca assuma o papel de docente, pois o intérprete educacional não detém habilitação para o exercer, em ambiente escolar, o intérprete é um elemento educativo na medida em que transmite informação ao aluno quanto ao mundo surdo e ao mundo ouvinte e os diferentes valores culturais que detém; responde em tempo próprio (fora das aulas) a curiosidades sobre língua, cultura e regras sociais; é um importante modelo de bilinguismo e bimodalismo para a criança surda.”

4.4. Apresentação dos resultados do inquérito a uma antiga aluna cuja formação escolar ocorreu num antigo instituto para o ensino de surdos.

Da análise às respostas ao inquérito, começamos por referir que a aluna não tinha apoio ao estudo de outras disciplinas e afirma que alguns dos professores comunicavam em LGP com os alunos. Na Escola existia intérprete de LGP embora não fosse exclusivo da Escola. Questionada sobre se o Intérprete de LGP ajudava na comunicação, respondeu que ajudava pouco. Para esta aluna inquirida, a comunicação em sociedade estabelece-se através da oralidade e da escrita, descartando outras formas de comunicação como a LGP e a mímica. Por uma questão de coerência metodológica, analisamos algumas das respostas dadas pela aluna no inquérito.

Assim, como resposta à questão 3: “Como comunica com a sua família mais próxima?”, a inquirida indicou a linguagem oral e não respondeu à questão 4, sobre outras formas de comunicação utilizadas.

Em relação à questão 5: “A sua família próxima teve acesso a algum curso oficial de LGP?”, a resposta foi “Não”. Constatamos que esta realidade se repete na maioria dos casos dos alunos adolescentes.

Relativamente às questões formuladas, respeitantes à vida escolar no Instituto para a educação de crianças e jovens surdos, foram dadas as seguintes respostas:

À questão nº 6, “Qual a sua formação académica?”, a inquirida respondeu: Ensino Básico.

Questionada sobre se tinha manhãs ou tardes livres, questão 8, respondeu “Não”, tal como os jovens surdos.

No que concerne às questões 9: “ Teve aulas de LGP?”, respondeu que sim e acrescentou: “estudei la com LGP, tbm aprender a fala e escrito”, tal como acontece no novo contexto.

Questionada sobre se tinha apoio ao estudo das disciplinas, questão 11, respondeu “Não”. No caso dos alunos atuais, na sua maioria declaram que têm apoio ao estudo.

À questão 12, “Nas aulas, os professores comunicavam em LGP?”, respondeu: “alguns sim”, ao contrário do que acontece no contexto escolar dos jovens surdos, onde nenhum professor comunica em LGP.

Questionada se na escola utilizava LGP e linguagem oral, questões 13 e 14, respondeu “Sim”, tal como os inquiridos.

Relativamente à presença e papel do Intérprete, respondendo à questão 15: “Existia intérprete de LGP?” a inquirida respondeu “sim”, porém, na questão 17, “Acrescente alguma coisa sobre a sua escola que não tenha sido questionado”, referiu que o intérprete “não era só da Escola”.

No que diz respeito à questão “O intérprete ajudava na comunicação?”, a inquirida responde: “pouco”, enquanto os surdos inquiridos são unânimes em não prescindir da mediação do intérprete.

5. Discussão de resultados

Este ponto destina-se à discussão de resultados da nossa investigação tendo em conta a pergunta de partida e os objetivos definidos para o assunto em análise:

Avaliar em que medida a escola candidata a EREBAS pratica um modelo bilingue e bicultural;

Verificar a teia de interações no contexto educacional;

Descrever as barreiras comunicacionais entre surdos e ouvintes e de que forma elas definem tipos relacionais.

Os resultados discutidos na presente investigação estão organizados de acordo com três eixos fundamentais, correspondente aos três objetivos específicos, tendo em consideração a

questão de investigação e de modo a permitir conhecer as representações dos grupos inquiridos, sobre a relevância das suas atuações no processo de ensino-aprendizagem assim como sobre as principais funções e práticas no contexto educativo e os obstáculos identificados.

Sendo assim, a análise configura-se através dos seguintes eixos:

- Sobre a atuação na escola: A Escola de referência e a prática de um modelo bilingue e bicultural, facilitando a comunicação;
- Sobre as relações/interações: As relações e interações entre os diversos intervenientes, no processo ensino/aprendizagem;
- Sobre os constrangimentos e dificuldades de comunicação: Os constrangimentos comunicacionais e o seu reflexo no processo relacional.

Cada um dos eixos encontra-se dividido em categorias ou temas de análise que clarificam esse eixo.

5.1. Discussão dos resultados na ótica do grupo 1 (alunos)

Começamos pela discussão dos resultados obtidos no grupo 1. No que diz respeito ao primeiro eixo de análise, observamos a primeira categorização temática de análise, com a valorização da escolha de formação por dois inquiridos, enquanto os restantes expressaram desadequação por limitação de ofertas de formação. Todos estes alunos optaram pela via profissional e não pela via ensino. Estas limitações resultam de um conjunto de estratégias que são macrossomáticas mas que afetam os sujeitos. Assim, uma vez chegado ao final do nono ano de escolaridade o aluno terá de fazer a sua opção para prosseguimento de estudos no ensino secundário já que a sua escolaridade obrigatória termina quando perfizer os seus 18 anos de idade ou aprovação no 12º ano, de acordo com o DL nº 176/2012 (nº 1 do artigo 6). No ano letivo de 2004-2005, entraram em vigor novos planos de estudo para o ensino secundário, no quadro de uma reforma que visava adequar as formações de nível secundário às mudanças sociais e às necessidades de desenvolvimento do país. As alterações curriculares foram definidas no DL n.º 74/2004, de 26 de Março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens do nível secundário da educação, aplicáveis aos diferentes percursos neste nível de ensino. Prosseguindo no mesmo sentido, foram estabelecidas Portarias de entre as quais as n.ºs 550 A, 550 B, 550 C, 550 D e 550 E, de 21 de Maio, para

materializar a execução dos princípios enunciados no DL n.º 74/2004, definindo as regras de organização, funcionamento e avaliação dos cursos tecnológicos, dos cursos artísticos especializados, dos cursos profissionais, dos cursos científico-humanísticos e dos cursos do ensino recorrente, respetivamente.

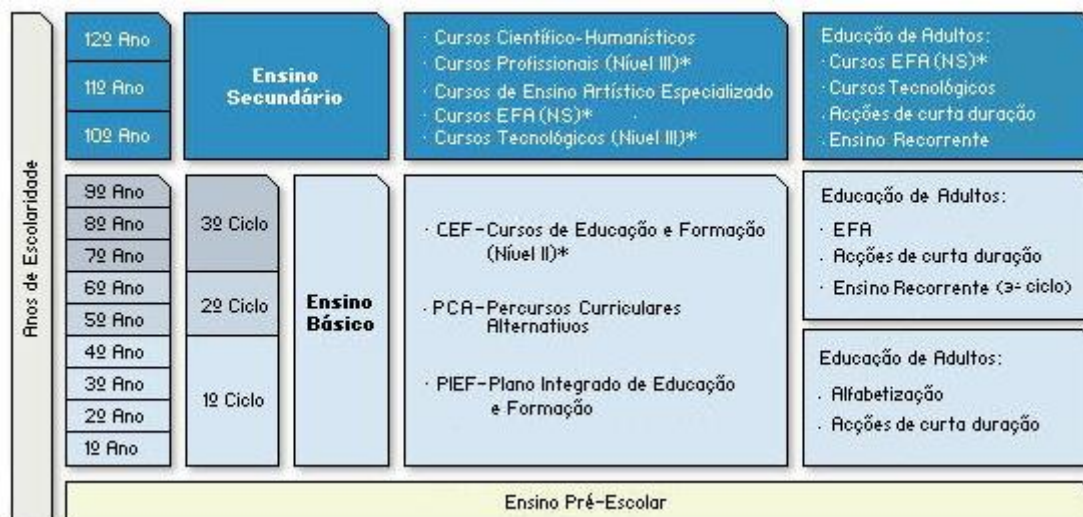


Figura 2: Sistema de ensino português - Ensino Básico e Ensino Secundário. Fonte: Portal da Orientação Vocacional

De acordo com a informação sobre os perfis profissionais proporcionados pelos cursos profissionais recolhidas na página on-line da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP. (ANQEP), são 103 os Cursos Profissionais em funcionamento, os quais estão distribuídos por 39 áreas de formação.

Cursos Profissionais	
<ul style="list-style-type: none"> - Artes do espectáculo - Audiovisuais e produção dos <i>media</i> - Design - Artesanato - Filosofia, história e ciências afins - Jornalismo - Biblioteconomia, arquivo e documentação (BAD) - Comércio - <i>Marketing</i> e publicidade - Finanças, banca e seguros - Contabilidade e fiscalidade - Gestão e administração - Secretariado e trabalho administrativo - Enquadramento na organização/empresa - Ciências informáticas - Metalurgia e metalomecânica - Eletricidade e energia - Eletrónica e automação - Engenharia química - Construção e reparação de veículos a motor 	<ul style="list-style-type: none"> - Indústrias alimentares - Têxtil, vestuário, calçado e couros - Materiais (madeira, papel, plástico, vidro e outros) - Indústrias extrativas - Arquitetura e urbanismo - Construção civil - Produção agrícola e animal - Floricultura e jardinagem - Silvicultura e caça - Pescas - Serviços de saúde - Ciências dentárias - Serviços de apoio a crianças e jovens - Trabalho social e orientação - Hotelaria e restauração - Turismo e lazer - Proteção do ambiente - Proteção de pessoas e bens - Segurança e higiene no trabalho

Figura 3: Áreas de formação dos Cursos Profissionais. Fonte: Portal da ANQEP

Se bem que no universo dos 103 cursos profissionais em funcionamento, aquela Agência saliente dez profissões consideradas como estratégicas para o desenvolvimento do país,

difícilmente a rede de oferta formativa em escolas com cursos profissionais homologados, poderia satisfazer uma escolha individual, por escola ou mesmo distrito. Ainda de acordo com a mesma Agência, os critérios para a homologação dos cursos profissionais passam por uma proposta da própria escola, “respondendo aos interesses dos alunos e às necessidades do tecido empresarial” do local, ou seja “privilegiar as ofertas formativas que correspondem às necessidades de trabalho locais e regionais” (ANQEP). Todo este enquadramento serve para afirmar que, na generalidade, os cursos não foram criados a pensar nos surdos, mas nos ouvintes e nos equipamentos escolares já existentes. Conforme refere Baptista (2016), em relação aos equipamentos, a escola do aluno surdo parece ser a escola da inclusão retórica do despacho 7520/98 e do DL 3/2008 (Baptista, 2016). Segundo Baptista (2016), o maior problema da educação dos surdos está no incumprimento da lei, em primeiro lugar por parte do próprio Estado, pela hipocrisia do sistema e pelas escolas que não têm condições. A escola que inclui alunos surdos tem de ser especializada na educação de alunos surdos e saber identificar as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos surdos, conhecendo as suas características e respeitando as suas funcionalidades. Confirma-se ainda o teor do Relatório final do Projeto da Avaliação Externa da Implementação do DL n.º 3/2008, (Simeonsson, R. et.al., 2010, p. 170) que aponta nas Escolas de Referência, a “ausência de equipamentos específicos para os alunos surdos”, entre outras carências.

Neste primeiro eixo de análise, identificamos também uma segunda e uma terceira categorias temáticas de análise, correspondentes à carga horária e à utilização da LGP nas aulas e no restante espaço escolar. A carga horária foi unanimemente considerada excessiva, comparativamente aos cursos não profissionais. Em consequência, é denunciada a penalização da disciplina de LGP remetida a uma hora semanal em coadjuvância com a disciplina de Português L2. Ainda no domínio de LGP, estes inquiridos manifestam ausência de utilização da língua gestual no espaço escolar, por dificuldade na interação com a restante comunidade escolar que, na sua maioria, não utiliza esta língua, sendo este resultado um dos aspetos fundamentais desta investigação e que abrange também os restantes dois eixos de análise. Passando à discussão deste resultado, é importante referir que a Portaria n.º 74-A/2013 estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ofereçam o nível secundário de educação, e em escolas profissionais, definindo, no seu artigo 7.º, a carga horária global como sendo

“distribuída e gerida, pela escola no âmbito da sua autonomia, de forma flexível e otimizada ao longo dos três anos do ciclo de formação, acautelando o necessário equilíbrio anual, semanal e diário, nos termos estabelecidos ...”. Por outro lado, numa norma que ainda se mantém em vigor, o DL n.º 286/89, de 29 de agosto atribui anualmente, no mínimo, 180 dias efetivos de atividades escolares, divididos em três períodos letivos de duração variável, entre 10 a 13 semanas cada. Conjugando estes períodos letivos com a Matriz Curricular fixada pelo DL n.º 139/2012 de 5 de julho publicado no Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012, verificamos no seu anexo VI que, para o ciclo completo de formação em três anos dos cursos profissionais, são fixadas um total de 3100 horas, enquanto para, por exemplo, os cursos científico-humanísticos o seu anexo IV estabelece um máximo total para o ciclo entre 2047 horas até cerca de 2800 horas. Quanto à resposta educativa tendo em vista a formação em LGP para dar solução às necessidades destes alunos inquiridos, se bem que a medida educativa de adequações curriculares individuais possa ser materializada pela escola, com a introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, seja para a primeira, a segunda e ou a terceira língua, verifica-se que o enquadramento legislativo do Despacho n.º 9815-A/2012, veio introduzir alteração ao despacho n.º 14758/2004 definindo algumas das condições de funcionamento dos cursos profissionais do nível secundário de educação para as necessidades educativas especiais. Ou seja, o novo ordenamento criado por aquele diploma, destaca no seu ponto 26.1 “As turmas de cursos profissionais do nível secundário de educação que integrem jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, sem necessidade de adequações curriculares e cujo programa educativo individual assim o determine são constituídas por um número máximo de 20 alunos (...)” (Despacho n.º 9815-A/2012), não sendo feita qualquer alusão a necessidades complementares ou melhor, levando este Despacho a crer que os alunos com necessidade de adequações curriculares não podem frequentar um curso profissional. Posteriormente, o Despacho n.º 5048-B/2013 no seu ponto 6, revoga aquele articulado, passando a omitir aquela exigência: “As turmas de cursos profissionais que integrem alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições.” (cf. n.º 6 do art.º 21.º do Despacho n.º 5048-B/2013). Utilizando o contraponto oferecido pela antiga aluna dos antigos institutos de educação de surdos, esta aluna surda, refere que a carga horária ocupava as manhãs e tardes, não tendo manhãs ou tardes livres; teve acesso a

aulas de LGP, Língua que utilizava no espaço escolar, a par da linguagem oral: “ estudei la com LGP, tbn aprender a fala e escrito”. Declara que não tinha apoio ao estudo das disciplinas e afirma que alguns dos professores comunicavam em LGP com os alunos. Na Escola existia intérprete de LGP embora não fosse exclusivo do estabelecimento. Por outro lado, embora o facto de a escola ser exclusivamente frequentada por alunos surdos, estes tiveram acesso a um ambiente bilingue visto que comunicavam em ambos os registos: escrito e oral. Do exposto resulta que, todo o articulado sobre os cursos profissionais corrobora as respostas dos alunos surdos quanto a estas duas categorias de temáticas de análise.

A quarta categoria temática de análise que identificamos para este eixo, relativa ao apoio às disciplinas, corresponde à necessidade de apoio para o aluno surdo no estudo das várias disciplinas tendo sido reportado por três dos cinco alunos inquiridos. Efetivamente trata-se de apoios opcionais disponibilizados pela escola os quais estão regulamentadas pela Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio que traduz a primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, e que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. A Lei nº 21/2008 de 12 de Maio refere no seu capítulo V, artigo 23, ponto 25 alínea c, “Constituem objetivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:...Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala, do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens,...”

A figura apresentada seguidamente expõe em representação esquemática, as respostas dos alunos em função deste primeiro eixo de análise:

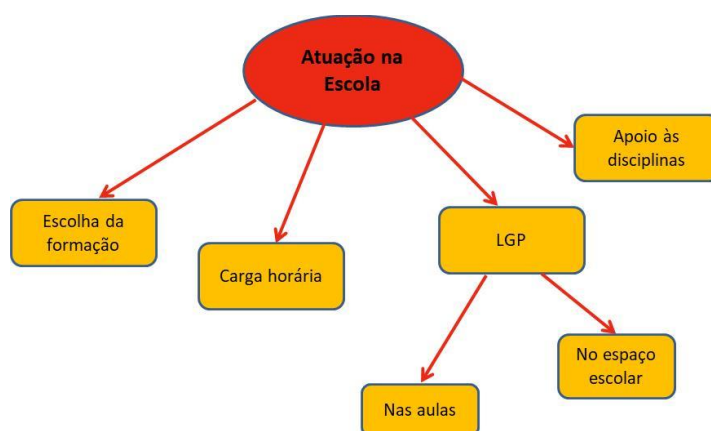


Figura 4: (O aluno surdo) Representação segundo o eixo de análise “atuação na escola”

O segundo eixo de análise permite observar a teia de interações do aluno surdo no contexto educacional, seja ele a família ou a escola. Para este eixo, identificamos uma primeira categoria temática de análise pelo termo “família” e traduz na generalidade, a denúncia dos alunos inquiridos sobre o desconhecimento dos pais ouvintes em relação à LGP, daí resultando a inerente dificuldade de comunicação na língua natural em contexto familiar.

Sabendo-se que o DL 3/2008 prevê no seu artigo 25, alínea g, “Programar e desenvolver ações de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos” e dado que, a primeira instância formadora e socializadora é a família, sendo fundamental a comunicação entre pais e filhos em LGP (Pereira, 2009), verificamos que, à exceção de uma resposta recolhida, a família ouvinte dos restantes alunos surdos inquiridos não teve acesso à formação em LGP. Como tal, os quatro alunos que responderam negativamente quando questionados se a família próxima teve a referida formação, interação em casa, através da linguagem oral. Nesta circunstância, predomina a comunicação oralista e o surdo “cresce como um estrangeiro na sua própria família” segundo Jerome Schein, médico considerado autoridade internacional na área da surdez, (cit. Sacks, 2001, p. 133) e transforma-se num sujeito falante não bilingue. Este testemunho vem reforçar a inépcia verificada na estrutura educativa pública deduzindo-se, que os resultados do inquérito são coincidentes com o relatório do Projeto da Avaliação Externa da Implementação do DL n.º 3/2008 (2010, p. 169).

No contexto deste segundo eixo de análise, o termo “escola” identifica a segunda categoria temática de análise e traduz o estabelecimento de interações do aluno surdo com três grupos: colegas, professores e intérpretes de LGP. Quanto aos colegas, não são detetadas preferências discriminatórias entre colegas surdos ou ouvintes, pois o trabalho em grupo e as relações de convivência estabelecem-se indiscriminadamente. Constatamos também que, quatro dos cinco alunos afirmam utilizar a LGP e em relação às circunstâncias em que utilizam a linguagem oral, verificando-se que esse modo de comunicação é utilizado com os ouvintes: “sempre, porque eu consigo comunicar com os ouvintes”; “na turma ouvinte”; “porque sou implantado”. Exclui-se a aluna gestualista: “Nunca. Sou surda”. Em confronto com a literatura verificamos a corroboração destas constatações, quando em, Poirier, (2005) é referido que, num mundo onde a comunicação assenta principalmente na capacidade de emissão de mensagens orais, os oralistas privilegiam a oralização e a leitura labial como modo de comunicação, procurando integrar-se na cultura ouvinte enquanto os

gestualistas se defendem como membros de uma comunidade surda. Por outro lado, o DL 3/2008 recomenda na sua alínea e) “Desenvolver atividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interação de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte.” Não distinguindo os surdos oralistas e dos gestualistas nem tendo em conta a componente de cultura e identidade surda.

Quanto à interação com os seus pares, todos têm amigos surdos e ouvintes dentro e fora da escola ou em ambos os espaços. Um aluno convive com amigos surdos apenas dentro da escola e um convive com amigos ouvintes apenas dentro da escola. Em relação aos amigos com quem mais se identificam, três referem os ouvintes. Na comunicação com os amigos, surdos e ouvintes, três utilizam em simultâneo a LGP e a linguagem oral, enquanto dois, apenas a oral. Perante a questão “Nas aulas, que colegas escolhem para trabalho de grupo?”, três não demonstram preferência de escolha, enquanto um escolhe surdos e outro escolhe ouvintes. Na justificação, a resposta que indica a escolha de colega ouvinte, é justificada pela aluna surda gestualista: “Colega surdo não tem” e na que justifica a escolha de ambos os colegas: “Estou numa turma de ouvintes”.

Para Daphnée Poirier, (Poirier, 2005), a relação entre o modo de comunicação Surda e a modalidade oral e gestualista é complementar e não oposicionista. A cultura surda e os surdos não se opõem a estes dois modos de comunicação, mas priorizam-nos. A autora explica que enquanto o oralismo é percebido mais como uma ferramenta que permite que a pessoa surda se integre, de forma funcional, ao mundo auditivo; o idioma dos signos é considerado o símbolo da cultura da comunidade e dos surdos (Poirier, 2005). Estes dois modos de comunicação cumprem funções totalmente diferentes para pessoas surdas.

Porém, nos dois casos que justificam a escolha de colegas de trabalho entre os ouvintes, estes parecem ser coagidos pelas circunstâncias de serem o único aluno surdo nas respetivas turmas. De acordo com o Ministério de Educação, (ME, 2009), cabe às escolas e agrupamentos organizarem-se para que o percurso educativo dos alunos surdos se realize em turmas constituídas exclusivamente por surdos, desde o pré-escolar, para que possam desenvolver a LGP como primeira língua e estes tenham, no ensino básico e secundário, acesso ao currículo em Língua gestual, a par de metodologias específicas e diferenciação pedagógica “pensada para quem vê e não ouve” (ME, 2009, p. 39), num espaço sem “ruídos visuais” e com recurso a imagens que facilitem a compreensão e a memorização. A

disciplina de Português L2 é lecionada por docentes devidamente habilitados enquanto as outras disciplinas curriculares devem ser lecionadas por docentes fluentes em LGP.

Nenhum professor utiliza a LGP na sala de aula e questionados sobre o papel do ILGP, são unânimes em referi-lo como fundamental em todos os momentos: nas aulas (5), fora da escola (2), no apoio em trabalhos da escola (2) e nos serviços da escola (3). Ainda em relação aos professores, verificamos que a interação que se estabelece com o aluno surdo depende fundamentalmente da mediação do ILGP pois é notória a falta de formação dos docentes em língua gestual.

O intérprete é considerado por todos os alunos surdos inquiridos, como mediador imprescindível não só em sala de aula mas em outros contextos escolares. Mendes (2012), refere esse papel do intérprete em todos os contextos relacionados com os alunos surdos. Estas respostas possuem um conteúdo que em outros eixos de análise é profusamente abordado.

A seguinte figura mostra a representação esquemática das respostas dos alunos surdos em função do segundo eixo de análise acima discutido:

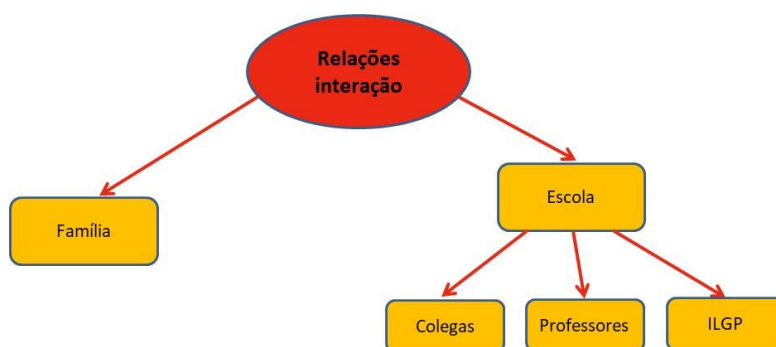


Figura 5: (O aluno surdo) Representação segundo o eixo de análise “relações/interacção”

Para estes alunos inquiridos, o terceiro eixo de análise permite colocar em destaque a categoria temática de análise designada pelo termo meios de comunicação, correspondente ao aproveitamento pleno das aulas em que a utilização da LGP é um recurso entendido no domínio dos conteúdos letivos e um reduzido benefício quando a linguagem oral é o único meio disponível. Também as estratégias comunicacionais foram identificadas como outra categoria temática de análise, correspondente à referência da sua utilização em sala de aula sendo estratégias favoráveis à comunicação, o posicionamento do professor e a utilização de tecnologias de apoio. Em relação a estas estratégias facilitadoras para a comunicação com o aluno surdo em sala de aula, quatro alunos consideram que “falar de frente” é um

facilitador na comunicação, apenas um deu relevância à mímica e dois apontaram uma outra estratégia “falar calmo” enquanto a opção “falar alto” não foi escolhida por qualquer destes alunos inquiridos (a bibliografia remete para um vídeo sobre o assunto). Quanto à identificação de barreiras à comunicação com o aluno surdo em sala de aula, foi denunciado por dois alunos o facto de não ver o rosto do professor e ainda, também por dois, a boca oculta, como barreiras complementares que dificultam a leitura labial. Porém, os alunos surdos foram unânimes em referir “falar depressa” constitui outra barreira comunicacional. Os surdos nem sempre têm tempo de ver e analisar todos os movimentos dos lábios, por exemplo quando o interlocutor fala demasiado depressa, vira o rosto noutra direção ou elabora frases demasiado longas. Em confronto com a revisão da literatura efetuada verificamos que, as comunicações paralelas, os movimentos dos lábios rápidos ou ocultos por barbas, bigodes, mãos ou posições de perfil, constituem obstáculos comunicacionais (Product Hunt, 2016) e (Monde des sourds, s.d.), e também que, *“También se enseña a los niños sordomudos a comprender nuestro lenguaje leyendo en los movimientos de los labios”* (Vygotsky, 2001, p. 52), no sentido de corroborar que, parte da comunicação é apreendida pela leitura labial e expressões faciais. Estes alunos valorizam outras tecnologias de comunicação, principalmente através do emprego do *iPhone*. Esta constatação verifica e confirma a mensagem visual da empresa produtora de aplicativos para “*iPhone*” e “*Android*”, a “*Product Hunt*” (2016), no seu vídeo publicitário do “*AVA*”, um aplicativo para comunicação acessível com surdos.

Apenas um aluno referiu a utilização da mímica, tendo esta sido valorizada pelo Centre national d’information sur la surdité, (2017): Ser expressivo e utilizar a linguagem não-verbal: mímica, gestos, indicar objetos ou pessoas.

A figura a seguir apresentada, representa esquematicamente as respostas dos alunos surdos em função do terceiro eixo de análise acima discutido:



Figura 6: (O aluno surdo) Representação segundo o eixo de análise “constrangimentos/dificuldades de comunicação”

5.2. Discussão dos resultados na ótica do grupo 2 (professores)

Relativamente ao primeiro eixo de análise, sobre a atuação na escola, observamos a referência a uma primeira categoria temática de análise consistindo nos constrangimentos ao exercício da atividade docente com alunos surdos, devido a um conhecimento tardio da inclusão destes alunos na turma que lhe foi atribuída. Os professores inquiridos são maioritariamente do sexo feminino, têm acima de 40 anos, pertencem ao quadro das escolas, estando a trabalhar com alunos surdos entre um a cinco anos, à exceção de um professor que leciona a alunos surdos há 10 anos. Sendo estas escolas de referência, ou candidatas a esse estatuto, verificamos uma elevada inconstância por rotação de professores e esta instabilidade pode justificar a ausência de aprendizagem de LGP, uma vez que o professor não adquire a disponibilidade necessária para a incorporação da língua gestual como ferramenta para a sua prática docente.

Questionados os professores inquiridos, sobre as circunstâncias em que decorre a lecionação a alunos surdos, verifica-se que apenas um professor soube com alguma antecedência que iria lecionar a surdos pela primeira vez, já que os restantes dez apenas tiveram conhecimento no momento da atribuição dos horários. Salvo um professor, que está em formação, nenhum professor tem formação para trabalhar com alunos surdos nem tem formação específica em língua gestual Portuguesa, à exceção de um professor que declara ter formação de 30 horas em LGP. Conforme refere Baptista (2016), os professores nem sempre são acolhidos e formados em contexto de trabalho, no que diz respeito à LGP e pedagogia da surdez, contrariamente ao determinado no DL 3/2008, verificando-se o incumprimento da Lei por parte do próprio Estado que não oferece formação suficiente.

Relativamente ao tipo de turma, os professores de Línguas lecionam em turma exclusiva para surdos, enquanto as restantes disciplinas são lecionadas com o surdo integrado na turma de ouvintes. Nestas turmas mistas, é observada uma desigualdade linguística dentro da sala de aula visto não haver uma língua partilhada pelo surdo com os seus colegas e os professores ouvintes, daí decorrendo o estabelecimento de “interações flutuantes e angustiantes” (Goffman, 1975, p. 25), decorrente dos contactos mistos que, segundo o autor, estão na origem de estigmatização.

Sete professores consideram que os surdos têm as mesmas competências académicas, enquanto os restantes respondem negativamente. As justificações para estas considerações,

remetem para a assertividade por parte de dois professores da área das Línguas, e para a refutação de competências por parte dos restantes professores. No primeiro grupo, o assertivo, as justificações são idênticas: “As competências são idênticas embora os métodos de ensino sejam específicos” e “Têm as mesmas competências mas as estratégias de ensino devem ser diferentes”. As respostas do grupo refutativo assentam em justificações que se prendem com o currículo e domínio da Língua: “porque não têm o mesmo domínio da Língua Portuguesa”; “Pobreza de vocabulário” e com as atitudes: “porque alguns destes alunos não se empenham”. De acordo com Bouvet, (cit. Abehssera, 2015), confirma-se que os surdos são objeto de representações negativas por parte dos ouvintes que tendem a focar-se nas limitações e a generalizá-las, pois não conseguem comunicar com eles na sua língua, nem consideram que eles têm outro modo de comunicação numa língua e vocabulário igualmente ricos. A referência à falta de empenho remete para a visão estigmatizante do surdo no século XIX, referida por Baptista (2008, p. 107). Nas justificações refutativas que remetem para o domínio da Língua, parece ser considerada a Língua Portuguesa apenas na sua vertente escrita e oral, ignorando-se a LGP como língua e modo de comunicação da comunidade surda, depreendendo-se que a comunicação em sala de aula terá uma vertente unicamente oralista. Pelo contrário, o surdo pré linguístico está aberto a uma variedade linguística e possibilidades culturais, abrindo-se novas vias de comunicação. (Sacks, 2011, p. 132), (Gomes, 2010). Assim, a surdez é apenas um constrangimento à aprendizagem e não uma condição mental. (Cabral, 2011). Conforme referem Batalha e Golovanova (p.448, 2014), “comunicar é diferente de informar” pois a comunicação é um todo: gestos, mímica e coreografia, contudo, deduzimos que os aspetos não verbais, e também a linguagem corporal, já valorizada por Santo Agostinho (2007a), são também negligenciados ou desconhecidos, aparentemente.

De seguida, observamos a referência a uma segunda categoria temática de análise que resulta da questão colocada sobre o apoio ou papel do intérprete da sala de aula. Quatro dos inquiridos declaram não ter intérprete, quatro têm ocasionalmente e apenas três têm a presença permanente do intérprete na sala de aula. Relativamente ao apoio que constitui o papel do intérprete, as sete respostas que reportam a importância da presença do intérprete, dividem-se entre os que o consideram elemento mediador e os que o consideram elemento utilitário. No primeiro caso, três professores consideram que o intérprete é o mediador cultural e do conhecimento, fundamental na inclusão do aluno surdo e facilitador da comunicação entre professor e aluno. Nestes casos, o professor parece ter consciência do

seu papel de mediador entre a criança e o conhecimento (Gomes, 2010), tendo na pessoa do intérprete, um facilitador da comunicação, um mediador comunicacional, que atua entre a Língua portuguesa nas suas vertentes oral e gestual. O papel de profissional que promove um ambiente inclusivo através da quebra dos constrangimentos linguísticos, facilitando a compreensão da mensagem, é também valorizado nestas respostas. No segundo caso, “ajuda a traduzir a exposição oral”, “ajuda na explicação de conceitos essenciais”, “na terminologia mais específica/complexa” “É fundamental nos casos da surdez mais acentuada porque verificamos que a maioria das indicações dadas em sala não são maioritariamente compreendidas”. Estas afirmações coadunam-se, em parte, com o DL 3/2008, que refere o intérprete em contexto escolar como “tradutor de língua oral para gestual”, enquanto é omissa ou ignorada a função pedagógica do “iniciado” (Goffman, 1977) que medeia o mundo dos ouvintes e o dos surdos. (Fernandes e Carvalho, 2005).

A figura apresentada seguidamente expõe a representação esquemática das respostas dos professores inquiridos em função do primeiro eixo de análise acima discutido:



Figura 7: (O professor) Representação segundo o eixo de análise “atuação na escola”

Quanto ao segundo eixo de análise, sobre as relações e interação, observamos a referência pelos professores a uma primeira categoria temática de análise que consiste nas práticas educativas utilizadas verificando-se: sete professores que afirmaram criar condições concretas para a interação com o aluno surdo, responderam à questão sobre as estratégias utilizadas, referindo que no caso das turmas exclusivas para alunos surdos, a pedagogia é centrada no aluno; dois professores enquadram a sua estratégia no modo de comunicação tendo em conta a acuidade visual; e os dois professores restantes, referem a utilização de “voz alta” e “Tratando-o como um aluno igual aos outros”. Reportando a literatura para esta ultima estratégia devemos referir que, para o aluno surdo, a igualdade é um fator de desigualdade e é notória a invisibilidade da surdez relativamente à deficiência física, o que leva a incompreensões em termos de comunicação entre surdos e ouvintes, conforme refere Gaucher (2015, p. 151).

Também é denunciado o facto de a inclusão escolar do aluno com necessidade nem sempre ser efetiva, reportando a situação relativamente aos seus pares e ao espaço, constituindo um desvio ao articulado na Declaração de Salamanca, que preconiza:

- “- As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.” (DS, 1994, nº 2)

Verificamos também a referência pelos professores a uma segunda categoria temática de análise que consiste nas práticas mediadoras, onde em relação às soluções propostas pelos professores para trabalhar com o aluno surdo, é dada primazia à necessidade de integração do intérprete aquando da constituição das turmas. O ILGP é considerado pelos professores inquiridos, sob dois pontos de vista, ou seja, é apenas um elemento utilitário na relação professor/aluno surdo e, segundo outros dois professores, também é um mediador cultural.

A figura a seguir expõe a representação esquemática das respostas dos professores inquiridos em função do segundo eixo de análise acima discutido:

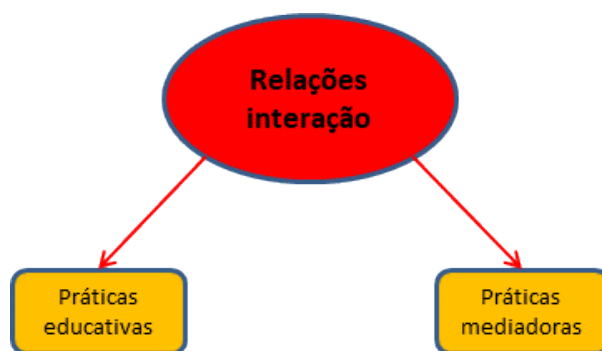


Figura 8: (O professor) Representação segundo o eixo de análise “relações/interação”

Para o terceiro eixo de análise, sobre os constrangimentos/dificuldades de comunicação, observamos a referência pelos professores a uma primeira categoria temática de análise que abrange as competências académicas dos alunos surdos, como consequência de alguns

professores inquiridos referirem a impreparação dos alunos ou a sua falta de competências académicas, como sendo um aspeto que dificulta a prática docente.

Neste eixo de análise, é também identificada uma segunda categoria temática quanto às práticas, reportando-se estas às práticas comunicacionais oralistas identificadas nas respostas recolhidas em alguns inquéritos e já descritas anteriormente.

Prosseguindo, identificamos também uma terceira categoria temática relativa à dinâmica, a qual reporta as dificuldades de comunicação quanto à dinâmica na sala de aula: meios de comunicação e posição. O posicionamento no campo visual do aluno é o mais valorizado pelo professor, coincidindo com a opinião dos próprios alunos. Os professores valorizam também o uso de ilustrações e outros recursos visuais, a par da mímica e da intermediação do intérprete, denotando-se que apesar da imagem negativa dos professores relativamente às competências do aluno, é revelada a vontade em comunicar.

Cruzando as respostas com a revisão bibliográfica, segundo Cosnier (1982), o canal visual multicódigo, o gesto “sylinguistique”, elementos mimo-gestuais que, desde a Antiguidade, acompanham a oratória e a arte dramática, e que incluem a comunicação verbal face a face, são considerados uma fonte de interação comunicacional.

A figura a seguir expõe a representação esquemática das respostas dos professores inquiridos em função do terceiro eixo de análise acima discutido:



Figura 9: (O professor) Representação segundo o eixo de análise “constrangimentos/dificuldades de comunicação”

5.3. Discussão de resultados na ótica do grupo 3 (intérpretes)

No primeiro eixo de análise, sobre a atuação na escola, retratada nas respostas aos inquéritos, observamos para o intérprete, a referência a uma primeira categoria temática de análise consistindo nos constrangimentos ao exercício da sua atividade, bem como uma segunda categoria temática de análise na sequência da sua integração tardia na equipa

escolar aliada a uma terceira categoria temática de análise correspondente à precariedade do seu vínculo contratual.

A maioria dos intérpretes são mulheres jovens abaixo dos 35 anos de idade, verificando-se em oito dos onze intérpretes inquiridos, uma situação profissional precária, estando sujeitos a contratos anuais por entrevista, e cuja colocação é geralmente feita após o início das aulas. Cerca de metade dos intérpretes inquiridos trabalha com alunos surdos há cerca de 6 a 10 anos, enquanto apenas dois trabalham há mais de 16. Confirmamos na bibliografia consultada a situação profissional precária dos intérpretes, tal como acontece com os professores ou técnicos de LGP (Morais e Cotrim, 2016) e (Simeonsson, R. et.al., 2010, p. 170). A instabilidade profissional dificulta a integração do intérprete na equipa escolar constituindo uma limitação ao desenvolvimento contínuo de atividades a longo e médio prazo. A não efetivação (só dois dos inquiridos são efetivos), obriga o intérprete a recomençar anualmente o seu trabalho em novos contextos, consistindo num constrangimento na comunicação com os alunos e agentes educativos, fundamental no modelo bilingue e bicultural.

A opinião corroborada pelos outros inquiridos, professores e alunos surdos, remete o intérprete de língua gestual para uma presença na escola desde o primeiro momento do ano letivo, sendo considerado fundamental para as interações comunicacionais em espaço escolar.

A não integração na equipa escolar é uma outra situação que foi constatada. A maioria dos intérpretes inquiridos cinge-se ao papel determinado no DL 3/2008, ou seja, o de mero tradutor. Embora as respostas, em sete intérpretes inquiridos, considerem que lhes são transferidas responsabilidades educativas, apenas dois destes explicam a sua opção através de respostas porém, antagónicas. A primeira, resposta, “Não se aplica”, remete o papel do intérprete para o de mero tradutor, ao contrário da segunda resposta, que remete aquele papel para o de elemento educativo:

“Embora nunca assuma o papel de docente, pois o intérprete educacional não detém habilitação para o exercer, em ambiente escolar, o intérprete é um elemento educativo na medida em que transmite informação ao aluno quanto ao mundo surdo e ao mundo ouvinte e os diferentes valores culturais que detém; responde em tempo

próprio (fora das aulas) a curiosidades sobre língua, cultura e regras sociais; é um importante modelo de bilinguismo e bimodalismo para a criança surda.”

Utilizando o contraponto oferecido pela antiga aluna dos antigos institutos de educação de surdos, esta aluna surda refere que a nível contratual, a situação do intérprete seria idêntica à atualidade, visto que, não sendo exclusivo da escola, não faria parte do quadro.

Questionada sobre se o Intérprete de LGP ajudava na comunicação, respondeu que ajudava pouco. Tal facto poderá estar condicionado por alguns docentes comunicarem também em língua gestual com os alunos.

A figura apresentada seguidamente expõe esquematicamente a representação das respostas dos intérpretes em função deste primeiro eixo de análise:



Figura 10: (O intérprete) Representação segundo o eixo de análise “atuação na escola”

No segundo eixo de análise, que analisa as relações/interações do intérprete no contexto educativo, os pontos de vista não coincidem nas respostas recolhidas. Considerados simples intérpretes na perspetiva de oito intérpretes ou assumindo-se como intérprete educativo ou ambos os desempenhos para os restantes inquiridos, permitiu-nos considerar duas categorias temáticas de análise para este eixo de análise, uma primeira relativa ao papel do intérprete e uma segunda categoria relativa às funções exercidas pelo intérprete. Resulta dos inquéritos e da observação que nas funções exercidas incluem-se não só o apoio ao professor e ao aluno, mas também a participação em atividades escolares extra aula.

Um dos inquiridos assume o papel que lhe está conferido pelo estatuto dos ILGP, e pelo DL 3/2008, enquanto outro assume um papel amplo e educativo, sem, com isso, transgredir os estatutos. Se por um lado o intérprete não pode desempenhar o papel do professor nem substituí-lo, tem porém um papel educativo fundamental como mediador cultural que transcende a atividade dentro da sala de aula. Pelo trabalho que o intérprete desenvolve em

contacto com a criança ou jovem surdos, acaba por deter um conhecimento mais profundo das suas características e dificuldades, podendo ser um mediador não só linguístico mas também cultural, um facilitador da comunicação entre os surdos e ouvintes da comunidade escolar. Esta resposta enquadra-se na visão de Goffman (1977) sobre o papel do “iniciado” que se relaciona com o estigmatizado, tornando-se o seu porta-voz e que compreende a sua vida secreta. É aquele com quem o surdo se sente bem.

A figura apresentada seguidamente expõe esquematicamente a representação das respostas dos intérpretes em função deste segundo eixo de análise:

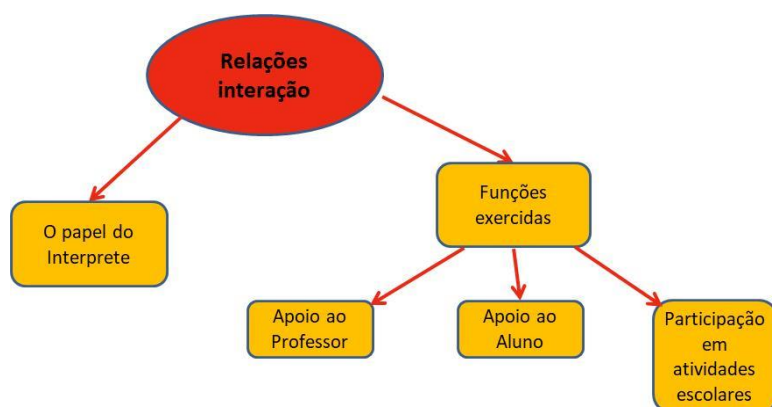


Figura 11: (O intérprete) Representação segundo o eixo de análise “relações/interação”

No terceiro eixo de análise que diz respeito aos constrangimentos e dificuldades, podemos identificar respostas dos intérpretes que referem a especificidade de conteúdos letivos, a perceção da linguagem do emissor e a escassez ou ausência de tempo no horário para a preparação de terminologia específica em LGP e para a tradução de conteúdos mais específicos, definindo-se então três categorias de análise temática: uma primeira que traduz as suas dificuldades em função da especificidade de conteúdos lectivos; uma segunda categoria relativa às dificuldades de mediação, resultante de linguagem pouco perceptível; e uma terceira categoria temática de análise correspondente à disponibilização de tempo para a preparação da terminologia a utilizar na mediação.

A figura apresentada seguidamente expõe esquematicamente a representação das respostas dos intérpretes em relação a este terceiro eixo de análise:



Figura 12: (O intérprete) Representação segundo o eixo de análise “constrangimentos/dificuldades de comunicação”

De forma geral, o intérprete tem formação académica que lhe permite o enquadramento neste contexto e realidade linguística diferente da sua, apresentando capacidades de domínio bilinguístico e bicultural (Fernandes e Carvalho, 2005). No contexto educativo, depara-se com diversas especificidades, tais como: diversidade de disciplinas e conteúdos; vários níveis de ensino; diversidade de contextos de tradução; vários interlocutores; heterogeneidade de Alunos (idades, maturidade, habilidades e interesses); Alunos com diferentes competências linguísticas; Trabalho colaborativo vs. Solitário; Continuidade vs. Ocasionalidade.

6. Conclusão

Os Surdos, pelas suas especificidades, constituem-se num grupo de pessoas, com a sua própria identidade, resultante do uso de uma Língua e cultura próprias, que não podem continuar a ser reduzidas pela supremacia ouvinte. Este trabalho expõe um percurso pelo mundo dos surdos através da observação das práticas de educação em contexto escolar, onde é possível identificar estratégias metodológicas, formas de relação e de comunicação que se constituem como uma forma de educação dando visibilidade a esta minoria linguística e cultural, por forma a sensibilizar todos os intervenientes neste processo, a uma consciencialização relativamente a estes alunos, como elementos integrantes da comunidade, conferindo-lhes a dignidade social a que tem direito, num contexto partilhado por modos comunicacionais que facilitam a relação.

No trabalho desenvolvido foi possível identificar os aspetos da invisibilidade dos alunos surdos, quer seja através do ambiente escolar cuja Língua natural do surdo não tem estatuto de Língua mas sim de linguagem, bem como através dos professores que continuam a usar metodologias que não contemplam as funcionalidades destes alunos, utilizando um processo de ensino formatado e não denunciando a necessidade de uma preparação para esta prática diferenciadora.

Resulta desta constatação a ideia de que a surdez é uma característica de diferenciação pela privação de um sentido, conduzindo a uma prática educacional que nos permite formular a seguinte questão: na escola, qual tem mais impacto, a perda auditiva em si mesma ou as dificuldades de comunicação que ele induz? Com este estudo foi possível constatar que o maior impacto no processo educativo é a dificuldade de comunicação, e, como a comunicação pressupõe uma troca entre dois ou mais intervenientes, dir-se-á que a “deficiência” de comunicação é partilhada entre o surdo e o ouvinte (incluído o professor e restante estrutura escolar) e conduz a uma barreira relacional, quando um dos lados não domina a LGP que se constitui o código privilegiado. Não temos uma escola bilingue, mas uma escola que, embora candidata a escola de referência para pessoas surdas, adota como única forma de comunicação: a oralidade.

A língua portuguesa tem um papel importante no currículo dos surdos, mas, no processo educacional destes, o objetivo prioritário deveria situar-se no desenvolvimento cognitivo e

intelectual, que, para o verdadeiro surdo, passa pela sua língua mais acessível, a língua gestual. Por esta via, abrindo-se caminho pela língua gestual à língua portuguesa, estaria criada, no currículo dos surdos, a tão desejada ponte para o bilinguismo. No presente estudo, exposto através dos eixos de análise e das categorias temáticas de respostas obtidas nos inquéritos ou através da revisão da literatura efetuada, ressalta que o bilinguismo e a educação bilingue devem ser uma prática constante na escola regular com alunos surdos. A ordem normal é que os alunos surdos se tornem bilingues pelo desenvolvimento da língua gestual em todo o processo curricular, introduzindo-se a escrita e a leitura da língua ouvinte maioritária, ensinada como segunda língua.

A integração escolar do aluno surdo em turmas de ouvintes, que deveria verificar plenamente o conceito de inclusão através da comunicação bilingue com os seus pares, estabelece-se, em alguns alunos surdos inquiridos, através da oralização (fala) e não da LGP, tendo-se notado que um dos alunos surdos, não interage de forma plena com os seus pares, quer seja na comunicação informal ou nas atividades escolares, dado ser unicamente gestualista. Esta constatação vem confirmar a necessidade do ensino da LGP a todos os alunos ouvintes começando pelas escolas de referência, de acordo com o preconizado na recente Resolução da Assembleia da República n.º 214/2017, no ponto 5.

Com base em toda a revisão bibliográfica e pelo estudo desenvolvido, conclui-se que para o sucesso dos alunos surdos no ensino regular que envolve as aprendizagens académicas e psicossociais, a presença na sala de aula do intérprete de língua gestual portuguesa assume-se de extrema importância, sendo influenciadora do sucesso destes alunos surdos e representando uma figura importante no contexto e comunidade educativa, uma vez que a maioria dos professores não conhece a língua materna (ou natural) dos seus alunos surdos, a LGP. Porém, o intérprete integrado na escola, na maior parte dos casos, através de um vínculo laboral precário, é visto como alguém externo ao processo educativo, não só pelos outros agentes educativos mas também no seu próprio grupo (73% dos inquiridos consideram-se simples intérpretes e 27% dos inquiridos consideram-se interpretes educativos).

Relativamente ao conceito de inclusão através do qual deixa de haver dois sistemas de administração da educação (o sistema da educação regular e o sistema da educação especial), fortalecido através da nova proposta de alteração ao Decreto - lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que no seu preambulo, “reforça o seu compromisso com a inclusão enquanto

processo que visa responder à diversidade de necessidades de todos os alunos”, “estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social”. Esta proposta “estabelece uma tipologia de intervenção multinível no acesso ao currículo, onde,...os docentes..., optam por medidas organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, valorizando as suas potencialidades”, ou seja, conduz à reestruturação das escolas de modo adequado e com vista às necessidades de todos os alunos, afastando-se da ideia da definição de um currículo baseado na classificação, para um currículo com base em níveis de intervenção que suporte as aprendizagens e a inclusão, deixando de lado a objetivação, para intervir, valorizando as potencialidades dos alunos. Por outro lado, a despeito das referências positivas no articulado da proposta de revisão ao DL 3/2008, a valorização curricular dos professores na área da língua gestual mantém-se omissa, bem como, a sua formação específica em LGP. O conhecimento da LGP pelo professor, referida pelos alunos como facilitadora, estabeleceria um veículo potenciador da comunicação e da relação entre o professor ouvinte e os seus alunos surdos inquiridos. Em contraponto, a referência ao antigo instituto de ensino, feita pela aluna inquirida quanto a este constrangimento, revela que naquele espaço de ensino eram pelos professores, utilizadas em simultâneo a LGP e a oralidade escrita.

Não obstante, o que verificamos com este estudo é uma valorização dos défices e disfuncionalidades pejorativos e estigmatizantes, tais como: baixo rendimento escolar, dificuldades de aprendizagem, deficiência auditiva e outros, referidos pelos professores inquiridos. Estes reiteraram estas características dos alunos mas não incorporam qualquer informação útil sob o ponto de vista pedagógico que possa promover uma diferenciação pedagógica que promova o sucesso.

A ideia confirmada que os professores desta escola, candidata a escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos, possuem reduzida formação pedagógica para o trabalho com estes alunos, é também verificada pelas metodologias diferenciadas ou dinâmicas utilizadas em sala de aula. Os professores valorizam mais o seu posicionamento relativamente aos alunos surdos e a própria mediação do ILGP, enquanto os alunos referem como elemento dificultador principalmente o “falar depressa” e, como facilitador, a presença do ILGP. Existe aqui uma ideia antagónica, enquanto os professores valorizam a

ideia de que o aluno surdo deve usar um tipo de comunicação que facilite o diálogo com os professores e pares ouvintes, os alunos surdos pela sua característica e funcionalidade não valoriza este tipo de comunicação usando a LGP, sua língua materna, como forma privilegiada de comunicação. Esta constatação faz-nos perceber que neste contexto educativo, está comprometido um dos elementos fundamentais do processo relacional, a comunicação, que se faz privilegiadamente através da linguagem oral. As barreiras da língua fazem emergir dois mundos que partilham o mesmo espaço, mas não se relacionam, ou melhor, não se influenciam, não se identificam.

Deste modo, a realização deste trabalho levanta novas questões e dúvidas ficam por esclarecer. Assim, um dos aspetos que poderá merecer particular atenção numa futura investigação são as interações que se desenvolvem e estreitamente se entrelaçam com os rituais e formas egocêntricas da territorialidade dos ouvintes em relação aos Surdos.

REFERENCIAS

Abehssera, M. (2015). Les préjugés à l'égard des enfants sourds, Synthèse de texte : Linguistique de la LSF. Aix-en-Provence : Edition Faculté ALLSH.

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (s.d.). Consultado em 11 mar. 2018. Disponível em <http://www.anqep.gov.pt/>

Ajavon, F. (2008). Dans le cadre législatif actuel, le métier d'interface de communication est-il en perdition ou en devenir ? SciencesPo consultado em 8. Nov. 2017. Disponível em a.f.i.c.free.fr/IMG/pdf/memoire_ajavon_web.pdf

Almeida, J. e Pinto, J. (1995). A Investigação nas Ciências Sociais. Lisboa: Ed. Presença.

Alteração ao DL 3/2008 de 7 de janeiro. Versão para consulta pública (s.d.). Consultado em 19 mar. 2018. Disponível em <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7GwkXeqvVaMJ:https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/20170704-medu-inclusao-escolar.pdf+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>

Amado, J. (coord.), 2013. Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Angerby, K. (2005). Education of the deaf and hard of hearing in Sweden. in Coelho, O. (coord.). *Perscrutar e Escutar a Surdez*. (pp. 281-283). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento

Argento, H. (s.d.). Teoria Construtivista. Consultado em 20. Fev. 2018. Disponível em http://www.robertexto.com/archivo5/teoria_construtivista.htm/

Associação Portuguesa de Surdos. (2017). Cursos. Consultado em 20 jan. 2017. Disponível em http://www.apsurdos.org.pt/index.php%3Foption%3Dcom_content%26view%3Darticle%26id%3D41%26Itemid%3D8

Associação de Surdos do Porto. (2017). Consultado em 6 nov.2017. Disponível em <http://www.asurdosporto.org.pt/> <http://www.lgpescolavirtual.pt/>

Baptista J.A. (2008). Os Surdos na Escola, a exclusão pela inclusão. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Baptista, J. A. (2014). Opinião – Os surdos em bolandas. in *Leituras Recomendadas*. Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. Consultado em 30 jan. 2017. Disponível em: <http://e-ipol.org/artigo-de-opinioao-de-jose-afonso-baptista-sobre-a-educacao-dos-surdos-em-portugal/>

Baptista, J. A. (2016, Novembro). Enquadramento jurídico, ético e pedagógico das EREBAS. Apresentada em 1º Congresso Nacional EREBAS – 8 anos – Trajetórias, Princípios e Práticas, Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Batalha, S. e Golovanova, I. (2014). Todos Falam, Poucos Comunicam com Eficácia. In Paulino, M. e Almeida, F. (coord.), *Psicologia, Justiça e Ciências Forenses. Perspetivas Atuais* (pp. 445 a 465). Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.

Bogdan, R. e Biklen, S. (2013). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora

Bomfim, A.C.F. (s.d.). Habermas: Trabalho, Linguagem e Forma de Vida Humana, (tese de mestrado em educação pela Universidade Federal do Ceará.

Bourassa, A. et.al. (2014). Guide pour faciliter la communication avec une personne sourd. Règles d’or pour communiquer avec une personne sourde; Mythes et réalité. Québec : Institut de réadaptation en déficience physique.

Bouvet, D. (2003). La parole de l’enfant. Pour une éducation bilingue de l’enfant sourd. (3ª edição). Paris : Presses Universitaires de France. P. 179 a 199

Brazelton, T.R e Cramer, B.G. (1990). As primeiras relações. São Paulo: Martins Fontes.

Bronfenbrenner, U. (2012). Bioecologia do Desenvolvimento Humano: Tornando os seres humanos Mais Humanos. (s.l.): Artmed. Consultado em 10. dez. 2016. Disponível em <https://books.google.pt/books?id=LkRtDgAAQBAJ&pg=PA26&dq=Bronfenbrenner+Morris&hl=pt->

PT&sa=X&ved=0ahUKEwierdLf0ofZAhWnmuAKHDrkCtEQ6AEIOTAC#v=onepage&q=Bronfenbrenner%20Morris&f=false

Cabral, E.J.F. (2005). Dar ouvidos aos surdos, velhos olhares e novas formas de os escutar in Coelho, O. (coord.). *Perscrutar e Escutar a Surdez*. (pp.37-57) Santa Maria da Feira, Edições Afrontamento.

Carvalho, F.V. (2011, outubro, 05). Johann Heinrich Pestalozzi - Educador, in *Filosofando*, Consultado em 6 fev. 2018. Disponível em <http://frankvcarvalho.blogspot.pt/>

Castra, M. (2010). Identité. In Paugam, S. (2010) Les 100 mots de la sociologie. Revue Sociologie. Consultado em 10. jan. 2018. Disponível em <http://journals.openedition.org/sociologie/1593>

Cavaca, F. (coord.) (2007). Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa, Lisboa: Ministério da Educação.

Centre National d'Information sur la Surdit , LPC. (2015). Sourd ? Malentendant ? D ficient auditif ? Le choix des mots. Consultado em 28 fev. 2018. Disponível em http://www.surdi.info/index.php/site_content/125-la-construction-de-l-identite/294-sourd-malentendant-deficient-auditif-le-choix-des-mots

Centre National d'Information sur la Surdit , LPC. (2017). La langue française parl e compl t e. Consultado em 20 mar. 2017. Disponível em <http://www.surdi.info/index.php/accueil/communiquer/code-lpc>

Constituição da República Portuguesa -VII Revisão Constitucional. (2005). Consultado em 2 set. 2017. Disponível em <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>

Corrêa, P.R. (2008). A dimensão afetiva do ser humano: contribuições a partir de Piaget. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas.

Correia, I.S.C. (junho 2009). O parâmetro expressão na Língua Gestual Portuguesa: unidade suprasegmental. *Exedra, Revista Científica*. Coimbra: Escola Superior de Educação. Consultado em 7 abr. 2017. Disponível em <file:///C:/Users/Admin/Downloads/57-68.pdf>

Correia, I.S.C. (2014). Morfologia Derivacional em Língua Gestual Portuguesa: Alguns Exemplos. In *Exedra, Revista Científica*. n° 9. Coimbra: Escola Superior de Educação. Consultado em 7 abr. 2017. Disponível em www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/05/n9-C4.pdf

Cosnier, J. (1982). Communications et langages gestuels. *Les Voies du Language : communications verbales, gestuelles et animales*. Paris: Dunod

Costa, D.A.F. (2006). Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. São Paulo: Rev. Psicopedagogia vol 23 n° 72. Consultado em 2. Fev. 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007

Cotrim, J. e Morais, I. (2016, Novembro). Professores de LGP: Que Caminhos? Apresentada em 1º Congresso Nacional EREBAS – 8 anos – Trajetórias, Princípios e Práticas, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Decreto-Lei n° 286/89. (1989). Estabelece o quadro de referência da reforma do sistema educativo. Diário da República. I Série n° 198 – 29.8.1989. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 74/2004. (2004). Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens referentes ao nível secundário de educação. Diário da República. I Série A. Ministério da Educação

Decreto-Lei n° 3/2008 de 7 de Janeiro. (2008). Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 176/2012. (2012). Regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos. Diário da República n.º 149/2012, Série I de 2012-08-02. Ministério da Educação e Ciência

Despacho 9815-A/2012. (2012). Altera o despacho 14758/2004, de 23 de julho de 2004, que define as condições essenciais para o funcionamento nas escolas ou agrupamentos de escolas integrados na rede pública de estabelecimentos de educação e ensino dos cursos

profissionais do nível secundário de educação. Diário da República -2ª Série, nº 140-supl, de 19.7.2012, pag. 25522-(2). Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 5048-B/2013. (2013). Estabelece os procedimentos exigíveis para a concretização da matrícula e respetiva renovação, e normas a observar, designadamente, na distribuição de crianças e alunos, constituição de turmas e período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e de ensino. Diário da República n.º 72/2013, 2º Suplemento, Série II de 2013-04-12 Ministério da Educação e Ciência.

Despacho Normativo n.º 1-H/2016 de 14 de Abril. Altera os artigos 3.º, 6.º, 8.º, 9.º, 18.º, 19.º, 20.º, 22.º, 23.º, 25.º e 26.º do Despacho Normativo n.º 7-B/2015, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 88, de 7 de maio de 2015, que determina os procedimentos da matrícula e respetiva renovação. Diário da República, 2.ª série, N.º 73 de 14 de abril de 2016

Development of a Children's Headline Indicator. (2010, dez.). Canberra: Australian Institute of Health and Welfare.

Diário de Notícias. (2015). Portugal mantém-se na 43.ª posição no índice de desenvolvimento humano Consultado em 9. Jan. 2018. Disponível em <https://www.dn.pt/dinheiro/interior/portugal-mantem-posicao-43-entre-os-paises-mais-desenvolvidos-4928674.html> Global Notícias - Media Group S.A.

Edukarsempre. (2011, s.d.). Etiologia (causas) e Prevenção da Surdez. Consultado em 20 out. 2017. Disponível em <http://edukarsempre.blogspot.pt/p/metodologia.html>

Estrada, M. (2009). Educação de Alunos Surdos nos 2º E 3º Ciclos do Ensino Básico - Análise Comparativa de Dois Modelos Educativos - Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

Fernandes R. e Carvalho J. (2005). Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, da formação à prática real in Coelho, O. (coord.). *Perscrutar e Escutar a Surdez*. (pp. 139-152). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Ferrari, M. (2008). Émile Durkheim, o criador da sociologia da educação. Consultado em 6 fev. 2018. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/456/criador-sociologia-educacao>

Fiorin, J.L. (s.d.). Língua portuguesa, identidade nacional e lusofonia USP. Consultado em 22. Mar. 2017. Disponível em <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/780.pdf>

Fortin, M.F. (2009). Fundamentos e etapas do processo de investigação. Loures: Lusodidacta.

Fragoso, A. (2004). El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas. In Lucio-Villegas, E. (ed.), *Investigación y Práctica en la Educación de Personas Adultas* (pp. 41-60). Valencia: Nau Llibres.

François-Geiger, D. (1990). A la recherche du sens. Des ressources Linguistiques aux fonctionnements. Paris : Centre National de la Recherche scientifique, p.244

Goffman, E. (2015). Stigmaté. Les Usages sociaux des handicaps. Lonrai: Les Éditions Minuit.

Gomes, M.C. (2010). Lugares e representação do outro, A surdez como diferença, Porto: Legis Editora

Groce, N. E. (1999). Everyone Here Spoke Sign Language - Hereditary Deafness on Martha's Vineyard, Massachusetts and London, England: Harvard University Press Cambridge.

Histoire de la surdité, de la langue des signes et de la culture sourde (s.d.). Consultado em 3 Fev. 2018. Disponível em <http://ulistfa.wifeo.com/histoire-de-la-surdite.php>

Instituto nacional para a reabilitação. (2010). O que é a CIF? Consultado em 23 fev. 2018. Disponível em <http://www.inr.pt/content/1/55/que-cif>

Jornal das EREBAS. (2016, março, 17). Os Pioneiros da Educação de Surdos, Lisboa : Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira.

Justino, D. e Santos, R. (coord.). (2017). Atlas da Educação. Lisboa: Projeto ESCXEL - Rede de Escolas de Excelência, CICS.NOVA

Laborit, E. (2016). Le cri de la Mouette, Paris : Pocket, Éditions Robert Laffont S.A.

Le Capitaine, J.-Y. (2013). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds , *Empan*, 1/2013 (n° 89), p. 125-131. Consultado em 2. fev. 2018. Disponível em <http://www.cairn.info/revue-empan-2013-1-page-125.htm>

Lei n.º 21/2008. (2008). Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Diário da República n.º 91/2008, Série I de 2008-05-12. Assembleia da República.

Lei Constitucional N°89/99 de 5 de Julho. (1999, jul. 5). Estabelece os deveres do intérprete de língua gestual. Diário da República nº154 - I Série A. Assembleia da República.

Lopes, N. (2011, janeiro). Metodologias de Investigação em Educação Consultado em 3 mar. 2018, Disponível em <http://mienlopes.blogspot.pt/2011/01/metodos-de-recolha-de-dados.html>

Magalhães, C. e Sousa, S. (2016). Intérpretes de LGP nas EREBAS. Estatuto, ética, deontologia e especificidades do trabalho de ILGP em contexto educativo Apresentada em 1º Congresso Nacional EREBAS – 8 anos – Trajetórias, Princípios e Práticas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.

McAllister, G. (2015). New York's new Whitney Museum features work by Thomas Hart Benton MV TIMES. Consultado em 20 nov. 2016. Disponível em <http://www.mvtimes.com/2015/05/22/new-yorks-new-whitney-museum-features-work-by-thomas-hart-benton/>

Melro, J. (2014). Do gesto à Voz: Um Estudo de Caso sobre a Inclusão de Estudantes Surdos no Ensino Secundário Recorrente Noturno. Doutoramento em Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

Mendes, O. (2012). Atitude dos professores titulares de turma face à participação de alunos com multideficiência em sala de aula. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett – Universidade Lusófona, Portugal.

Ministério da Educação. (2009). Educação Bilingue de Alunos Surdos. Manual para a Prática. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Monde des Sourds. (s.d.). Consultado em 5 abr. 2017. Disponível em:

<http://www.pisourd.ch/index.php?theme=1&rubrique=questionsreponses&IDquestion=66&pageretour=recherche>

Montousse, M. & Renouard, G. (2006). 100 fiches pour comprendre la sociologie, Rosny-sous-Bois : Breal Editions.

Moura, O. (2018). Sistema de ensino português - Ensino Básico e Ensino Secundário.

Portal de Orientação Vocacional. Consultado em 10 mar, 2018 Disponível em

<https://ov.portalpsi.net/>

Montousse, M., Renouard, G. (2006). 100 fiches pour comprendre la sociologie. Rosny-sous Bois: Breal Editions.

Moreno, C. et Rau, M. J. (Coord.) (1987). A Criança Diferente. Dificuldades de comunicação. A audição. (pp. 167 a 169). Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

Noth, W. (s.d.). Panorama da Semiótica. De Platão a Peirce. (4ª Edição). Consultado em 3 fev. 2018. Disponível em

[https://books.google.pt/books?id=ebmfMsl5TFUC&pg=PA31&lpg=PA31&dq=poema+natureza+de+lucrecio+epicuro+gesto&source=bl&ots=OapN6TERuv&sig=_nLyQDKmhQXA9duaaF-](https://books.google.pt/books?id=ebmfMsl5TFUC&pg=PA31&lpg=PA31&dq=poema+natureza+de+lucrecio+epicuro+gesto&source=bl&ots=OapN6TERuv&sig=_nLyQDKmhQXA9duaaF-FT32jTJk&hl=ptPT&sa=X&ved=0ahUKEwj4fe8hYfZAhUHthQKHZbGC6gQ6AEIUjAK#v=onepage&q=poema%20natureza%20de%20lucrecio%20epicuro%20gesto&f=false)

[FT32jTJk&hl=ptPT&sa=X&ved=0ahUKEwj4fe8hYfZAhUHthQKHZbGC6gQ6AEIUjAK#v=onepage&q=poema%20natureza%20de%20lucrecio%20epicuro%20gesto&f=false](https://books.google.pt/books?id=ebmfMsl5TFUC&pg=PA31&lpg=PA31&dq=poema+natureza+de+lucrecio+epicuro+gesto&source=bl&ots=OapN6TERuv&sig=_nLyQDKmhQXA9duaaF-FT32jTJk&hl=ptPT&sa=X&ved=0ahUKEwj4fe8hYfZAhUHthQKHZbGC6gQ6AEIUjAK#v=onepage&q=poema%20natureza%20de%20lucrecio%20epicuro%20gesto&f=false)

Nuernberg, A.H. (2008, abril/junho). Contribuições de Vygotsky Para a Educação de Pessoas com Deficiência Visual p. 307-316. in *Psicologia em Estudo*, Maringá. Consultado em 2 mar. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2.pdf>.

Ochoa, C. (2015, outubro, 21). Amostragem não probabilística: Amostra por conveniência. Consultado em 4 mar. 2018, Disponível em

<https://www.netquest.com/blog/br/blog/br/amostra-conveniencia>.

Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, (2017). Pessoas com Deficiência em Portugal - Indicadores de Direitos Humanos 2017. Consultado em 3 Fev. 2017. Disponível

em <http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/publicacoes-dos-investigadores-oddh/item/347-relatorio-oddh-2017>

Organização Mundial de Saúde. (2004). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, CIF, Funções Sensoriais e Dor, Funções Auditivas e Vestibulares. P. 63. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.

Organização das Nações Unidas. (1993). Declaração e Programa de Acção de Viena, Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, Viena, Áustria, de 14 a 25 de Junho de 1993. Consultado em 3 Fev. 2018. Disponível em http://direitoshumanos.gddc.pt/3_1/IIIPAG3_1_9.htm

Organização das Nações Unidas. (2010). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Comité dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>

Organização das Nações Unidas. (2015). Relatório do Desenvolvimento Humano 2015, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Consultado em 6. Jun. 2016. Disponível em http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr15_overview_pt.pdf

Organização das Nações Unidas. (2016). International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 10th Revision, CID-10 (2016). Chapter VIII, Diseases of the ear and mastoid process (H60-H95) Consultado em 23 fev. 2018. Disponível em <http://www.who.int/classifications/icd/icdonlineversions/en/>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2008). La Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro. Conferência Internacional de Educación, Presentación General de la 48ª Reunion de la CIE. Ginebra

Organization Mondial de Santé. (2017). Surdit  et d ficience auditive Consultado em 20 set. 2016. Disponível em <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/fr/>

Pereira, F. (coord.). (2009). Educação Bilingue de Alunos Surdos, Manual de apoio à prática. Lisboa: MEC, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Perlin, G. (2016). Mulher Surda: elementos ao empoderamento na política afirmativa.

Porsinal. Consultado em 15 mar. 2017. Disponível em

<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=27&idart=453>

Pessoa, F. (s.d.). Livro do Desassossego, por Bernardo Soares. cap.259. (s.i.). Consultado em 2 fev. 2018 disponível em <https://www.luso-livros.net/>

.file:///C:/Users/Admin/Downloads/Livro-do-Desassossego-.pdf

Pfeifer, P. (2015). Novas Crônicas da Surdez: Epifanias do implante. São Paulo: Plexus Editora. Consultado em 27 Fev. 2018 disponível em <https://books.google.pt/>

Piaget, J. (1998). O nascimento da inteligência na criança. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC.

Poirier, D. (2005). La surdité entre culture, identité et altérité, Lien social et Politiques.

Montreal : *Revue Lien Social et Politiques. Numéro 53, p. p. 59-66.* Montréal :

Département de sociologie Université du Québec à Montréal.

Portaria nº 550-A/2004. (2004). Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo. Diário da República-I Série B (21 de Maio de 2004). Ministério da Educação.

Portaria n.º 74-A/2013. (2013). Estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ofereçam o nível secundário de educação, e em escolas profissionais. Diário da República n.º 33/2013, 1º Suplemento, Série I de 2013-02-15. Ministério da Educação.

Product Hunt. (2016). Ava conversations accessible for the deaf. Consultado em 6 jan. 2017. Disponível em <https://www.producthunt.com/posts/ava-5>

Quivy, R. e Campenhaut, L. V. (2005). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

Rabello, E.T. e Passos, J. S. (2018). Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento. Portal Brasileiro de Análise Transacional (PortalBrAT) consultado em 10 dez. de 2017 Disponível em <http://www.josesilveira.com>

Resolução n.º 214/2017 (2017). Recomenda ao Governo a promoção, valorização e ensino da língua gestual portuguesa. Diário da República n.º 157/2017, Série I de 2017-08-16. Assembleia da República.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva in *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*, S. Paulo: Summus Editorial.

Sacks, O. (2011). *Vejo uma Voz*. Lisboa: Relógio d'Água

Santos, J. e Brazão, L. (2012). O inatismo de Chomsky: o a visão gerativista do desenvolvimento da linguagem. Consultado em 20 fev. 2018. Disponível em <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3373949>

Sirgado, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotsky. *Educação & Sociedade, ano XXI, n.º 71, Julho/0* Consultado em 2 Fev. 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302000000200003&script=sci_abstract&tlng=pt

Santo Agostinho (2007a). Confissões, Livro primeiro, capítulo VIII; Livro segundo, Digitação: Lucia Maria Csernik. Consultado em 2 Fev. 2018. Disponível em http://www.academia.edu/7802193/CONFISS%C3%95ES_SANTO_AGOSTINHO_Digita%C3%A7%C3%A3o_Lucia_Maria_Csernik_2007_LIVRO_PRIMEIRO

Santo Agostinho (2007b). De Magistro, capítulo III. Digitação: Lucia Maria Csernik . Consultado em 2 Fev. 2018. Disponível em http://www.academia.edu/7802193/CONFISS%C3%95ES_SANTO_AGOSTINHO_Digita%C3%A7%C3%A3o_Lucia_Maria_Csernik_2007_LIVRO_PRIMEIRO

Seguin, J. (2014). *La parole de l'enfant dans un monde silencieux*. Aix-en-Provence: Faculté ALLSHS.

Simeonsson, R. et al. (2010). Relatório Final Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, (s.l.). DGIDC

Sousa, A.R.B. et al. (2013, maio). A teoria inatista de aquisição da linguagem. Consultado em 2 fev. 2018. Disponível em <http://letras1a20131.blogspot.pt/2013/05/teoria-inatista-de-aquisicao-da.html>

Surdez e Linguagem. (2010, novembro). Um breve histórico da educação de surdos. Consultado em 3 Fev. 2018. Disponível em <http://surdezelinguagem.blogspot.pt/2010/11/um-breve-historico-da-educacao-de.html>

Terre des Sourds. (2009). Une histoire de sourds! Consultado em 3 fev. 2018. Disponível em <https://sites.google.com/site/terredessourds/histoire>

The psychology Notes HQ, (2017, maio). Erik Erikson's Theory of Psychosocial Development, Consultado em 6 fev. 2018. Disponível em <https://www.psychologynoteshq.com/erikerikson/>

Vygotsky, L.S. (s.d.). Obras Escogidas, Tomo I. Consultado em 2. Jan. 2018. Disponível em <http://www.academia.edu/10620799/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-1>

Vygotsky, L.S. (2001). Pensamento e Linguagem. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Consultado em jan. 2017. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>

Willard, J. M. (2007, março 27). "You Have to be Deaf to Understand" Consultado em 22 out. 2016. Disponível em <http://www.alldeaf.com/threads/you-have-to-be-deaf-to-understand-poem.40126/>

Williams P. (2006). Yves Delaporte, Les sourds, c'est comme ça. Ethnologie de la surdimutité. In *Ethnologie française, Tome XXXV, pp.175-176*. Consultado em 2 fev. 2018. Disponível em <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00004545v1/document>

ANEXOS

Anexo 1 – Modelo de inquérito aos Alunos Surdos

Inquéritos a alunos surdos sobre a comunicação em aula

<https://docs.google.com/forms/d/1JWWM1DERRDIC64EzP7sJENLH...>

Inquéritos a alunos surdos sobre a comunicação em aula

Este inquérito é realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Comunicação Acessível do Instituto Politécnico de Leiria. As questões colocadas no presente inquérito são importantes para a realização do estudo, e visam obter opiniões acerca da educação inclusiva, a resiliência e a relação entre o ambiente e o desenvolvimento do aluno surdo.

O que interessa neste estudo são as opiniões. Não há respostas certas ou erradas.

Os dados recolhidos são confidenciais.

Muito obrigada pela colaboração

Vera Amaral

Dados Pessoais e Familiares

1. sexo

Mark only one oval.

- ☐ masculino
☐ feminino

2. Idade

Mark only one oval.

- ☐ 15 a 16 anos
☐ 17 a 19 anos
☐ 20 a 22 anos
☐ Other: _____

3. Como comunica com a sua família mais próxima?

Tick all that apply.

- ☐ Através da Língua Gestual Portuguesa
☐ Através da linguagem oral
☐ Por outra forma.

4. Se indicou outra forma, qual?

5. A sua família próxima teve acesso a algum curso oficial de LGP?

Mark only one oval.

- ☐ Sim
☐ Não

Dados referentes à Escola

6. Que curso frequenta?

7. Por que motivo escolheu este curso?

8. Qual a carga horária do curso?

9. Tem manhãs ou tardes livres?

Mark only one oval.

☐ Sim

☐ Não

10. Tem apoio para o estudo das várias disciplinas?

Mark only one oval.

☐ Sim

☐ Não

11. Tem ou teve aulas de Língua Gestual Portuguesa?

Mark only one oval.

☐ Sim

☐ Não

12. Se sim, quantas vezes por semana?

Mark only one oval.

☐ uma vez por semana

☐ duas vezes por semana

☐ três ou mais vezes por semana

13. Na Escola, utiliza LGP?

Mark only one oval.

☐ Sim

☐ Não

14. Quando utiliza linguagem oral e porquê?

15. Nas aulas os professores comunicam em LGP?

Mark only one oval.

☐ sim

☐ não

16. Se respondeu não, especifique as estratégias que facilitam a comunicação nas aulas:

Tick all that apply.

- ☐ Mímica
- ☐ Falar alto
- ☐ Falar de frente
- ☐ Outra

17. Se respondeu "outra", qual?

18. O que dificulta a compreensão do conteúdo das informações transmitidas pelo professor na aula?

Tick all that apply.

- ☐ Não ver o rosto do professor
- ☐ Face ou boca ocultada por barba, bigode, mão ou outro
- ☐ Falar depressa
- ☐ Outro

19. Se respondeu "outro", qual?

20. As tecnologias de comunicação facilitam a comunicação?

Mark only one oval.

- ☐ sim
- ☐ não

21. Se respondeu "sim", identifique:

Tick all that apply.

- ☐ computador
- ☐ vídeos
- ☐ iPhone
- ☐ Outros

22. Considera que o intérprete de LGP o ajuda?

Mark only one oval.

- ☐ sim
- ☐ Não

23. Se respondeu sim, como classifica a ajuda dada pelo intérprete?

Mark only one oval.

- ☐ Ajuda muito
- ☐ Ajuda pouco
- ☐ Não ajuda

24. Identifique quais os momentos da vida escolar em que o intérprete de LGP é uma figura importante:

Tick all that apply.

- ☐ Nas aulas
- ☐ Nos diversos trabalhos escolares, PAP's, relatórios, etc.
- ☐ Nos serviços da Escola
- ☐ Fora da Escola

25. Tem amigos ouvintes?

Mark only one oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

26. Tem amigos surdos?

Mark only one oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

27. Em relação aos seus amigos, com quais se identifica mais?

Mark only one oval.

- ☐ amigos surdos
- ☐ amigos ouvintes
- ☐ indiferente

28. Em que espaços convive com os amigos surdos?

Mark only one oval.

- ☐ na Escola
- ☐ Fora da Escola
- ☐ Em ambos os espaços

29. Em que espaços convive com os amigos ouvintes?

Mark only one oval.

- ☐ Na Escola
- ☐ Fora da Escola
- ☐ Em ambos os espaços

30. Na comunicação com os seus amigos usa a língua /linguagem:

Mark only one oval.

- ☐ Oral
- ☐ LGP
- ☐ Ambas

31. Nas aulas, que colegas escolhe para trabalho de grupo?

Mark only one oval.

- ☐ surdos
- ☐ ouvintes
- ☐ ambos
- ☐ Other: _____

32. Porquê?

33. Quem o escolhe para os trabalhos em grupo?

Mark only one oval.

- ☐ surdos
- ☐ ouvintes
- ☐ ambos

34. As aulas de LGP deveriam ser para:

Mark only one oval.

- ☐ Ser para todos, surdos e ouvintes (alunos, professores e funcionários)
- ☐ Apenas para alunos surdos

35. Diga porquê

36. Se a sua Escola tivesse outras atividades que facilitassem a comunicação entre alunos surdos e ouvintes, participava?

Mark only one oval.

- ☐ sim
- ☐ não

37. Se quiser, pode explicar a sua escolha.



Anexo 2 – Modelo de inquérito à Antiga Aluna de Instituição

Inquérito a antiga aluna de antigo Instituto para a educação de crianças ... https://docs.google.com/forms/d/1YigIu2JsfUJ11G_-fmJoFf_96dHLQ...

Inquérito a antiga aluna de antigo Instituto para a educação de crianças e jovens surdos

Este inquérito é realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Comunicação Acessível do Instituto Politécnico de Leiria. As questões colocadas no presente inquérito são importantes para a realização do estudo, e visam obter opiniões acerca da educação inclusiva, a resiliência e a relação entre o ambiente e o desenvolvimento do aluno surdo.

O que interessa neste estudo são as opiniões. Não há respostas certas ou erradas.

Os dados recolhidos são confidenciais.

Muito obrigada pela colaboração

Vera Amaral

Informações pessoais

1. sexo

Mark only one oval.

- ☐ masculino
☐ feminino

2. idade

Mark only one oval.

- ☐ menos de 30 anos
☐ entre 31 e 40 anos
☐ entre 41 e 50 anos
☐ mais de 50 anos

3. Como comunica com a sua família mais próxima?

Tick all that apply.

- ☐ Através da Língua Gestual Portuguesa
☐ Através da linguagem oral
☐ Por escrito
☐ Por gestos
☐ de outra forma

4. Se indicou outra forma, qual?

5. A sua família próxima teve acesso a algum curso oficial de LGP?

Mark only one oval.

- ☐ Sim
☐ Não

Dados referentes à vida escolar

6. Qual a sua formação académica?

Mark only one oval.

- ☐ Ensino básico
- ☐ Ensino secundário
- ☐ Ensino superior
- ☐ Other: _____

7. Qual a Escola ou Instituto que frequentou?

8. Na sua escola tinha manhãs ou tardes livres?

Mark only one oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

9. Teve aulas de Língua Gestual Portuguesa?

Mark only one oval.

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ Não me lembro

10. Se sim, quantas vezes por semana?

Mark only one oval.

- ☐ Uma hora por semana
- ☐ duas horas por semana
- ☐ várias horas semanais

11. Tinha apoio para o estudo das disciplinas?

Mark only one oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

12. Nas aulas, os professores comunicavam em LGP?

Mark only one oval.

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ alguns sim, outros não

13. Na escola, utilizava a LGP?

Mark only one oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

14. Utilizava linguagem oral na Escola?

Mark only one oval.

- ☐ Sim
☐ Não

15. Existia intérprete de LGP?

Mark only one oval.

- ☐ Sim
☐ Não

16. Se respondeu "Sim" à pergunta anterior, o Intérprete de LGP ajudava na comunicação

Mark only one oval.

- ☐ Muito
☐ Pouco
☐ Nada

17. Acrescente alguma coisa sobre sobre a sua antiga Escola que não tenha sido questionado.


Comunicação em sociedade

18. Como comunica com os ouvintes?

Tick all that apply.

- ☐ Oralmente
☐ Língua Gestual Portuguesa
☐ Mimica/gestos
☐ Por escrito
☐ todas as anteriores
☐ outras

19. Se indicou "outras", indique quais.

Powered by
 Google Forms

Anexo 3 – Modelo de inquérito aos Professores que trabalham com alunos surdos

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES QUE ...

https://docs.google.com/forms/d/1g2e5GMBcRtn_T0nvBDklMFIAo...

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES QUE TRABALHAM COM SURDOS

Este inquérito é realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Comunicação Acessível do Instituto Politécnico de Leiria. As questões colocadas no presente inquérito são importantes para a realização do estudo, e visam obter opiniões acerca da educação inclusiva, a resiliência e a relação entre o ambiente e o desenvolvimento do aluno surdo.

O que interessa neste estudo são as opiniões. Não há respostas certas ou erradas.

Os dados recolhidos são confidenciais.

Muito obrigada pela colaboração

Vera Amaral

Primeira parte - dados pessoais

1. sexo

Mark only one oval.

- ☐ masculino
☐ feminino

2. Idade (até 31 de Dezembro de 2016)

Mark only one oval.

- ☐ até 30 anos
☐ 30 a 35 anos
☐ 36 a 40 anos
☐ mais de 40 anos

3. Situação profissional

Mark only one oval.

- ☐ Professor de Quadro de Escola
☐ Professor de Quadro de Zona Pedagógica
☐ Professor Contratado
☐ Professor em Substituição

4. Ciclos com os quais trabalha

Mark only one oval.

- ☐ 1º ciclo
☐ 2º ciclo
☐ 3º ciclo
☐ secundário

5. Departamento a que pertence

6. Durante quantos anos letivos trabalhou com pessoas surdas?

7. Com que antecedência soube que ia trabalhar com alunos surdos, pela primeira vez?

Mark only one oval.

- ☐ Na entrega dos horários
☐ Na constituição de turmas

8. Tem formação para trabalhar com alunos surdos?

Mark only one oval.

- ☐ sim
☐ não
☐ estou em formação

9. Tem formação específica em LGP?

Mark only one oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ estou em formação

10. Se respondeu afirmativamente às questões 8 e 9, a quantas horas correspondeu a formação?

Segunda parte - Inclusão do aluno surdo e identificação de dificuldades reconhecidas pelos professores.

11. Trabalha com alunos surdos em turma constituída apenas por surdos ou em turma mista de surdos e ouvintes?

Mark only one oval.

- ☐ em turma constituída apenas por surdos
☐ em turma mista de surdos e ouvintes

12. Considera que os alunos surdos que frequentam o mesmo ano de escolaridade, que os ouvintes, têm as mesmas competências académicas?

Mark only one oval.

- ☐ sim
☐ não

13. Porquê?

14. Existe um intérprete de LGP na sua aula?

Mark only one oval.

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ ocasionalmente

15. Se, na questão anterior respondeu Sim ou Ocasionalmente, indique de que forma a presença do intérprete facilita o seu trabalho?

16. Qual a dinâmica que utiliza em sala de aula para interagir com o aluno surdo?

Tick all that apply.

- ☐ Não uso dinâmica específica
- ☐ Uso de ilustrações ou outros recursos visuais
- ☐ Posiciono-me no campo visual do aluno surdo
- ☐ Utilizo a mímica e/ou Língua Gestual
- ☐ Utilizo a intermediação do intérprete da LGP

17. Quanto à avaliação do aluno surdo, qual o formato que privilegia?

18. Quais as soluções que propõe para trabalhar as dificuldades do aluno surdo incluído na sua turma?

Tick all that apply.

- ☐ O intérprete de LGP deve ser integrado/nomeado aquando da constituição da turma com aluno(s) surdos(s) ou, no limite, antes do início das aulas;
- ☐ Dada a especificidade dos conteúdos no Ensino Secundário, o aluno surdo deveria ter aula de LGP com um Professor de LGP, para domínio da terminologia empregue nas várias disciplinas curriculares;
- ☐ outras soluções

19. Se indicou outras soluções, indique quais:

20. Cria condições concretas para que os alunos surdos participem nas aulas ativamente?

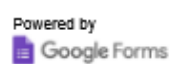
Mark only one oval.

- ☐ sim
- ☐ não

21. Se respondeu Sim, como procede?

22. Perante a sua experiência enquanto Professor de alunos surdos perceciona-os como mais frágeis e vulneráveis?

23. De que modo fortalece os vínculos entre as famílias dos alunos e a escola?



Anexo 4 – Modelo de inquérito aos Intérpretes de Língua Gestual

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS INTÉRPRETES QUE T...

https://docs.google.com/forms/d/18Dtmn9149ssyjmemPruIHJ1810iI_q...

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS INTÉRPRETES QUE TRABALHAM COM ALUNOS SURDOS

Este inquérito é realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Comunicação Acessível do Instituto Politécnico de Leiria. As questões colocadas no presente inquérito são importantes para a realização do estudo, e visam obter opiniões acerca da educação inclusiva, a resiliência e a relação entre o ambiente e o desenvolvimento do aluno surdo.

O que interessa neste estudo são as opiniões. Não há respostas certas ou erradas.

Os dados recolhidos são confidenciais.

Muito obrigada pela colaboração

Vera Amaral

1ª Parte – Dados Pessoais

1. Sexo

Mark only one oval.

- ☐ Masculino
☐ Feminino
☐ Prefiro não dizer

2. Idade (até 31/12/2016)

Mark only one oval.

- ☐ até 30 anos
☐ 31 a 35 anos
☐ 36 anos ou mais

3. Situação profissional /estatuto

Mark only one oval.

- ☐ contratado
☐ contratado em substituição
☐ efetivo
☐ outro

4. Ciclo com o qual trabalha

Tick all that apply.

- ☐ 1º ciclo
☐ 2º e 3º ciclos
☐ secundário
☐ superior

5. Há quantos anos trabalha com pessoas surdas?*Mark only one oval.*

- ☐ até 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 a 15 anos
- ☐ 16 ou mais anos

6. Em que momento do ano letivo soube que ia trabalhar na presente escola?*Mark only one oval.*

- ☐ Antes do início das aulas
- ☐ Após o início das aulas

2ª Parte – Questões referentes às dificuldades identificadas pelos Intérpretes de LGP no processo educativo.**7. Na escola, considera-se:***Mark only one oval.*

- ☐ Intérprete de Língua Gestual
- ☐ Intérprete Educativo
- ☐ ambas
- ☐ Option 3

8. Explique caso considere necessário:

9. Já sentiu embaraço e/ou insegurança em relação a aluno surdo, por falta de domínio do assunto a expor ou na sequência de uma linguagem pouco perceptível empregue pelo professor?*Mark only one oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

10. Existe horário destinado à preparação da atuação do Interpret de Língua Gestual na sala de aula para por exemplo, ser feito um levantamento dos termos para os quais não há referente gestual, ou para a adopção de sinónimos que possuam gesto definido em LGP?*Mark only one oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Ocasionalmente

11. Inserido numa Escola com a prática da Educação Bilingue em turmas com jovens surdos e jovens ouvintes, reconhece que, em certa medida, lhe são transferidas responsabilidades educativas?

Mark only one oval.

☐ Sim

☐ Não

12. Explique caso considere necessário:

Powered by



GLOSSÁRIO