

Revista Diversidades nº25

REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA - SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA - DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E REABILITAÇÃO
DIRECÇÃO DE SERVIÇOS DE APOIO, GESTÃO DE RECURSOS E INVESTIGAÇÃO



Gestos que falam...



As Múltiplas Faces da Surdez... Que Caminhos?

pág. 4 - 28



Convivendo com a Surdez

pág. 29 - 30



DREER laureada com o 1.º Prémio

pág. 37

3	Editorial
4	Surdez: Uma Definição, Várias Perspectivas...
7	Língua Gestual Portuguesa e Bilinguismo
10	O Ensino do Português num contexto de Educação Bilingue
15	Português como Segunda Língua
18	Terapia da Fala no Mundo da Surdez
22	Direitos Linguísticos, Acessibilidade e Cidadania: <i>Spread the Sign e Profacity</i>
26	A Educação de Surdos na RAM
28	APADAM: <i>Um Sonho em Construção!</i>
29	“<i>Convivendo com a Surdez...</i>”
31	Espaço 
33	Espaço 
34	Espaço TIC
35	Livros
36	Legislação
37	Notícias

Ficha Técnica

Directora	Maria José de Jesus Camacho
Redacção	Serviços da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação e Colaboradores Externos
Revisão	Núcleo de Informação, Multimédia e Informática
Morada	Rua D. João n.º 57 9054-510 Funchal Telefone: 291 705 860 Fax: 291 705 870
E-mail	revistadiversidades@madeira-edu.pt
Grafismo e Paginação	Núcleo de Informação, Multimédia e Informática
ISSN	1646-1819
Impressão	<i>O Liberal, Empresa de Artes Gráficas, Lda.</i>
Tiragem	1000 exemplares
Distribuição	Gratuita
Fotos	Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação / <i>Ralismadeira.com</i> / <i>Teresa Reis</i>



Maria José Camacho

Directora Regional de Educação
Especial e Reabilitação

Comunicar é anseio profundo e latente em cada ser humano, desde a mais tenra idade até ao ocaso da vida.

Comunicar ajuda-nos a soltar as amarras da solidão, a guarnecer a escuridão do vazio, a fazer ecoar brados no silêncio, a vencer barreiras nos desencontros, a iluminar sombras assustadoras.

Comunicar é escutar, viver, sentir, contemplar, experimentar, incluir, dar, receber, aproximar, engrandecer, descobrir, entusiasmar, conquistar, alicerçar, semear, acreditar, sonhar, construir...revelar!

Comunicar pressupõe predisposição, empenho, receptividade, capacidade, domínio de regras, métodos e conhecimentos.

Comunicar exige, para alguns, esforços redobrados na conquista de competências, de meios facilitadores, de oportunidades e códigos, conducentes ao domínio de uma Língua que dê asas à mensagem.

Comunicar através de *gestos que falam* é o nosso desafio, neste 25.º número da *Diversidades*, rumo à descoberta de circunstâncias propiciadoras nas quais todos se tornem protagonistas e interlocutores de um diálogo universal.

Surdez

Uma Definição, Várias Perspectivas...

Sónia Spínola e Susana Spínola - *Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Auditiva*

Definição

Antes de nos reportarmos à surdez, talvez seja pertinente debruçarmo-nos sobre a audição, que poderá ser compreendida como “(...) o meio pelo qual o indivíduo entra em contacto com o mundo sonoro e com as estruturas da língua que lhe possibilitam o desenvolvimento de um código estruturado, próprio da espécie humana (...). Além disso, influi decisivamente nas relações interpessoais, que permitirão um adequado desenvolvimento social e emocional” (Santos, Lima & Rossi, citados por Silva, Kauchakje & Gesueli, 2003, p. 17).

A definição de surdez não se refere apenas à impossibilidade de ouvir sons, podendo apresentar vários enquadramentos teóricos e sociais.

Ao longo dos tempos, a surdez sofreu uma evolução relativamente ao modo como era diagnosticada e, posteriormente, classificada/denominada. O desenvolvimento científico trouxe, igualmente, avanços tecnológicos, colocando à disposição um vasto equipamento com vista à reabilitação auditiva da pessoa surda. O *Akoulathon* parece ter sido o primeiro aparelho auditivo eléctrico desenhado em 1898, por Miller Reese Hutchinson (Carvalho, 2007).

Desde então, as próteses auditivas têm surgido tecnologicamente mais especializadas, contemplando aspectos físicos, não só do ouvido, como também do som, assim como considerando aspectos estéticos e práticos, atingindo pormenores e especificidades inimagináveis, tais como: a idade, o sexo, a raça e a actividade de quem os utiliza. Através desta perspectiva médica/audiológica de reabilitação da surdez, esta pode ser definida como a incapacidade, total ou parcial, para ouvir sons, provocada por uma lesão do sistema auditivo. Por outro lado, talvez seja importante entendê-la numa abordagem sociocultural e neurobiológica, não cingindo a sua visão à incapacidade/deficiência. Assim, numa perspectiva sociocultural, o indivíduo surdo



pode ser entendido como uma entidade pertencente a um grupo linguístico minoritário, possuidor de especificidades culturais e linguísticas.

Usualmente, o surdo é percebido como “uma pessoa que não ouve e não fala, um deficiente”. Todavia, como já referimos, a explicação da surdez não poderá ser tão restritiva, pois a pessoa surda deverá ser vista, não como aquela que é “incapaz” de ouvir, ou ouve pouco, mas como uma pessoa visual. “É importante olhar o surdo pelo lado positivo, do que consegue fazer e não pelo lado negativo, pelo que não consegue fazer” (Ferreira, 2009). Neste contexto, a construção da identidade dos surdos passa pela mudança de paradigma da deficiência, para o de minoria linguística e cultural (Silva, Kauchakje & Gesueli, 2003). A título de curiosidade, alguns líderes surdos tentam assinalar a importância de distinguir a surdez cultural do termo surdo, escrevendo a palavra com letra maiúscula (Surdo).

Segundo Harlan Lane (2003), “Os estereótipos da audição são uma expressão da audição mas não a audição em si. Qual a essência da crença em que ser surdo é estar vinculado a uma limitação biológica? Porque razão se associa surdo a perda e não a diferença e ganho (língua diferente, cultura diferente, etc.)? Permite-me sugerir que é porque a sociedade que elaborou o conceito de surdo é maioritariamente

te ouvinte e conceptualiza o surdo como uma pessoa com perda. Com efeito, a diferença de audição de uma pessoa nascida surda e uma nascida ouvinte chama-se «perda auditiva», embora a pessoa surda não tenha perdido nada” (citado por Clara & Clara, 2006). Convém clarificar que ter surdez, ou seja, ser surdo é diferente de ensurdecer. A criança que nasceu surda (seja qual for o tipo de surdez - parcial ou total), ou que perdeu a audição no período pré-linguístico do desenvolvimento da linguagem, distingue-se da criança, jovem ou adulto que perdeu a audição durante ou após o período de aquisição da linguagem.

Ainda na perspectiva neurobiológica, mais especificamente neurolinguística da surdez, os trabalhos desenvolvidos por vários investigadores reportam-nos para descobertas interessantes. Vygotsky, nos seus estudos comparativos, demonstra que a surdez causa maiores danos ao homem do que ao animal, por atingir exactamente a função que os diferencia, a linguagem. Luria afirma que é a linguagem que permite o salto do sensorial, que rege a vida dos animais, para o racional, que rege a vida humana, pelas leis socio-históricas (Goldfeld, 2002; Vygotsky, Luria & Leontiev, 1998).

Mais uma vez, vemo-nos imbuídos numa visão que tenta dar ao conceito de surdez um outro enquadramento diferente do inicial, de que a surdez *per si*, não será impeditiva do desenvolvimento integral do indivíduo, se este tiver acesso ao desenvolvimento do seu pensamento, onde a linguagem surge como o motor do mesmo. A aquisição da linguagem na criança surda será plena através da via visual (como o é através da sua língua, a língua gestual), o que não ocorre através da via auditiva, onde a mesma acontece de modo parcial ou nulo. Assim, se toda a informação e conhecimento forem transmitidos de forma visual, através da língua gestual ou da Língua Portuguesa escrita e eventualmente falada (se bem aprendida e estruturada), o surdo terá acesso a todo o tipo de aprendizagens a que tem direito e a surdez terá adquirido outro significado, o de uma diferença linguística e cultural que se quer reconhecida e dignificada.

Tipos de Surdez

A maior parte dos tipos de surdez é neurossensorial ou de percepção. Neste tipo de surdez há um

compromisso do ouvido interno e, por vezes, do nervo auditivo, entre a cóclea e o centro auditivo de processamento. A via aérea e a via óssea sofrem, assim, um agravamento nos limiares de audibilidade, sendo a perda de ambas similar, podendo, no entanto, haver distorção do som.

A surdez de condução ou de transmissão afecta o percurso do som entre o ouvido externo e o ouvido médio. Estas lesões podem ser consequência de uma otite, uma obstrução tubar, uma perfuração da membrana timpânica, um traumatismo agudo (craniano, acústico, cirúrgico), uma malformação ou uma doença neurodegenerativa. Neste tipo de surdez, não há envolvimento do órgão coclear, pelo que não se encontra qualquer alteração da via óssea, verificando-se unicamente uma redução da intensidade do som, transmitida por via aérea, sem haver, contudo, distorção do mesmo. Na maioria dos casos é passageiro, podendo ser tratado e, em geral, não necessita de reabilitação. A surdez mista está implicada em ambos os mecanismos.

Consoante o seu grau, a surdez pode ser subdividida em: ligeira, média/moderada, severa, profunda (1.º, 2.º e 3.º grau) e total. Usualmente, os três primeiros tipos de surdez são designados por surdez parcial. Em baixo, apresentamos um quadro representativo de duas classificações internacionais: *Comité Internacional BIOAPOZ* e *ANSI*.

Grau	Perda	em dB	Percepção Sonora	Causas Habituais
Normal	0-20	0-15	- Normal	
Ligeira	21-40	16-25	- Não percebe a voz sussurrada - Pode perder as consoantes surdas	- Otite serosa - Perfuração timpânica
Leve		26-40	- Percebe os sons mais sonoros da fala	- Perda neurossensorial - Timpanosclerose
Média ou Moderada	41-70	41-65	- Recorre à leitura labial para perceber uma conversa normal	- Otite crónica - Anomalia do ouvido médio - Perda neurossensorial
Severa	71-90	66-95	- Só percebe se se gritar junto ao ouvido	- Perda neurossensorial ou mista
Profunda 1 1/4 2 1/4 3 1/4	91-119 = 90 91-100 > 100	> 95	- Não percebe a fala, só ouve ruídos intensos	
Total	> 120		- Não ouve nada	
	BIAPOZ	ANSI		

Fonte: www.surduuniverso.pt

Etiologia

Causas Pré-natais (antes do parto):	Causas Peri-natais (durante o parto):	Causas Pós-natais (depois do parto e no decurso da vida):
<ul style="list-style-type: none"> - Hereditárias (representam 25% a 50% das causas); - Malformações congénitas por infecções virais ou bacterianas intra-uterinas (ex: rubéola, sarampo, sífilis, citomegalovírus, herpes simplex, toxoplasmose); - Intoxicações intra-uterinas (ex: álcool, drogas, quinino); - Alterações endócrinas (ex: patologias da tiróide, diabetes); - Carências alimentares (ex: vitamínicas); - Agentes físicos (ex: raios x, radiações). 	<ul style="list-style-type: none"> - Traumatismos obstétricos (ex: hemorragias no ouvido interno ou nas meninges); - Anóxia; - Incompatibilidades sanguíneas (do factor Rh que podem provocar danos no Sistema Nervoso Central). 	<ul style="list-style-type: none"> - Doenças infecciosas; - Bacterianas (ex: meningites, otites, inflamações agudas ou crónicas das fossas nasais ou da naso-faringe); - Virais (ex: encefalites, varicela); - Intoxicações (ex: alguns antibióticos, ácido acetil-salicílico, excesso de vitamina D que pode provocar lesão com hemorragia ou infiltração calcária nas artérias auditivas); - Trauma acústico (ex: exposição prolongada a ruídos nos locais de trabalho ou em recintos de diversão; sons de elevada intensidade e de curta duração, como nas explosões e na caça; diferenças de pressão, como no caso dos mergulhadores); - Traumatismos cranioencefálicos (ex: acidentes) - Causas desconhecidas ou idiopáticas (em grande percentagem).

Indicadores de Risco

Várias entidades, como o *Joint Committee on Infant Hearing* (JCIH), em 1995, o Comité Nacional de Pediatría (Brasil), em 1999, e o Grupo de Apoio à Triagem Neonatal Universal (Gatanu I), em 2002, recomendam que a triagem auditiva seja universal. A JCIH (1994) apresenta os indicadores de risco que permitem seleccionar os neonatos que devem ser avaliados. Além disso, essa mesma entidade reconheceu certas condições de saúde que se podem desenvolver em bebés e requerem uma reavaliação (Goldfeld, 2002), a saber:

Indicadores de risco para neonatos (nascimento - 28 dias) - história de surdez congénita na família:

- Infecção congénita (sífilis, toxoplasmose, rubéola, citomegalovírus e herpes);
- Peso inferior a 1500g ao nascer;
- Anomalias craniofaciais (malformações do pavilhão auricular, meato acústico externo, ausência de filtro nasal, implantação baixa da raiz do cabelo);
- Hiperbilirrubinemia;
- Medicação ototóxica por mais de 5 dias (aminoglicosídeos ou outros, associados ou não aos diuréticos de alça);
- Meningite bacteriana;
- Índice Apgar de 0-4 no 1.º minuto e de 0-6 no 5.º minuto.

Indicadores de risco para utilização em bebés (de 29 dias até 2 anos de idade):

- Meningite bacteriana e outras infecções associadas à perda auditiva neurosensorial;
- Traumatismo craniano associado à perda da consciência ou fractura do crânio;
- Estigmas ou outros achados associados a síndromes que incluam perda auditiva neurosensorial e/ou condutiva;
- Medicações ototóxicas (aminoglicosídeos ou outros,

associados ou não aos diuréticos de alça);

- Otite média persistente ou recorrente com secreção durante pelo menos 3 meses.

Crianças que necessitam de monitorização audiológica periódica (de 29 dias até 3 anos de idade):

- Histórico familiar de perda auditiva na infância;
- Infecções congénitas (sífilis, toxoplasmose, rubéola, citomegalovírus e herpes);
- Neurofibromatose tipo II e distúrbios neurovegetativos; otite média persistente ou recorrente com efusão;
- Deformações anatómicas e outros distúrbios que afectam o canal auditivo.

Bibliografia:

- Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos da Madeira (2007). *Folheto Informativo*. Funchal.
- Associação Portuguesa de Surdos (s/d). *Folheto Informativo*. Funchal.
- Carvalho, P. (2007). *Breve História dos Surdos no Mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo.
- Ferreira, J. A. (2009). In Ciclo de Conferências "Língua Gestual e Comunidade". Funchal. 18 a 21 de Março.
- Goldfeld, M. (2002). *A Criança Surda - Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sociointeracionista*. 2.ª Edição. São Paulo: Plexus Editora.
- Gregory, S. & Hartley, G. (2002). *Constructing Deafness*. London: Continuum.
- Lane, H. (1992). *A Máscara da Benevolência - A Comunidade Surda Amordaçada*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Lane, H. (2003). "Serão as pessoas surdas deficientes?" in M. Bispo, A. Couto, M. Clara & L. Clara (2006). *O Gesto e a Palavra I - Antologia de Textos Sobre a Surdez*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Secretariado Nacional Para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (2001). *Deficiência Auditiva. Folhetos SNR n.º 39*. Lisboa: SNR.
- Silva, I., Kauchakje, S. & Gesueli, Z. (2003). *Cidadania, Surdez e Linguagem - Desafios e Realidades*. São Paulo: Plexus Editora.
- Vygotsky, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. (1998). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 6.ª edição. São Paulo: Ícone Editora.

Internet:

- Aparelhos Auditivos (2009). [on-line]. Disponível no URL: www.widex.pt Acedido a 15 de Junho de 2009.
- O que é a surdez (2009). [on-line]. Disponível no URL: www.surduniverso.pt Acedido a 15 de Junho de 2009.
- Position Statements from the Joint Committee on Infant Hearing* (2007). [on-line]. Disponível no URL: www.jcih.org Acedido a 15 de Junho de 2009.
- Universal Newborn Hearing Screening, Diagnosis and Intervention* (2007). [on-line]. Disponível no URL: <http://www.aap.org> Acedido a 15 de Junho de 2009.

Língua Gestual Portuguesa e Bilinguismo

Marta Morgado - *Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira*
Mariana Martins - *Associação Portuguesa de Surdos*

À criança surda sem problemas cognitivos não falta nada a não ser o acesso à língua gestual, e sem acesso a esta língua visível, ela está sujeita a grandes dificuldades em categorizar, generalizar, reflectir, planear, bem como projectar ideias abstractas. Esta criança terá dificuldade em assumir o mundo imaginário, assim como o figurativo.

Antes de analisar a aquisição da linguagem e do pensamento, é importante referir que têm existido alterações profundas ao longo dos anos. Os primeiros estudos sobre este tema ocorreram em meados dos anos 60 e 80. Depois de William Stokoe ter provado que a Língua Gestual Americana era uma verdadeira língua, um grupo de investigadores, Poizner, Bellugi e Klima, estudou a activação cerebral nos surdos, tendo em conta que eles comunicavam com uma língua visuo-espacial. Sendo um sistema gramatical estruturado seria predominante à esquerda, mas sendo uma modalidade comunicativa visuo-espacial teria de recrutar funções à direita. Através de testes aplicados a surdos afásicos, com lesões cerebrais em ambos os hemisférios, este grupo provou que toda a informação gestual é captada pelo hemisfério direito e é, de seguida, transmitida para o hemisfério esquerdo, sendo processada de forma idêntica à dos ouvintes.

Contudo, o desenvolvimento da linguagem só desabrocha quando a criança tem acesso a uma língua e há interacção e feedback com o modelo adulto. É fulcral que as crianças, surdas ou ouvintes, sejam participantes activas na descoberta das regras da língua. O período crítico para aprender a língua decorre até cerca dos 5 anos, por isso, é necessário passar o máximo de informação enquanto a “janela” no hemisfério esquerdo está completamente aberta. A partir desta idade, a “janela” começa a fechar e as outras partes do cérebro no hemisfério direito ajudam a compensar uma actividade que vai ficando cada vez mais complexa, à medida que as crianças vão transitando de ano escolar.

Estudos mais recentes, desde os finais dos anos 90 até à actualidade, demonstram a importância da interacção e das estratégias de comunicação com a criança surda. Tanto na criança surda como na ouvinte, desde que adquiram a língua materna naturalmente, o processo de desenvolvimento da linguagem é idêntico, ocorrendo na mesma altura, com o mesmo tempo de maturação e aptidão para criar sistemas linguísticos complexos.

Há que ter em conta que a criança surda necessita de uma língua que seja naturalmente adquirida e que esta língua é utilizada por muitos indivíduos surdos que formam uma minoria linguística e cultural, com os mesmos direitos que os outros cidadãos. Não se pode esquecer que a língua utilizada pelos surdos possui o mesmo estatuto linguístico das línguas orais. As crianças surdas devem, assim, adquirir a língua gestual da mesma forma que as ouvintes adquirem a língua oral. Os pais devem ser apoiados com o máximo de recursos para poder dispor da língua gestual na vida daquela criança e, neste sentido, os surdos adultos, para além da importância que desempenham na vida da criança surda enquanto modelos, ajudam os pais a estarem mais próximos dos filhos. Com a língua gestual naturalmente adquirida, a criança passa a ter capacidades para aprender mais do que uma língua. Assim, ao respeitar as diferenças da criança surda, está a educar-se um cidadão igual a todos os outros.

Percebe-se, então, que os problemas comunicativos e cognitivos não têm origem na criança surda, mas sim no seu meio social que frequentemente não é adequado, ou seja, não utiliza uma língua que ela tenha condições de adquirir de forma espontânea, a língua gestual.

Enquanto que nos anos 80, a surdez só era diagnosticada quando as crianças apresentavam um atraso na linguagem, actualmente já é possível identificá-la no recém-nascido graças às novas tecnologias, o que permite aos pais decidir sobre a melhor forma de

educação, bem como a linguagem mais adequada para o seu filho.

Quando uma criança nasce surda é confrontada com o mundo de sons que não sente. A maioria dos pais começa por pôr os filhos mais perto do mundo ouvinte, considerando que quanto mais cedo a criança surda estiver integrada, mais precocemente irá adquirir uma língua que pertence à sua família e à maioria dos cidadãos. Enquanto este processo avança, a criança só capta e compreende aquilo que é visível. O mundo de sons é muito vasto e a criança acaba por perder informações que lhe são vitais para a aquisição da linguagem. A mãe é a pessoa mais próxima a querer comunicar com o bebé, falando oralmente e pensando que ele está a compreender a informação. Esta é uma grande falha, pois como a mãe não está a interagir, passa a haver uma disfunção comunicativa e a criança não desenvolve a sua linguagem, nem o pensamento.

A criança surda sem o adulto surdo, como acontece em muitos casos até à entrada na escola de surdos, está a perder a oportunidade de adquirir a linguagem utilizada pelos mesmos. Muitas crianças surdas entram na escola, com 3 ou mais anos de idade, sem nunca ter tido contacto com o adulto surdo, nem sequer com a língua gestual. Só quando entram na escola pela primeira vez é que acedem a esta língua, começando, aí, o desenvolvimento social e intelectual. Contudo, o seu percurso escolar é iniciado com alguns anos perdidos em casa e sem resultados.

De uma forma geral, é no período compreendido entre os 2 e os 6 anos que a criança começa a pensar alto, a comunicar sozinha, enquanto adquire a sua primeira língua. No caso da criança surda que entra na escola aos 3 anos, esta só adquire a língua gestual dois anos depois, começando então o processo egocêntrico, ou seja, aos 5 anos começa a pensar alto, inicia a fase em que a linguagem e o pensamento estão interdependentes, a arrumar a linguagem interior. Mas o que acontece na realidade, é que aos 6 anos, a criança tem de enfrentar a escolaridade, adquirir a segunda língua, enquanto ainda não tem o pensamento e a linguagem estruturados. Fica incompleto o desenvolvimento cognitivo e aí começam a criar-se deficiências na aprendizagem.

Lane descreveu um casal francês surdo com dois

filhos ouvintes que sempre comunicou em língua gestual com os filhos e sempre se esforçou para que estes tivessem acesso ao mundo ouvinte, contactando, o mais possível, com os seus pais e com adultos ouvintes que seriam as pessoas que lhes dariam os valores naturais, com a consciência de que, mais tarde, estariam destinados a integrar-se no mundo ouvinte. Facilmente, estas crianças se tornaram bilingues. Questiona-se então a razão porque os pais ouvintes não fazem o mesmo com os seus filhos surdos.

Bodner-Johnson apresentou um estudo sobre a interação em família, demonstrando o papel fundamental das mães ou dos adultos perante a criança surda, ou seja, a importância do modelo surdo na vida destas crianças. As mães surdas gestuam com os filhos da forma mais adequada à faixa etária das crianças, semelhante ao que fazem as mães ouvintes. São muito persistentes em conseguir a atenção das crianças e têm mais sensibilidade à visão e ao toque. Comprova-se, então, que a presença da língua gestual nas famílias e nos adultos surdos permite à criança ter um desenvolvimento natural, tal como o bebé ouvinte. É importante referir que apenas cerca de 5% das crianças surdas têm pais surdos, sendo, possivelmente, as únicas que nascem e têm logo acesso à sua língua materna, naturalmente. No entanto, persistem ainda muitos casos, destes 5% de crianças, que acabam por ser educadas pelos avós, retirando-lhes a oportunidade de acederem à sua língua natural e de se valorizarem enquanto Ser Surdo.

Qualquer ser humano que nasce pertence de imediato a uma comunidade, a uma cultura que o identifica, a uma língua que o acolhe. Logo, a criança surda pertence à comunidade surda que lhe vai dar valores para construir uma identidade autêntica através do acesso à língua gestual.

Actualmente, no contexto da intervenção precoce do Centro de Educação e Desenvolvimento (CED) Jacob Rodrigues Pereira da Casa Pia de Lisboa (JRP), os pais já pedem que as crianças tenham contacto com os seus pais e vão à instituição de surdos para ter acesso a outras crianças, jovens e adultos surdos. Dada a importância do contacto com o ambiente linguístico das crianças na primeira infância, é fundamental preparar a creche para acolher bebés surdos, em paralelo com a intervenção precoce ao domicílio,

salientando a importância do adulto surdo na estimulação precoce da comunicação em língua gestual.

Uma das crianças surdas da intervenção precoce do JRP, diagnosticada com 1 ano de idade, foi imediatamente orientada para o instituto. Os pais procuraram ainda apoio complementar junto da associação de surdos, participando em eventos da comunidade surda, reforçando a formação em Língua Gestual Portuguesa (LGP), quer na associação, quer em casa. Esta criança, ao fim de 10 meses, portanto com quase 2 anos de idade, é já capaz de gestuar cerca de trinta gestos e associar dois gestos entre si, estando a evoluir rapidamente. Se compararmos o desenvolvimento de uma criança ouvinte com o desta criança, em particular, vemos que está dentro da média. Depreende-se, assim, a importância da língua gestual na intervenção precoce. Neste momento, a intervenção precoce é aplicada numa única instituição de surdos.



O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, defende um modelo semelhante para todos os surdos portugueses. Assim, todas as crianças surdas do País passam a ter oportunidade de aceder à sua língua e a modelos linguísticos, num primeiro momento na sua própria casa, desenvolvendo a comunicação em LGP no seio da família. Até agora, a educação da criança surda iniciava-se aos 3 anos, com o pré-escolar.

Os docentes de LGP desempenham um papel fundamental na vida das crianças surdas, assemelhando-se a pais surdos. Trabalham estratégias para manter o contacto visual; exploram o uso da expressão facial; identificam os objectos pelo nome gestual; alargam a produção dos gestos no tempo e no espaço; apoiam a localização dos gestos no seu corpo; chamam a aten-

ção da criança, tocando-a levemente no ombro, na perna ou acenando no seu campo de visão; abordam a criança de forma tranquila e convidam-na a interagir de forma lúdica; utilizam frases curtas, simples e pausadas, com repetições e maior amplitude. O docente surdo, fluente na língua, deve, cada vez mais, narrar histórias e desenvolver actividades lúdicas em LGP, essenciais no quotidiano da criança.

O programa curricular de LGP defende que a família terá, deste modo, oportunidade de contar com modelos fluentes nesta língua, para que percebam as estratégias comunicativas apropriadas. Defende ainda que os pais ouvintes com filhos surdos, para o seu bom desenvolvimento, tenham nas famílias e nos adultos da comunidade surda modelos linguísticos e de identificação. Este programa curricular inicia-se logo que é detectada a surdez nas crianças, para que a sua aquisição seja precoce, evitando atrasos no desenvolvimento linguístico e cognitivo. A família também deverá colaborar para que a criança se integre bem, com a plena consciência de que a escola e a casa são um prolongamento uma da outra, em termos complementares.

Bibliografia

- Ahlgren, I., "Sign Language as the First Language", in Ahlgren, I. et alii (1994), *Bilingualism in Deaf Education*, Ed. Signum, Hamburgo.
- Ahlgren, I., et alii (1994), *Bilingualism in Deaf Education*, Ed. Signum, Hamburgo.
- Bellugi, U. et alii (1979), *The Signs of Language*, Harvard University Press, London.
- Bergmann R., "Teaching Sign Language as the Mother Tongue on the Education of Deaf Children in Denmark", in Ahlgren, I. et alii (1994), *Bilingualism in Deaf Education*, Signum. Hamburgo.
- Costa, J., A. L. Santos (2003), *A Falar com os Bebés: O Desenvolvimento Linguístico das Crianças*, Caminho Editorial, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 3/2008. Diário da República, 1.ª série, número 4, de 7 de Janeiro.
- Skliar, C. et alii (1999), *Actualidade da Educação Bilingue para Surdos*, Editora Mediação, Porto Alegre.
- Lewis, W. et alii (1995), *Bilingual Teaching of Deaf Children in Denmark – Description of a Project 1982 – 1992*, LMU, Copenhaga.
- Lillo-Martin, O. "Modality Effects and Modularity in Language Acquisition, in Bathia", in Richie, W. (1999), *Handbook of Child Language Acquisition*, Ed. Academic Press, San Diego.
- Ministério de Educação (2008), *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*, Lisboa.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem: Linhas de Orientação para Crianças até 6 Anos*, Porto Editora, Porto.
- Svartholm K., "Second Language Learning in the Deaf", in Ahlgren, I. et alii (1994), *Bilingualism in Deaf Education*, Signum, Hamburgo.

O Ensino do Português num Contexto de Educação Bilingue

Maria do Céu Gomes - Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

O Reconhecimento na Lei

Após quase um século de domínio das metodologias oralistas na educação de surdos, começaram a surgir orientações emanadas de diversas organizações internacionais, apelando ao reconhecimento das línguas gestuais nos diversos países membros e à sua integração na educação de surdos (Parlamento Europeu, Documento A2-302/87; Nações Unidas, Resolução n.º 48/96; Declaração de Salamanca, 1994). Em 1998, o Parlamento Europeu, na Resolução sobre as Línguas Gestuais, recomendou que os governos tomassem em consideração a concessão de plenos direitos às línguas gestuais como línguas oficiais e oferecessem uma verdadeira educação bilingue às pessoas surdas.

Seguindo estas orientações, Portugal propôs-se através da Constituição da República Portuguesa (artigo 74.º, n.º 2, alínea h) “proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”. Este reconhecimento deu-se em 1997 e, um ano mais tarde, surgiu o Despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio, que, pela primeira vez, referiu a importância da educação de surdos se desenvolver “em ambientes bilingues, que possibilitem o domínio da Língua Gestual Portuguesa e o domínio do Português escrito e eventualmente falado”. O Despacho reconhece que para que a criança surda domine, o mais cedo possível, a língua em resultado de um processo de aquisição natural e espontâneo, ela necessita de estar inserida num grupo de socialização constituído por pessoas que utilizem a Língua Gestual Portuguesa (LGP), pelo que “a sua educação deve ser iniciada o mais precocemente possível, sempre em grupos de crianças surdas, com adultos surdos que utilizem a língua gestual, evitando-se o isolamento em qualquer das idades.” No sentido de fornecer uma resposta

educativa que garanta o desenvolvimento das orientações e princípios enunciados, criam-se as Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS), em estabelecimentos do ensino básico e secundário. Essas unidades são dotadas de docentes com formação especializada nas áreas da comunicação e linguagem e da surdez, de terapeutas da fala e, pela primeira vez, de formadores e intérpretes de LGP. É reconhecida a importância da presença de um adulto surdo, em primeiro lugar, por ser um falante nativo de língua gestual, e por outro, por se constituir como um modelo de identificação linguística, identitária e cultural na aula, na escola, para as crianças surdas e para as famílias (Carmo et al, 2008).



A 7 de Janeiro de 2008, surge o Decreto-Lei n.º 3, que vem substituir o Decreto-Lei n.º 319/91 e, no caso específico dos alunos surdos, o Despacho n.º 7520/98. As orientações para a educação de alunos surdos continuam na mesma linha, reforçando a necessidade de uma ainda maior concentração destes alunos em comunidades linguísticas de referência. Criam-se, por isso, as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, que substituem as antigas UAEAS. Considera-se que os alunos surdos do ensino básico e secundário devem realizar o seu percurso es-

colar em turmas de surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar. Os docentes de LGP asseguram o desenvolvimento desta língua como primeira língua dos alunos surdos e segunda língua dos alunos ouvintes, enquanto os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da Língua Portuguesa como segunda língua dos alunos surdos. Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico prevê-se um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes, de forma a garantir a aprendizagem da primeira e segunda línguas.

Alguns Conceitos

A língua gestual é considerada a língua natural da criança surda. Por “língua natural” entende-se “um sistema linguístico usado por uma comunidade e que constitui uma realização particular da capacidade humana para a linguagem” (Sim-Sim, 2005, p.18). Em contacto com qualquer língua natural, a criança “descobre” espontânea e intuitivamente os princípios e as regras que caracterizam a língua a que foi exposta e esta passa a ser a sua primeira língua. A comunidade surda considera que a língua gestual é a língua natural dos surdos, pois estes quando são colocados em contacto com outros falantes nativos adquirem-na facilmente, de forma espontânea e sem esforço (ibidem).

Quando uma criança surda tem atempadamente, isto é, desde o nascimento, acesso a uma língua gestual estruturada, que lhe permita fazer um processo de aquisição idêntico ao das crianças ouvintes. Ela apropriar-se-á, de igual modo, dessa língua, tornando-se um falante nativo da mesma e será essa a sua língua materna (Coelho, 2007). Não podemos afirmar que a língua gestual é a língua materna dos surdos, a não ser daqueles que são filhos de pais surdos. Como refere Bouvet (1999), nestes casos, o primeiro gesto intencional surge por volta dos 8 meses de idade, algum tempo antes da primeira palavra dita por uma criança ouvinte (cerca dos 11/12 meses). Convém, no entanto, lembrar que as crianças surdas, filhas de pais surdos, representam apenas 5 a 10%, o que significa que uma expressiva maioria cresce numa família ouvinte que, geralmente, desconhece a língua gestual. Muitos dos

pais ouvintes apenas comunicam oralmente com os seus filhos surdos e não estimulam a comunicação visual. O que acontece com muitas destas crianças surdas, filhas de pais ouvintes, é que embora lhes seja vedado muitas vezes o acesso à língua gestual, isso não impede que tentem comunicar através de gestos criados por si próprias. É por isso que a língua gestual é considerada a língua natural dos surdos e, portanto, a sua primeira língua. Alguns autores defendem que a língua gestual também poderá ser considerada a língua materna dos surdos, se percepcionarmos a comunidade surda como a sua “família” de identificação. Somos de opinião de que é preferível considerá-la apenas língua natural e primeira língua, já que os dois conceitos são semelhantes e se interpenetram. O conceito de “primeira” vai para além de uma questão de aquisição no tempo, prende-se antes com a noção de espontaneidade e facilidade na aquisição. Uma criança surda que aprenda as duas línguas, nunca será proficiente na Língua Portuguesa, da mesma forma como o é na Língua Gestual porque o acesso à sua estrutura não é pleno, nem natural. A Língua Portuguesa será sempre a sua segunda língua, pois é aquela que ela só conseguirá aprender de forma sistematizada, sobre uma outra língua já adquirida (Carmo et al, 2008).

O Ensino do Português como Segunda Língua

Os dois problemas cruciais que a educação de uma criança surda coloca à sociedade, à família e ao sistema educativo dizem respeito à criação de condições que permitam, por um lado, o pleno desenvolvimento da linguagem na criança e, por outro, a aptidão para interagir em diferentes meios sociais e linguísticos, na comunidade surda e na ouvinte (Sim-Sim, 2005). O uso da LGP como primeira língua e o uso do Português como segunda língua, torna imperioso que na educação da criança surda se tenha sempre presente o desenvolvimento de competências que lhe permitam funcionar adequadamente nas duas línguas e nas duas comunidades.

É importante que a Língua Portuguesa siga um currículo próprio, não como qualquer outra língua estrangeira, mas como segunda língua, especificamente para surdos (Carmo et al, 2008). O objectivo final do ensino bilingue é tornar os alunos surdos competentes em ambas as línguas: a sua língua natural e a língua

oficial do seu País. É esta competência que irá assegurar a aprendizagem de todo o tipo de conteúdos curriculares, assim como de um vasto conjunto de conhecimentos a que poderá aceder em sociedade, ao longo da sua vida (ibidem).

O ensino do Português enquanto segunda língua para os alunos surdos implica uma determinada visão de linguagem e uma certa forma de encarar o processo de aprendizagem. Não podemos esquecer que a relação do sujeito com o mundo não é directa, mas mediada, que as ocorrências de mediação vão emergir através de outrem e, depois, orientar-se para o próprio sujeito (Vygotsky, 1981, 1993). No processo de desenvolvimento, a linguagem tem um lugar central, como mediadora das interações e como instância de significação, isto é, ela não pode ser reduzida a um simples instrumento de comunicação (ibidem). É importante não esquecer também que o uso da linguagem não ocorre num vácuo social (Moita Lopes, 1986). Pelo contrário, quando nos envolvemos numa interação, seja ela escrita ou oral, fazemo-lo num certo momento, a partir de um determinado espaço e levando em conta quem são os nossos interlocutores (Freire, 1999). Quem faz uso da língua, não fica restrito a um referencial de dicionário, porque este não reflecte os enunciados vivos e não dá conta da polissemia da linguagem. Como afirma Bakhtin (1995, p. 106), “o sentido da palavra é totalmente determinado pelo seu contexto”. A língua constitui-se na interação verbal entre diferentes interlocutores, inseridos em diversos contextos. Por isso, para existir um diálogo efectivo, é preciso que os interlocutores estejam integrados numa determinada situação social e tenham um código linguístico comum. Transpondo esta visão da linguagem para o contexto da sala de aula, considera-se que o conhecimento é construído por todas as partes envolvidas no processo de ensino/aprendizagem, ou seja, professor e alunos (Freire, 1999), no esforço conjunto de resolução de tarefas, explorando o nível real em que o aluno está e o seu potencial para aprender (Vygotsky, 1994). Por essa razão, o processo de interação em sala de aula tem que ser entendido em toda a sua complexidade, envolvendo dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das diferentes perspectivas dos participantes e o controlo da interação por parte dos mesmos até que o conhecimento

seja compartilhado (Edwards & Mercer, 1987). No caso específico da surdez, este tipo de interação só é possível em grupo ou turma de surdos e se os docentes partilharem o mesmo código linguístico dos seus alunos. O mesmo se aplica ao docente de Língua Portuguesa como segunda língua. É aconselhável que este possua um bom conhecimento linguístico da LGP, não só em termos de vocabulário, mas também em termos de estrutura gramatical. Segundo Amaral e Coutinho (2005), este é um dos requisitos fundamentais para o perfil deste profissional. Estes autores consideram que o docente de Língua Portuguesa (L2) deverá ainda ser um modelo dessa língua, devendo por isso ser ouvinte; possuir um bom conhecimento linguístico da mesma; ter capacidade de desenvolver a língua oral e/ou escrita dos seus alunos, tendo em conta a “ponte” que é necessário estabelecer entre as duas línguas e saber desenvolver o treino da leitura de fala.

Quando envolvidos num processo de construção de significado, os alunos utilizam três tipos de conhecimento: o conhecimento sistémico, o conhecimento do mundo e o conhecimento da organização de textos (Moita Lopes, 1986). Estes conhecimentos definem a competência comunicativa do aluno e preparam-no para actuar no mundo através do discurso (Freire, 1999). Segundo Widdowson (1983), o conhecimento sistémico engloba os vários níveis de organização linguística: os conhecimentos léxico-semântico, morfológico, sintáctico, fonético-fonológico, etc. Se dominarem este conhecimento, os alunos serão capazes de construir os seus textos, orais ou escritos, a partir de escolhas gramaticalmente adequadas. O conhecimento do mundo refere-se ao que o aluno traz para a escola, as suas vivências e saberes adquiridos. O conhecimento da organização textual diz respeito à forma como a informação é organizada em diferentes tipos de textos, sejam eles orais ou escritos. O domínio deste conhecimento contribui para o envolvimento dos alunos, tanto na tarefa de produção, como na de compreensão do discurso (Freire, 1999). São estes conhecimentos que os alunos utilizam na construção do significado, relacionando sempre o que querem aprender com o que já sabem, pelo que o professor não pode ignorar este facto.

No caso específico da aprendizagem de uma segunda língua, é importante saber qual é o conhe-

cimento que o aluno tem do mundo e quais são os textos com que está mais familiarizado (Freire, 1999). É também de extrema importância conhecer o domínio que o aluno tem da sua primeira língua. Há alunos que são fluentes em LGP, outros têm apenas alguns conhecimentos e há aqueles que não conseguem sequer comunicar. Segundo Freire (1999), este facto não inviabiliza o trabalho ao nível do Português L2. O que deve ser feito quando o aluno surdo não possui conhecimento suficiente que lhe permita correlacionar as duas línguas, é dar-lhe mais informações sobre a organização linguística do Português, seja nos níveis lexicais-semânticos, morfológicos ou sintácticos. Acrescentamos que o aluno beneficiará com um reforço na aprendizagem da língua gestual, o que deverá ser feito por um formador ou docente surdo. Não podemos esquecer também o papel crucial da família em todo o processo de formação do aluno. A escola deve ter uma colaboração estreita com os pais, logo após a sinalização da criança surda. Uma intervenção precoce é fundamental, de modo a proporcionar à criança bases sólidas para a aquisição e o desenvolvimento da língua gestual. É importante que seja também dada formação aos pais em LGP, para que a comunicação em família se possa desenvolver de uma forma o mais natural possível e a criança não se sinta como uma estrangeira dentro da sua própria casa. Aconselha-se a ida de um formador surdo a casa da criança nos primeiros anos de vida, não só para dar formação linguística, mas também para explicar aos pais (na sua maioria ouvintes) o que significa ser surdo e as expectativas existentes em termos de projectos de vida. O formador surdo é um modelo de surdo adulto e isso ajuda a acalmar a ansiedade dos pais.

No contexto de sala de aula, será mais fácil e mais significativo para os alunos surdos, trabalharem com textos escritos que vão ao encontro do conhecimento do mundo com que já estão familiarizados, bem como com textos adequados à sua faixa etária. O conhecimento do mundo pode variar de aluno para aluno e essa será uma componente que o professor terá que organizar, explorar e construir em sala de aula, através de um processo de negociação na primeira língua dos alunos. Daí, mais uma vez, a importância do domínio da língua gestual pelo professor.

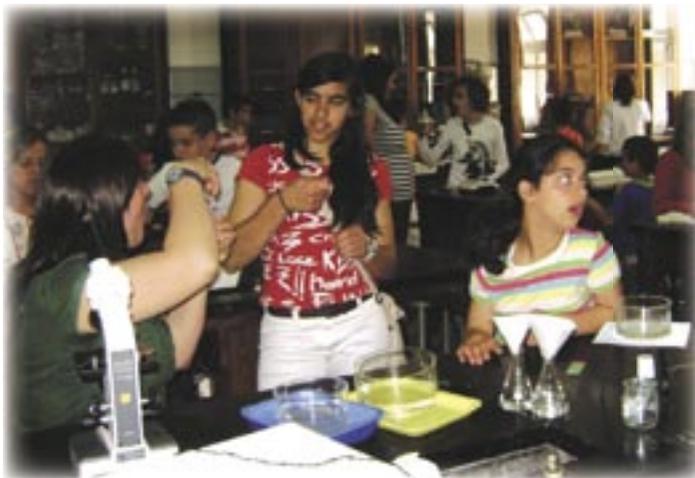
O que é que acontece se o professor não for total-

mente proficiente em língua gestual ou nem sequer souber a primeira língua dos alunos? Há situações em que os professores não são fluentes, mas dominam a língua suficientemente bem para interagir com os alunos no processo de construção do conhecimento. Se o professor tiver conhecimentos de língua gestual, mas não a um nível considerado suficiente, aconselha-se o trabalho em parceria com um docente surdo de LGP, dentro da sala de aula. Se não tiver quaisquer conhecimentos de língua gestual, então é melhor recorrer aos serviços de um intérprete. Esta última alternativa é a menos aconselhável, uma vez que uma das estratégias aconselhadas no ensino da segunda língua é a comparação e reflexão metalinguística entre a estrutura das duas línguas. Esta reflexão nunca poderá ser feita pelo intérprete, pois não é essa a sua função. Mesmo que não haja necessidade de uma parceria pedagógica dentro da sala de aula, deve existir sempre uma articulação entre o docente de LGP e o docente de LP (L2), para que os temas e conteúdos das duas disciplinas possam ser trabalhados em conjunto. É, pois, de crucial importância a formação dos docentes, não só em termos de metodologias de trabalho, mas também em termos de aquisição e domínio da língua gestual. O entendimento da importância da formação em língua gestual deve ser assumido por todos os docentes ouvintes que leccionam alunos surdos e pelas próprias escolas, consideradas de referência para a educação bilingue destes alunos.



No que diz respeito aos textos a trabalhar dentro da sala de aula, consideramos que devem ser privilegiados materiais autênticos que o aluno já conhece, que estão à sua volta e fazem parte do seu mundo:

jornais, revistas, circulares da escola, cartazes, panfletos, cartas, receitas médicas, requerimentos, etc. Uma das funções do professor será dar todas as informações necessárias sobre a organização textual em português, para que este conhecimento possa ser accionado sempre que o aluno tiver que enfrentar uma situação de compreensão de um texto (Freire, 1999). Importante será também a produção de diferentes tipos de textos, nunca esquecendo que deverão ser significativos para o aluno: textos publicitários, informativos, poéticos, entre outros. A elaboração de jornais de parede, bem como a participação no jornal da escola, serão actividades enriquecedoras para o aluno e que o farão participar na vida da comunidade educativa.



A aprendizagem do Português (L2) deve iniciar-se no ensino pré-escolar e continuar ao longo de toda a escolaridade, com um currículo e metodologia próprios. A ênfase deverá ser colocada em termos de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, e, eventualmente do Português falado, se o aluno possuir resíduos auditivos que lhe permitam desenvolver essa competência. Se tomarmos como exemplo o que se faz na Suécia e nos Estados Unidos da América, as crianças são, desde tenra idade, expostas à língua gestual, mas esta não surge de forma isolada. Ao mesmo tempo que os educadores surdos contam histórias a estas crianças em língua gestual, mostram-lhes imagens e o registo escrito. A criança aprende a associar gesto e imagem, bem como a palavra ou frase correspondente. As aprendizagens adquirem-se de uma forma lúdica e informal. Deste modo, as crianças vão evoluindo no domínio que têm das duas línguas. Mais tarde, quando chegam ao primeiro ciclo já possuem

conhecimentos que lhes permitem ser capazes de reflectir sobre a sua primeira língua e estabelecer correspondências gramaticais com a Língua Portuguesa, sua segunda língua. Esta reflexão metalinguística entre as duas línguas deverá continuar ao longo de todos os anos de escolaridade, cada vez mais aprofundada. Um exercício que poderá ser feito pelos alunos surdos é escrever textos simultaneamente em glosa (LGP) e em Língua Portuguesa, comparando depois a estrutura da frase, a forma como são utilizados os tempos verbais, etc.

O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua implica o reconhecimento de que os surdos possuem uma língua e identidade próprias. As práticas nas escolas devem reflectir esse pressuposto e esse respeito. Só assim, a educação bilingue poderá avançar e constituir-se como um caminho de sucesso para todos os alunos surdos.

Bibliografia:

- Amaral, M. A. & Coutinho, A. (2005). "Inovação, teoria e prática no ensino bilingue de crianças surdas", in Orquídea Coelho (Coord.) *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Bakhtin, M. (1995). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Ed. Hucitec.
- Bouvet, D. (1999). "L'accès de l'enfant sourd à la parole: une situation particulière de bilinguisme entre une langue gestuelle et une langue vocale", in *Estudios de Sociolingüística*, 2000, 1. Université de Vigo, Espagne.
- Carmo, H., Martins, M., Morgado, M. & Estanqueiro, P. (2008). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coelho, O. (2007). *Construindo carreiras: (re)desenhar o percurso educativo dos surdos a partir de Modelos Bilingues*. Porto: Tese de doutoramento, F.P.C.E.U.P. (Documento não publicado).
- Edwards, D. & Mercer, M. (1987). *Common Knowledge*. Londres: Routledge.
- Freire, A. M. (1999). "Aquisição do Português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos", in Carlos Skliar (Org.) *Atualidade da educação bilingue para surdos*, vol. 2. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Moita Lopes, L. P. (1986). *Discourse analysis and syllabus design: an approach to the teaching of reading*. Tese de Doutoramento. Universidade de Londres.
- Sim-Sim, I. (2005). "O ensino do Português escrito aos alunos surdos na escolaridade básica", in Inês Sim-Sim (Org.) *A criança surda. Contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 15-28.
- Vygotsky, L.S. (1981). "The genesis of higher mental functions", in J. V. Wertsch (Org.) *The concept of activity in Soviet Psychology*. New York: M.S. Sharpe.
- Vygotsky, L.S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1994). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.

Legislação:

- Despacho Normativo n.º 7520/98. Diário da República, 2.ª série, número 104, de 6 de Maio.
- Decreto-Lei n.º 3/2008. Diário da República, 1.ª série, número 4, de 7 de Janeiro.
- Lei Constitucional n.º 2/97, artigo 74.º, alínea h), Constituição da República Portuguesa, de 20 de Setembro.

Português como Segunda Língua

Eduardo Cabral - Gabinete de Acompanhamento à Educação Especial
da Direcção Regional de Educação do Norte

Educação Bilingue

Por mais de um século, as línguas gestuais (LG) viram negada a sua aceitação como línguas naturais humanas e, como tal, recusado também um estatuto educativo no percurso escolar das crianças e jovens surdos. Também o bilinguismo, no plano sociológico (diglossia) como no plano psicológico, era entendido como prejudicial aos processos de desenvolvimento social, linguístico e educativo das crianças em geral. Tudo isso se alterou entretanto. O reconhecimento das LG é consensual na comunidade científica e tem vindo a ganhar terreno como língua de ensino e aprendizagem das crianças surdas. Do mesmo modo, o bilinguismo e as competências linguísticas são actualmente muito valorizados. A situação bilingue dos surdos poderia assim ser chamada de “as duas línguas dos surdos.” O facto de serem pressupostas duas línguas, como a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e a Língua Portuguesa no caso português, está inserido no processo educativo da pessoa surda. Pode dizer-se que existe um projecto surdo da surdez. A língua gestual anula a deficiência linguística e permite aos surdos constituírem uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade. Em suma, o objectivo do bilinguismo/biculturalismo surdo é legitimar o uso das línguas gestuais como línguas de aprendizagem num meio educativo bilingue.

Como matéria independente, os alunos estudam a língua gestual da sua comunidade como nós, ouvintes, estudamos a nossa língua materna, isto é baseados na assunção de que já dominam em certa medida a língua. Estudam, assim, os seus aspectos formais e aprendem a gramática. Vêem histórias e experimentam contar as suas. Mas, a língua gestual é também a via para a aprendizagem da língua nacional, que aprendem, predominantemente, pela leitura e escrita. Neste tipo de aprendizagem, a norma linguística é extrínseca ao aluno. É ao professor que compete conduzir uma exposição gradual a essa língua. Nas áreas da matemática, do estudo do meio ou das expressões,

a língua de ensino é a língua gestual, reconhecendo assim aos alunos o direito de serem ensinados na sua própria língua. Mas não se pode ignorar a importância da utilização da língua nacional, da leitura e do registo de informação nas múltiplas situações de ensino. Nestas situações, a distinção, bem marcada pelos professores, do uso das duas línguas permite que os alunos se tornem progressivamente conscientes das diferenças na utilização e funcionamento das duas.

A Aprendizagem do Escrito

A grande maioria das crianças surdas chega à escola sem uma linguagem verbal estruturada. Não conhece o sistema fonológico, ignora o vocabulário e estranha a sintaxe. A aprendizagem tem que ser desde o início dirigida para a compreensão, conquistando o sentido directamente, sem a mediação das unidades linguísticas da fala. A leitura será fundamentalmente logográfica e o processo de aprendizagem terá forçosamente que privilegiar a via visual-semântica.

Deverá, pois, ser desenvolvido um método de ensino da leitura, silenciosa, e da escrita baseado na relação da grafia, da palavra e do gesto. As principais características da escrita de crianças surdas parecem indicar que, de facto, memorizam bem a grafia da palavra na parte lexical, com sentido para elas, e cometem erros na parte gramatical.

O professor deverá ser capaz de fazer traduções correctas para língua gestual e assegurar-se que todo o sentido das frases é compreendido. É mais importante, nos primeiros estádios da aprendizagem, que o surdo tenha possibilidades cognitivas de organizar as suas ideias ou o conteúdo do que lê ou escreve, do que saber estruturar com detalhe uma frase do português, mas sem que esta transmita conteúdos semânticos de forma coesa e coerente. O esforço de memória que uma tarefa destas impõe à criança surda exige uma particular atenção à organização do processo. A criação de condições para o sucesso impõe uma escolha particularmente cuidadosa do vocabulário e uma apresentação estruturada, de modo a dotar a criança

de uma linguagem funcional que lhe permita desde o princípio expressar-se afectiva e socialmente.

Também os aspectos morfo-sintácticos devem ser explicitamente trabalhados e contrastados com a língua gestual, porque conduzem à capacidade de analisar os elementos da primeira articulação da linguagem, os morfemas e ao reconhecimento de unidades ortográficas, cuja activação está implicada na fluência da leitura. Como, nesta idade, a linguagem escrita é um fenómeno muito circunscrito ao meio escolar, o professor tem que criar um ambiente de “imersão linguística”, fazendo proliferar as mensagens escritas, sempre em contextos significativos. Isto significa também ler textos em conjunto com a criança, isto é, traduzindo-os para língua gestual e explicando as características gramaticais dessas traduções. Este conjunto de componentes parece estar sempre presente nas situações mais bem sucedidas.

Tendo como princípio que a leitura e a compreensão são mais importantes que o ensino da leitura e o significado isolado do léxico, que condicionalismos coloca o texto? Antes de mais, a sua independência de contextualização externa que, ao contrário do que acontece na comunicação face-a-face, é uma dificuldade acrescida à descodificação. Quanto maior conhecimento prévio tiver o aluno da Língua Portuguesa, melhor organiza o sentido do texto, mais adequadas são as suas inferências e a previsão do significado do que lê. Mas conhecimento prévio da maior importância é também aquele que o aluno traz do mundo e da sua representação em língua gestual e esta é a sua principal porta de entrada no escrito. É esse conhecimento que leva os alunos a criar expectativas sobre o texto, a construir hipóteses de sentido, a conservar a memória do lido e a enquadrar a informação que vem na sua sequência. Por esse motivo, o ver contar e o contar em língua gestual as tradicionais histórias infantis ou a expressão sobre o quotidiano são tão importantes para uma significação do texto e um processo activo de aquisição da leitura e da escrita, que se constroem sem a mediação da oralidade.

O reconhecimento da presença dupla da LGP e da Língua Portuguesa no espaço da escola bilingue supõe o entendimento das funções de cada uma: língua para a comunicação presencial, ela própria alvo de estudo específico e língua de acesso ao currículo, a primei-

ra; língua de alfabetização, também ela transversal ao currículo, a segunda, sequencial da aprendizagem da primeira língua, num processo de alfabetização visual. A aprendizagem do Português não pode ser confundida com uma estratégia docente de selecção de palavras e estruturas de frases que os alunos deveriam memorizar para assim interiorizar as regras da língua. É preciso partir dos interesses e do que está próximo e é significado pela criança, para incentivar e despertar o gosto pela leitura e escrita.

Sempre que apresenta um texto, o professor parte do conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto, explorado e desenvolvido em conversação gestual. Só então, os alunos estarão em condições de descobrir e significar o texto escrito, ancorando na relação de significação gestual prévia os novos significantes gráficos que constituem palavras e frases do sistema da escrita. O significado é uma construção progressiva das interacções entre o texto e a criança, por isso, a compreensão apoia-se nos conhecimentos do aluno e na forma como os evoca e relaciona com as ideias existentes no texto e constrói novas imagens mentais na sua memória. Todas as actividades de leitura devem visar, antes de mais, a compreensão, por isso, é tão importante o acompanhamento do professor e enriquecedora a interacção com os companheiros. Ao docente cabe planear as actividades de compreensão a realizar antes, durante e depois da leitura. Deve explicitar estratégias de compreensão e dar ocasião a que os alunos as pratiquem.

A leitura pelo professor de textos longos e histórias tradicionais, contados em língua gestual com a maior expressividade, permite aos alunos aceder a uma cultura que é património cultural da infância e que deve vir no seguimento de uma prática já intensiva no nível pré-escolar. Um relacionamento progressivo daquilo que se conta gestualmente com o que está escrito nas histórias, primeiro vocábulos que se repetem e que logo se tornam num desafio para o aluno identificar, depois expressões e frases completas, reconhecidas globalmente, capta o interesse dos alunos pelo material escrito e a descoberta de que se trata de um sistema de comunicação paralelo ao da comunicação gestual, que melhor domina.

Os alunos começam a apreender as características do texto narrativo, a sequência dos acontecimentos,

as personagens, o tempo, o espaço, o diálogo, o narrador e a audiência... Na preparação da sessão de leitura, o professor mobiliza a experiência anterior, ensina vocabulário e enquadra visualmente a informação relevante. Muitas vezes, há lacunas graves de experiências significativas em áreas aparentemente banais, pelo que cabe também ao professor provocá-las. A exploração integrada de outras formas comunicativas, performantes e plásticas, enriquece e consolida as aquisições na língua escrita. A leitura, feita em conjunto pelos alunos e professor, dos mesmos textos que já foram contados gestualmente e de outros, permite que os alunos avancem passo a passo na decifração e memorização do texto. É mais fácil que os alunos memorizem o que lêem quando pensaram e comunicaram o que aprenderam. O professor deve então implicar o grupo em actividades como resumir, perguntar, responder, esclarecer e registar significados.

A leitura autónoma deve começar com textos já conhecidos e explorados, passando depois para textos originais, mas sobre temas previamente trabalhados com os alunos, adequando sempre o grau de dificuldade nos planos lexical e sintáctico às competências de leitura, de forma a proporcionar o prazer da descoberta e a aumentar o nível de confiança.

A resistência pessoal que muitos alunos surdos apresentam em relação à escrita – muitas vezes com origem nas práticas inacessíveis, vividas em turmas integradas e/ou resultante da confrontação permanente com o insucesso das suas tentativas – deve ser combatida desde o início com a valorização constante das produções livres dos alunos. Em todo o caso, a produção de textos gestuais pelos alunos, que o professor transcreve para a Língua Portuguesa, são o ponto de arranque para que os alunos percebam que aquilo que vivem e expressam é passível e merecedor de registo, estimulando-os a passar a formas progressivamente mais independentes de escrita. É também oportunidade para, sem preocupações imediatas com a escrita, estar desperto para a construção de hipóteses pessoais sobre as características próprias do texto escrito. Devem ser dadas aos alunos múltiplas oportunidades para a produção livre ou motivada de textos próprios, que lhes permitam experimentar os conceitos e hipóteses que constroem. O trabalho em pares favorece a troca de ideias, o desenvolvimento das competências

da escrita, a superação das dificuldades.

A memorização de textos escritos é outra actividade de escrita, neste caso mais apta a libertar o aluno para as características ortográficas, morfológicas e sintácticas do texto. Para estas actividades, os textos mais adequados são poemas infantis curtos, anedotas em que um diálogo sustenta uma imagem sugestiva. A produção da escrita a partir de modelos que se reconstroem por substituição de elementos traz ao aluno a possibilidade de compreender o funcionamento das concordâncias e dominar padrões de escrita.

Deverá sempre procurar-se que, qualquer que seja o estágio de domínio da língua escrita, o aluno tenha disponibilidade para a produção escrita autónoma que corresponda à expressão das suas necessidades e interesses pessoais. Partindo da exploração do desenho livre, o escrito pode contextualizar-se com a imagem pelo registo de simples palavras ou frases e passando progressivamente a uma expressão escrita que liberta a fantasia da criança. A correcção do erro é uma tarefa que o professor deve exercer com a parcimónia que não faça o aluno desistir das suas tentativas incipientes. A valorização do trabalho do aluno e a demonstração activa de que se compreendeu o que ele pretendia expor fazem mais pela progressão na aprendizagem que a completa reescrita do texto, que ele verá como completo fracasso da sua realização.

É importante dar tempo e entender que o aluno vai passar por diversas fases de interlíngua até produzir espontaneamente textos competentes em português.

Bibliografia

- Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I. & Morgado, M. (2009). *Educação Bilingue de Alunos Surdos, Manual de apoio à prática*. Lisboa: ME/DGIDC, p. 44.
- Cabral, E., Coelho, O. (2006). «Uma Língua nas Nossas Mãos: Argumentos para uma educação bilingue dos surdos» in Rosa Bizarro e Fátima Braga (orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências*, Porto: Porto Editora, pp. 215-221.
- Cabral, E. (2005). «Dar Ouvidos aos Surdos, Velhos olhares e novas formas de os escutar», in Orquídea Coelho (org.), *Perscrutar e Escutar a Surdez*, Porto: Edições Afrontamento/CIEE, pp. 37-57.
- Coelho, O., Gomes, M. C. & Cabral, E. (2007). «Surdos e Ouvintes: mais que uma língua em cada língua». In Bizarro, R. (org.) *Eu e o Outro – Estudos multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, Porto: Areal Editores, pp.376-384.
- Muller-Quadros, R. & Schmiedt, M. (2006). *Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos*, Brasília: MEC/SEESP, p. 120.
- Secretaria Municipal de Educação (São Paulo). Diretoria de Orientação Técnica (2008). *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa Surda*, São Paulo, SME/DOT, p. 114.
- Skliar, C. (1997) «Uma Perspectiva Socio-Histórica sobre a Psicologia e a Educação dos Surdos», in Carlos Skliar (org.) *Educação e Exclusão, Abordagens Socio-Antropológicas em Educação Especial*, Porto Alegre, Ed. Mediação, pp. 105-53.

Terapia da Fala no Mundo da Surdez

Susana Capitão - Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra
do Instituto Politécnico de Coimbra

Nos últimos anos têm vindo a observar-se mudanças essenciais para a melhoria da qualidade da educação das crianças e jovens surdos. Diversos são os factores que estão associados a novas perspectivas de actuação, tanto na educação como na saúde.

Em Portugal, o terapeuta da fala foi tradicionalmente visto como um profissional ligado ao campo de actuação da saúde. No entanto, noutros países como no Reino Unido (*Royal College of Speech & Language Therapists*, 2005) ou nos Estados Unidos da América (ASHA, 2000) já se encontra definido o terapeuta da fala de base escolar. Em 1998, foram criadas no nosso País as Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS - Despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio), sendo incluídos nas equipas educativas formadores de Língua Gestual Portuguesa (LGP), intérpretes de LGP e terapeutas da fala. Passados 10 anos, a nova legislação para a educação especial (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro) determina a criação de uma rede de agrupamentos onde se incluem jardins-de-infância, escolas básicas e escolas secundárias de ensino bilingue para alunos Surdos. Sabemos que desde a criação das UAEAS tem havido um aumento gradual do número de terapeutas da fala nestas equipas. Segundo dados apresentados por Maria João Reis, em 2005, no 2.º Encontro Nacional das UAEAS, no ano de 2000/2001, somente 13 terapeutas da fala exerciam funções nestas unidades, enquanto que, em 2005/2006, esse número aumentou para 28. Com a criação da rede de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos, verificou-se também uma maior contratação destes profissionais, sendo que, por exemplo, o Agrupamento de Escolas de Eugénio de Andrade, no ano lectivo de 2006/2007 tinha apenas 1 terapeuta da fala e em 2008/2009 integrou 5.

Assim, tem sido realizada uma intervenção conjunta entre estes técnicos e as famílias, os docentes do ensino regular, os docentes de educação especial e os formadores de língua gestual (LG), no contexto escolar, algo que anteriormente dificilmente acontecia, uma

vez que os contextos de intervenção dos terapeutas da fala se restringiam aos hospitais, instituições ou clínicas privadas. Na base da intervenção do terapeuta da fala está a comunicação humana, sendo da sua competência prevenir, avaliar, tratar e investigar cientificamente as características da comunicação, linguagem e fala, assim como as alterações que lhes possam estar associadas (*Comité Permanent de Liaisons Orthophonistes*, 1997). A estreita colaboração entre todos os intervenientes é fundamental para o sucesso do plano educativo individual e do plano terapêutico. Desta forma, é possível contribuir para a eliminação das barreiras comunicativas, para uma maior e melhor utilização das ajudas auditivas (prótese auditiva, implante coclear, sistema FM, etc.) e para otimizar as possibilidades de compreensão pela audição e/ou pela visão, de acordo com as capacidades de cada aluno surdo (Souza & Silvestre, 2007).

Relativamente à faixa etária, os terapeutas da fala da rede de escolas de referência acompanham crianças surdas desde a intervenção precoce até à adolescência, sendo actualmente o intervalo de idades compreendido, sobretudo, entre os 2 e os 18 anos.

Pensando que o terapeuta da fala, como o próprio nome induz, estará relacionado com uma perspectiva de educação de surdos puramente oralista, verifica-se que tal não acontece no ensino bilingue. Pelo contrário, através de um trabalho de equipa interdisciplinar, procura-se desenvolver competências comunicativas nos alunos surdos e na comunidade educativa, em que o domínio da Língua Portuguesa, independentemente de ser através da modalidade oral ou da escrita, permite à criança surda participar activamente em situações de interacção com pessoas ouvintes e, acima de tudo, comunicar com aqueles que estão mais perto de si e que muitas vezes não dominam a LGP (familiares, amigos, etc.). Por sua vez, também deve ser promovido o desenvolvimento de competências nas pessoas ouvintes, quer ao nível da aprendizagem da LGP, como na utilização de estratégias de comuni-

cação específicas, de forma a possibilitar uma maior participação social entre surdos e ouvintes, ao longo de toda a sua escolarização (Idem).

Através de uma intervenção que tem como objetivo principal, comum a toda a equipa educativa, o desenvolvimento da comunicação e da linguagem, o terapeuta da fala irá actuar de forma mais específica na melhoria da compreensão e produção da língua falada, de acordo com as capacidades de cada aluno.

No Decreto-Lei n.º 3/2008, pode ler-se que “a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos”. É necessário avaliar de forma sistemática o aluno surdo ao longo do seu desenvolvimento e aprendizagem, para que sejam aplicadas metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares adequadas às suas características e que permitam o seu desenvolvimento linguístico, “para adequação do acesso ao currículo e para a inclusão social e escolar” (artigo 23.º, ponto 1).

Verifica-se uma grande variabilidade entre as crianças e jovens surdos, sendo vários os factores que contribuem para tal: o grau de audição residual, o benefício e a consistência do uso de ajudas auditivas, a competência linguística, o suporte familiar, a inteligência e a atitude da criança e da família perante a surdez (Graney, 1997).

No sentido de desenvolver um maior uso da audição, é importante saber quais as competências auditivas que a criança tem e quais são os potenciais ganhos que consegue obter com a utilização de aparelho auditivo. É necessário fazer a distinção entre o que é um grau de surdez baseado numa audição sem ajudas e o nível de audição funcional que a criança apresenta, utilizando prótese auditiva ou implante coclear. Nesse âmbito, duas crianças com o mesmo grau de surdez, conseguirão usar a audição de forma completamente diferente, caso utilizem ou não um aparelho auditivo. É o caso de, por exemplo, duas crianças com um grau de surdez profunda bilateral, em que, se uma delas usar implante coclear, consegue ter um ganho auditivo que lhe permite compreender e acompanhar conversas unicamente através da audição e da fala, algo que não se poderá esperar numa criança surda profunda



sem qualquer ajuda auditiva e que irá compreender a fala baseando-se principalmente na visão, através da leitura de fala. Claro que, quando nos referimos ao que é esperado para cada uma destas situações, tal só acontece quando existe um acompanhamento adequado após o diagnóstico de surdez, não podendo garantir-se resultados favoráveis, quando esta premissa não se verifica. A necessidade de identificar a diversidade de características no funcionamento da criança e jovem surdo é-nos salientada pela utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade: Crianças e Jovens que classifica o aluno para além de uma característica puramente clínica (grau de audição) e complementa este dado com a descrição da sua funcionalidade no plano pessoal e social (Crespo, Correia, Cavaca, Croca, Brela, & Micaelo, 2008).

No que diz respeito à audição, o seu desenvolvimento passa por diferentes etapas, que são a base dos programas de educação/treino auditivo para crianças surdas (Dumont, 1995; Monfort & Juárez, 2001).

Considerando as fases de desenvolvimento da audição (Barker, Dettman, & Dowell, 1997; Bell, 1996; Rodriguez & Irujo, 2002; Thompson, Atcheson & Pious, 1995), é possível agrupá-las em cinco fases principais: detecção, discriminação, identificação, reconhecimento e compreensão. Nem todas as crianças surdas necessitam de uma introdução sistemática de actividades em cada uma das fases referidas. Crianças em idade escolar com perda auditiva ligeira a moderada podem conseguir progredir no sentido de uma audição excelente através da interacção linguística natural com os seus pares. No entanto, crianças recentemente identificadas com surdez ligeira ou moderada e crianças

com surdez severa a profunda precisam de um treino sistemático com actividades de audição específicas (Estabrooks, 1996).

Relativamente à compreensão da fala através da visão, pode dizer-se que a leitura de fala consiste em compreender os movimentos da língua, lábios e mandíbula quando alguém fala, assim como a sua expressão facial e posturas corporais (Ling, 1989). Aqueles que lêem bem a fala têm usualmente um bom conhecimento da língua falada, usam o contexto verbal e não-verbal para obter pistas sobre o conteúdo da mensagem e são capazes de sintetizar os padrões parciais para perceber o significado total da mensagem. A grande importância da leitura de fala reside no facto de uma pessoa surda com competências de compreensão de fala e experiência prática no seu uso, ter maior probabilidade de saber o que esperar (antecipação) e de obter sucesso numa variedade de situações que envolvem a comunicação falada. Desta forma, o indivíduo dispõe de um conjunto alargado de “ferramentas de comunicação” e pode descobrir o que funciona melhor nas diversas situações. Por tudo isso, a leitura de fala deve fazer parte de qualquer programa de intervenção terapêutico (Lee, 1997).

A identificação precoce da surdez e consequente intervenção apropriada está a ser uma realidade crescente em Portugal. É de referir o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pelo Grupo de Rastreio e Identificação da Surdez Infantil, no sentido de implementar uma política nacional de saúde para o rastreio auditivo neonatal universal (GRISI, 2005). Nesse sentido, são cerca de 18 os hospitais onde está implementado este tipo de rastreio, distribuídos entre Viana do Castelo, Funchal, Abrantes, Porto, Vila Nova de Gaia, Lisboa, Santa Maria da Feira, Santarém, Faro, Ponta Delgada, Viseu, Guarda, Castelo Branco e Coimbra (APTA, 2009). “A intervenção precoce influencia decisivamente o prognóstico de desenvolvimento linguístico, cognitivo e social” da criança surda (Lee, 1997), daí que devam existir equipas preparadas para uma intervenção atempada, quer no contexto hospitalar, quer nas escolas. A interdisciplinaridade entre todos estes profissionais deve ser cada vez mais uma realidade. Ao nível da escola, encontra-se uma grande experiência e conhecimento prático do que são os desafios do percurso educativo e social dos surdos. Por

sua vez, a medicina e a tecnologia relacionada com os aparelhos auditivos têm contribuído para a melhoria da condição de vida da pessoa surda, permitindo uma diminuição das consequências da perda auditiva.

Existem diversas condições que influenciam favoravelmente o desenvolvimento da criança surda. Duas das variáveis mais importantes são as atitudes parentais perante a surdez e a qualidade da comunicação pais-criança, estando ambas relacionadas: pais que aceitam melhor a surdez são mais pró-ativos para com as práticas do seu filho e são mais flexíveis e persistentes para encontrar formas de comunicação eficazes (Marschark, Lang & Albertini, 2002). Harris e Goodall (2007) enumeram diversas vantagens do envolvimento parental salientando que, quando os pais e a equipa educativa trabalham em conjunto, os ganhos atingidos pelo aluno são significativos e que existe uma grande influência positiva nas crianças pequenas quando os pais promovem a sua aprendizagem em casa, em vez de isso ser feito, maioritariamente, na escola. Assim sendo, ao nível da terapia da fala, procura-se promover a participação dos pais (um deles ou ambos), surdos ou ouvintes, em pelo menos uma das sessões semanais de que a criança beneficia.

A grande heterogeneidade de características dos alunos surdos leva a que existam múltiplas perspectivas e opiniões sobre a melhor forma de actuar nesta área de intervenção tão específica. A história da educação de surdos mostra que o fundamentalismo e o uso da “mesma regra para todos” não podem ser o caminho. Durante quase todo o século passado, os surdos foram obrigados a aprender e a desenvolver-se unicamente através da oralidade, como consequência das resoluções do Congresso de Milão, em 1880. O reconhecimento da LGP na Constituição da República Portuguesa (alínea h, n.º 2, artigo 74.º), em 1997, veio originar mudanças substanciais nas metodologias de ensino de surdos, que passaram a pautar-se pelo bilinguismo (Carvalho, 2007).

No Decreto-Lei n.º 3/2008 defende-se que “a educação de crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a

inclusão escolar e social” (artigo 23.º, ponto 1). Como prever o potencial de desenvolvimento de uma criança pequena e qual a língua que irá utilizar ao longo da sua vida? Tradicionalmente, se os pais queriam que os seus filhos desenvolvessem a fala, era-lhes dito para não usarem língua gestual. Ao fim de alguns anos de intervenção, se a criança não tivesse sucesso, recorria-se então à língua gestual como um plano alternativo. No entanto, ainda existe uma forte crença em que as crianças que usem gestos não conseguirão desenvolver a fala, principalmente se tiverem contacto com a LG. A visão oposta defende que a criança deve primeiro ser exposta unicamente à LG e que a língua falada só deve ser ensinada depois da criança adquirir o domínio desta. Qualquer uma destas abordagens é limitativa, uma vez que a criança é exposta unicamente a uma língua, limitando-se o seu potencial de desenvolvimento linguístico. Existem vantagens num ambiente bilingue que seja atento às questões da língua falada e da língua gestual, onde as duas línguas são usadas em contextos semelhantes mas de forma separada, tal como com outra criança bilingue, ao longo das suas interações diárias, de forma a que os pais e os profissionais consigam ter mais informação daquilo que a criança vai sendo capaz de alcançar. Desta forma, a pessoa surda consegue decidir qual o modo de comunicação mais apropriado numa dada situação, tornando-se capaz de comunicar com os outros que não conhecem a LG. Uma abordagem em que se faz uso separado de cada uma das línguas permite à criança ter uma consciência real da sua competência em cada uma delas e contribui para a competência comunicativa em geral, facilitando o desenvolvimento de estratégias alternativas. Realçamos duas estratégias que consideramos relevantes para o acesso à língua oral e à língua gestual num modelo bilingue: existirem interlocutores específicos com quem usar cada uma das línguas e estarem definidos momentos, situações e contextos para comunicar em cada língua. Assim, separadamente e de forma mais clara, o progresso é observado nas duas línguas, no domínio da expressão e compreensão (Graney, 1997).

A distinção entre a língua oral e a língua gestual, sendo uma distinção teórica importante para os investigadores, é uma sobre-simplificação da maioria das questões práticas. Raramente, nas diversas situações

quotidianas, uma criança surda é exposta unicamente à língua oral ou à língua gestual (Marschark, Lang & Albertini, 2002).

Consideramos que deve ser possibilitado à criança surda e à sua família adquirir a língua gestual e a língua oral, convivendo quer com a comunidade surda, como com a comunidade ouvinte. “Ter contacto desde uma idade precoce com duas línguas oferecerá à criança muito mais recursos do que tendo apenas uma língua, qualquer que seja seu futuro e qualquer que seja o mundo em que escolherá viver” (Graney, 1997).

Bibliografia

- APTA. (2009). *Associação Portuguesa de Audiologistas*. [on-line]. Disponível no URL: www.apta.org.pt Acedido em Agosto de 2009.
- ASHA. American Speech-Language-Hearing Association. (2000). *Guidelines for the roles and responsibilities of school-based speech-language pathologist. Desk Reference Comité Permanent de Liaisons des Orthophonistes*. (1997). Professional Profile of the Speech and Language Therapist [Electronic Version]. Disponível no URL: http://www.cplol.org/eng/en/profil_professionnel.html Acedido em Novembro de 2002.
- Barker, E. J., Dettman, S. J. & Dowell, R. C. (1997). *Habilitation: Infants and Young Children*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.
- Bell, A. G. (1996). Hierarchy of Listening Skills. In A. G. Bell (Ed.), *Auditory-verbal Therapy for Parents and Professionals*: Estabrooks, W.
- Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., Brela, G., & Micaelo, M. (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socio-Educativo.
- Dumont, A. (1995). *L'orthophoniste et l'enfant sourd* (M. Gispert-Sauch, Trans.). Paris: Masson.
- Decreto-Lei n.º 3/2008. Diário da República, 1.ª série, número 4, de 7 de Janeiro
- Despacho Normativo n.º 7520/98. Diário da República, 2.ª série, número 104, de 6 de Maio.
- Estabrooks, W. (1996). The Auditory-Verbal Approach. In S. Schwartz (Ed.), *Choices in Deafness*: Woodbine House.
- Graney, S. (1997). *Where does speech fit in? Spoken English in a Bilingual Context*. Washington, D.C.: Laurent Clerc National Deaf Education Center Gallaudet University.
- GRISI. (2005). Grupo de Rastreio e Identificação da Surdez Infantil. [on-line]. Disponível no URL: www.grisi.pt Acedido em Fevereiro de 2006.
- Grosjean, F. (2001). *The Right of the Deaf Child to Grow Up Bilingual*. Sign Language Studies-Gallaudet University Press 1(2), 110-114.
- Harris, A. & Goodall, J. (2007). *Engaging Parents in Raising Achievement: Do Parents Know They Matter?*. University of Warwick.
- Lee, J. (1997). *Speechreading in Context: A Guide for Practice in Everyday Settings*. Washington, D.C.: Laurent Clerc National Deaf Education Center, Gallaudet University.
- Ling, D. (1989). *Foundations of Spoken Language for Hearing Impaired Children*. Washington: Alexander Graham Bell Association for the Deaf, Inc.
- Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). *Educating Deaf Children: from research to practice*. New York: Oxford University Press.
- Monfort, M. & Juárez, A. (2001). *Algo que decir*. Madrid: Enttha Ediciones.
- Rodriguez, M. & Irujo, H. (2002). *Implantes Cocleares*. Madrid: Masson.
- Royal College of Speech & Language Therapists. (2005). *Royal College of Speech & Language Therapists Clinical Guidelines*. Oxon: Speechmark Publishing Ltd.
- Souza, R. M., & Silvestre, N. (2007). *Educação de Surdos*. São Paulo: Summus Editorial.
- Thompson, M. D., Atcheson, J. & Pious, C. C. (1995). *Zero to Three - A Curriculum for Parents, Parent Trainers, and Teachers of Very Young Hearing-Impaired Children*. London: University of Washington Press.
- Vaz de Carvalho, P. (2007). *História dos Surdos no Mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo - Livraria Especializada, Lda.

Direitos Linguísticos, Acessibilidade e Cidadania

Spread the Sign e Profacity

Orquídea Coelho - Centro de Investigação e Intervenção Educativa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Surdez: Direitos, Acessibilidade e Cidadania

Ao longo da nossa actividade profissional e do nosso trajecto pessoal, temos tido o privilégio de conviver com surdos de distintas faixas etárias e proveniências, com diferentes traços de personalidade, ocupando diversos lugares na sociedade, no que refere às suas relações, profissões, ocupações ou actividades paralelas, e que são, para nós, pessoas apenas linguisticamente diferentes e com alguns marcadores culturais específicos. Ora, estes marcadores culturais devem-se não apenas ao facto de serem pessoas gesto-falantes, mas também aos modos como, ao longo dos tempos, se foi construindo a sua relação com as sociedades maioritárias, bem como as suas vivências experienciais enquanto sujeitos individuais e comunitários.

Somos todos habitantes da mesma Cidade, seja ela educativa, social, ou de outra índole. Cidade de homo e heterogeneidades, de sujeitos, grupos,

comunidades, contextos, actores/autores sociais com afinidades, constrangimentos e distanciamentos que simultaneamente os ligam e separam (Coelho, 2007).

Azevedo diz que "(...) as deficiências de alguns de nós são os problemas de todos nós." (2005, p. 54). Na atenção e no respeito pela pessoa surda, temo-nos pautado por, profissional e pessoalmente, exercer reflexivamente um comportamento de cidadania e, particularmente neste caso, aprendemos a conviver com o surdo não estritamente como alguém que não ouve, mas como alguém que tem uma forma diferente de comunicar e de estar no mundo, com enormes capacidades e potencial. Mottez (1981) refere que a surdez não é um problema de ouvido, nem de uma pessoa, mas assenta sobre as relações que pelo menos duas pessoas mantêm entre si.

Assim, desejamos pensar a Cidade como um espa-

ço construído para ser habitado por pessoas realizadas e ocupadas, que podem circular, participar, conviver, partilhar espaços e comunicar sem restrições e sem barreiras linguísticas ou de outra natureza. Para tal, é necessário que nos dispamos das visões etnocêntricas que ignoram diferentes condições e formas de estar na vida, de ser e de perceber o mundo.

Os surdos com quem convivemos são pessoas orgulhosas da sua língua e da sua cultura, que lutam por um tomar de consciência dos seus direitos enquanto membros de uma minoria cultural e linguística. Estando privados da audição, é através da Língua Gestual (LG), como resposta às suas necessidades de comunicação, que constroem e afirmam a sua identidade pessoal e cultural. Delaporte (2002) considera que não

há exemplo de uma "deficiência" tão grave que tenha sido contornada por uma criação cultural colectiva tão genial como a LG. Neste sentido, muito há a fazer no domínio das políticas educa-

tivas e em prol da não exclusão socioeducativa.

O conceito de acessibilidade é visto como uma chave, um princípio indispensável para uma sociedade inclusiva. Correia e Correia (2005), no que diz respeito à acessibilidade auditiva, apontam para um longo caminho a percorrer, no sentido da estabilização e democratização das tecnologias emergentes, tais como a conversão automática de texto em LG, através de um processo complexo de tradução.

Da nossa parte, não podemos deixar de salientar que a acessibilidade comunicacional para a população surda implica entender a premência do direito de ser capaz de comunicar, de se expressar e compreender através de uma língua estruturada. O direito à comunicação tem a ver com a liberdade de expressão e é primordial para a concretização dos restantes pressupostos. Para tal, neste caso, convém que estejam criadas, desde muito cedo, todas as condições necessárias ao

A Europa Ocidental não tem qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia. As nações modernas são, todas, híbridos culturais.

Stuart Hall (1998, p. 62)

desenvolvimento de uma língua natural¹, uma língua gestual, e de uma segunda língua, uma língua vocal, na sua modalidade escrita. Esta é a primeira condição de acessibilidade dos surdos, sem a qual não faz sentido equacionar todas as outras (Coelho, 2007).

Não podemos, ainda, deixar de reforçar o facto de que não basta nos situarmos na vanguarda da subscricção e legislação dos mais avançados preceitos inclusivos, se isso não for mais que uma máscara para manter as mesmas velhas práticas, com uma maquiagem *new look* (Idem).

Os Projectos *Spread the Sign* e *Profacity*



Gostaríamos de prosseguir esta reflexão referindo o trabalho de investigação desenvolvido na área da Surdez e Educação de Surdos, no Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), o qual tem vindo a ser partilhado por investigadores surdos e ouvintes. Apesar de assumirmos a coordenação das equipas nacionais, a partilha de tarefas e de responsabilidades, o trabalho cooperativo, a existência de um sentido transversal de prestação de um serviço em favor de causas e valores que nos dizem muito, aliada à existência de espaços de debate e convivialidade, são ingredientes que criam um clima de trabalho favorável ao estabelecimento de relações simétricas, acolhedoras, abertas, estimulantes e propiciadoras de um crescimento pessoal e profissional.

Os projectos em curso na área da surdez, *Spreadthesign*³ e *Profacity*⁴, ambos financiados pelo Fundo Social Europeu, são contributos para a inclusão de estudantes Surdos na vida da Universidade, através da participação, implicação e responsabilização

destes em processos de investigação/intervenção, enquanto membros das respectivas equipas.

Spreadthesign - Communication in National Sign Language é um projecto em 2.^a edição que conta com a participação de nove equipas europeias compostas por surdos e ouvintes, provenientes de diversas instituições dedicadas ao trabalho com pessoas surdas dos seguintes países: Portugal, Espanha, Lituânia, Suécia, República Checa, Turquia, França, Alemanha, Reino Unido e ainda pela Rússia, Japão, Finlândia e Estados Unidos da América (estes auto-financiados).

O objectivo principal do projecto é recolher gestos no âmbito nacional de cada país participante, para construir um dicionário multilingue, digital, on-line, em várias áreas temáticas, aliando as línguas nacionais e gestuais dos diferentes países envolvidos. É uma forma de promover o acesso dos surdos ao mercado de trabalho europeu e a programas de formação profissional em regimes de mobilidade transnacional. Assume-se, também, como uma ferramenta de trabalho, e, simultaneamente, de investigação e de intervenção, capaz de responder a um conjunto diversificado de necessidades, quer das comunidades surdas e ouvintes em geral, quer em particular, no âmbito do trabalho em educação e formação (nomeadamente em escolas), saúde, justiça ou outros serviços. A consulta livre do dicionário em www.spreadthesign.com permite a pesquisa das diferentes línguas gestuais e vocais (escrita e voz), com recurso a imagens e curtas descrições escritas. Na sua 1.^a edição foi considerado um projecto piloto e, de momento, prepara-se para, a partir do término do seu financiamento (Setembro de 2010), ser transformado na *Spread the Sign European Foundation*, contando, desde já com diversos apoios, nomeadamente da Comissão Europeia, do Governo Português e da Rainha da Suécia.

Presentemente, a equipa portuguesa é constituída por três investigadores do CIIE (ouvintes), seis investigadores surdos estudantes do ensino superior, duas docentes surdas do Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira (CEDJRP), em Lisboa (com quem temos um protocolo de cooperação), e conta com a colaboração de intérpretes, estudantes de pós-graduação e bolseiros de investigação da FPCEUP, da Associação de Surdos do Porto e da Associação de Formadores e Monitores Surdos.

O trabalho de equipa, para além das actividades de valorização do projecto, através de encontros, parcerias e outras actividades de disseminação, requer, num esclarecimento simplificado, a tradução das listas temáticas de palavras e frases, de inglês para português, correcção e alteração de palavras e expressões, atribuição de imagens aos gestos para a fase de pesquisa, ao que se segue uma investigação aprofundada e exaustiva que permita conferir rigor aos passos seguintes: tradução para LGP, filmagem dos gestos, visualização e validação dos mesmos, corte dos filmes para obtenção dos *frames* standardizados, realização dos *uploads* dos vídeos para disponibilização on-line no sítio do projecto. Acresce a este o trabalho de gravação áudio das listas de palavras.

A pesquisa e recolha de gestos é um trabalho de investigação que envolve a presença e participação de formadores surdos de LGP, de intérpretes e muitos contactos com informantes e elementos seniores da comunidade surda. Todos os estudantes surdos que fazem parte desta equipa são formadores de LGP, à excepção de um, que é especialista em informática. Estes passos exigem um trabalho de cooperação fortemente articulado, no qual participam especialistas de distintas áreas, surdos e ouvintes, concorrendo todos para um objectivo comum: cumprir os prazos com rigor científico.



Quanto ao *Profacity - Profane Citizenship in Europe: Testing Democratic Ownership in Hybrid Situations*, trata-se de um projecto financiado ao abrigo do 7.º Programa Quadro, composto por cinco equipas: Universidade de Lyon e Universidade Jean Monnet Saint-Etienne, França; Universidade de Gent, Bélgica; Universidade de Utrecht, Holanda; Universidade de

Ljubljana, Eslovénia e FPCEUP.

Tratando-se de um estudo sobre Cidadanias Profanas e processos de apropriação democrática, reportamo-nos a actores sociais, os quais, por razões de diferença, limitações, défice de recursos, ou outra situação/contexto, são instados a um exercício de cidadania alternativo à cidadania jurídica.

A contribuição teórica e experimental esperada deste dispositivo de investigação, que se fundará num conjunto de estudos de caso, é a elaboração da própria noção de cidadania profana, evidenciando como esta permite, em situações de delicadas experiências de cidadania, ter em consideração, de acordo com as diferentes políticas culturais nacionais e democráticas, tanto a unicidade das acções pessoais, como a ontologia política em que estas estão envolvidas.

Assim, os principais objectivos do projecto são:

- Compreender de que forma as vivências de pessoas, grupos ou comunidades em situações de experiências híbridas de cidadania contribuem para a configuração de novos tipos e percursos de cidadania que, pelas suas singularidades, concorram para redimensionar as fronteiras do que podemos designar a “cidadania jurídica” e atribuir relevo à forma como se processa a “apropriação democrática” e a reclamação do “direito a ter direitos” por parte destes indivíduos, grupos e comunidades;

- Teoricamente: enriquecer a noção de *democratic ownership* (“apropriação da democracia”) por referência a uma política que inclui os direitos humanos e associando formas “invisíveis” de iniciativas cívicas; desenvolver a noção de *milieux traducteurs* (“meios tradutores”) partindo de acções, situações, instâncias e sujeitos-chave na abordagem entre a construção teórica e empírica; comparar a noção de “cidadania profana” com outros tipos de cidadania que enformam o conceito “cidadania legal” (normal, social, participativa);

- Compreender de que forma os recursos e meios existentes na sociedade desempenham papéis de facilitadores das vivências democráticas e de cidadania dos indivíduos, grupos e comunidades;

- Empiricamente: elaborar uma apresentação documentada da forma como os *milieux traducteurs* podem operar entre actos de cidadania profana e os de cidadania legal e explorar as questões de identidade e recursos de urbanidade que envolvem os actos destas cidadanias.

Embora sejam diversos os objectos e temas de estudo no seio do Consórcio (iliteracia, surdos, comércio étnicos, *sans papiers*, emigração, abandono escolar, *erased*), o recurso a metodologias e instrumentos de recolha e tratamento de dados será efectuado com

base numa abordagem socio-histórico-antropológica, adaptada às populações estudadas.

O estudo da equipa portuguesa está a ser desenvolvido junto de surdos “isolados”, de “surdos em pleno exercício de cidadania”, de escolas e comunidades educativas de surdos e de espaços de convivialidade da comunidade surda, como grupos de teatro.

A nível metodológico, privilegia-se a abordagem qualitativa, recorrendo-se a entrevistas de recolha de informação, entrevistas biográficas, observação participante, notas de terreno, entre outros. Complementam-se estes instrumentos e metodologias com a análise documental e de conteúdo de vários tipos de materiais, mormente legislação, bibliografia, estudos e outras produções científicas.

A equipa começou por ser constituída por um grupo muito restrito de investigadores. Progressivamente, foi alargando, incorporando diversos elementos, e, paralelamente, o desenho da investigação em curso tornou-se mais claro. Neste momento, contamos com a participação de 14 investigadores, dos quais dois são Bolseiros de Investigação do Projecto. A participação dos investigadores surdos enquadra-se, sobretudo, no âmbito do papel de mediação junto da comunidade surda, de observadores participantes privilegiados, e numa fase posterior, de parceiros de análise e discussão, contribuindo para o enquadramento e construção dos conceitos-chave do projecto.

Reflectindo sobre a nossa Experiência...

Em ambos os casos, *Spreadthesign* e *Profacity*, para além dos investigadores do CIIE, e de representantes de instituições, as equipas são constituídas por estudantes surdos da Universidade do Porto, um estudante surdo da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e duas estudantes surdas da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Convivendo de perto com estes discentes, pela sua motivação e empenhamento, pelo entusiasmo com que se entregam ao trabalho, pelas horas que animadamente lhe dedicam, posso testemunhar o grande significado que tem para todos eles poderem participar em projectos que lhes dizem directamente respeito e, simultaneamente, sentirem-se reconhecidos pela comunidade académica e científica.

Acreditamos que esta será uma experiência que

lhes tem proporcionado momentos e vivências riquíssimos, através da qual a investigação e o rigor científico, o trabalho persistente, a partilha, a internacionalização, a cooperação, o avanço nos meandros do conhecimento, a curiosidade e humildade científicas face aos problemas que se colocam, são aliados que vão a par e que neles se cruzam diariamente com valores e princípios humanos de elevado significado para a sua formação académica e pessoal e dos quais têm uma aguda consciência e muito se orgulham. Testemunhamos o quanto pudemos e podemos, ainda, aprender com os nossos parceiros surdos e o quanto avançamos na conquista de um mútuo entendimento, no respeito e na consideração pelas diferenças que nos caracterizam e nos unem em torno de algo comum: a vontade de ir mais além, de saber mais e de, assim, contribuir para um mundo melhor.

Estes elos que continuamente se criam serão, com certeza, factores promotores de sucesso e de inclusão. Com estes, outros surdos têm chegado. Oxalá juntos sejamos capazes de corresponder, cada vez melhor, aos desafios que essa procura nos coloca, contribuindo para a sua formação como cidadãos e profissionais competentes, participativos e felizes.

Notas:

¹ “Língua natural - sistema linguístico usado por uma comunidade e que constitui uma realização particular da capacidade humana para a linguagem.” (Sim-Sim, 2005, p.18)

² Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro e Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio.

³ *Spread the Sign. Communication in National Sign Language*, (2.ª Edição), Leonardo da Vinci, (LLP-LdV/TOL/SE/08/1204), 2008/2010, www.spreadthesign.com

⁴ *Profacity, Profane Citizenship in Europe-Testing Democratic Ownership in Hybrid Situations, Seventh Framework Programme, Collaborative Project* (SSH-FP7-SSH-2007-1 225511), 2008/2011, www.profacity.eu

Referências Bibliográficas:

Azevedo, J. (2005). “Ambientes Inclusivos: as pessoas com deficiência e as empresas.” In *Actas do Encontro Internacional Educação Especial: Diferenciação, do conceito à prática* (53-61). ESE Paula Frassinetti. Porto: Edições Gailivro, S.A.

Coelho, O. (2007). *Construindo carreiras: (re)desenhar o percurso educativo dos surdos e partir de modelos bilingues*. Porto: Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (não publicada).

Correia, S. & Correia, P. (2005). “Acessibilidade e desenho universal.” In *Actas do Encontro Internacional Educação Especial: Diferenciação, do conceito à prática* (pp. 31-52). ESE Paula Frassinetti. Porto: Edições Gailivro, S.A.

Delaporte, Y. (2002). *Moi, Armand, né sourd et muet* (avec Armand Pelletier). Plon: Terre Humaine.

Hall, S. (1998). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Mottez, B. (1981). “La communication entre sourds et entendants dans la vie de tous les jours.”, In Mottez, B. (2006). *Les sourds existent-ils?* L’Harmattan. Textes réunis et présentés par Andrea Benvenuto, pp. 340-354.

Sim-Sim, I. (2005). “O Ensino do Português Escrito aos Alunos Surdos na Escolaridade Básica.” In Sim-Sim, I. (Org.), *A Criança Surda. Contributos para a sua Educação*. (pp. 15-28) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

A Educação de Surdos na RAM

Vanda Oliveira - *Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Auditiva*

Breve Historial da Educação de Surdos na Região Autónoma da Madeira

A história do apoio à surdez na Região Autónoma da Madeira (RAM) remonta à década de 60, altura em que o Professor Eleutério de Aguiar, considerado um dos grandes impulsionadores da Educação Especial na RAM, e a Professora Dina Gomes deram início à primeira fase do levantamento e despiste de deficientes auditivos nesta Região, após a frequência de um curso de Educação Especial para surdos e outros deficientes de audição e da fala, em Lisboa.

Para proceder a este levantamento e despiste, foi constituída uma equipa liderada por estes dois docentes e apoiada por um médico pediatra, um médico otorrinolaringologista e alguns organismos ligados à Saúde, Educação, Igreja e Autarquias.

À semelhança do que estava a acontecer no território continental, criou-se, em 1965, o Instituto de Surdos do Funchal (ISF) para atendimento pedagógico às crianças entre os 4 e os 12 anos de toda a RAM.

Foi na década de 80 que se realizou a 2.^a fase do despiste, dirigido especificamente aos infantários. Os recursos existentes eram diversos, uma vez que por esta altura foi criado, no ISF, o Centro de Audiofoniologia Infantil (apoiado pelo Centro de Audiofoniologia de Alhos Vedros e pelo Hospital de Santa Maria). O objectivo deste despiste prendia-se, essencialmente, com a localização dos casos de deficiência auditiva para um atendimento diferenciado e actuação numa

linha de prevenção.

Foi ainda por esta altura que a então Direcção Regional de Educação Especial, pertencente à Secretaria Regional da Educação e já com o Serviço Técnico de Educação de Deficientes Auditivos (STEDA) criado, iniciou o processo de integração escolar dos alunos surdos nas estruturas regulares de ensino, numa clara articulação entre o docente da sala de aula e o docente especializado em deficiência auditiva que se deslocava à escola para realizar um trabalho de apoio. Nesta perspectiva de integração, fortemente sustentada pelo Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, foram surgindo diferentes modelos de atendimento, baseados numa óptica oralista, onde o papel da linguagem oral e da leitura/escrita, introduzida o mais precocemente possível, assumia grande relevância, dado que permitia a visualização e a memorização da linguagem (Afonso, 2007).

No entanto, no princípio dos anos 90, diferentes organizações nacionais e internacionais ligadas à educação e à educação de surdos, ao defenderem a inclusão, reconheceram a necessidade de introduzir adequações no ensino desta população. Assim, foram emanadas orientações no sentido da valorização das línguas gestuais e destas passaram a estar presentes na educação de surdos. O reconhecimento constitucional da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como língua da comunidade surda e da educação das crianças surdas é disso uma prova, bem como o Despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

Em 2002, o STEDA iniciou o ensino da LGP com uma formadora, a única que existia na RAM, e encheu um processo de levantamento junto dos diversos serviços da educação especial no sentido de efectivar, neste serviço, uma concentração de alunos surdos numa comunidade linguística de referência e imersão na Língua Gestual Portuguesa.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que pressupõe a modalidade específica de educação bilingue, a Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER) avançou para um



projecto-piloto de criação de Escolas de Referência para a educação bilingue de alunos surdos. Surgem, então, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar Prof. Eleutério Aguiar, a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros e a Escola Secundária Francisco Franco.

Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Auditiva/Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar Prof. Eleutério Aguiar



O STEDA, enquanto serviço de apoio à deficiência auditiva, passou a contar nas suas instalações, a partir de Setembro de 2008, com a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar Prof. Eleutério Aguiar, para onde são encaminhadas as turmas de alunos surdos já existentes neste serviço e noutras escolas (turmas de 1.º ciclo, pré-escolar e intervenção precoce) tendo sido abertas, ainda, mais duas salas de educação pré-escolar para alunos ouvintes.

No presente ano lectivo deu-se continuidade às turmas de surdos e ouvintes existentes e alargou-se a experiência a uma turma de 1.º ano de ouvintes. Deste modo, prossegue-se a articulação regular entre as turmas de crianças ouvintes da mesma faixa etária das crianças das turmas de surdos.

O STEDA continua a dispor do serviço de Audiologia, cuja responsabilidade é despistar a surdez em crianças e jovens enviados por diferentes serviços de saúde da RAM, por escolas de diversos graus de ensino, por outros serviços da educação especial e, ainda, por iniciativa familiar. Para dar resposta às suspeitas de surdez, o serviço dispõe de um gabinete devidamente equipado, onde a audiologista, para além de realizar os exames audiométricos, procede à marcação

de exames de potenciais evocados no Centro Hospitalar do Funchal para confirmar os resultados em caso de dúvida e faz o controlo protético, bem como o aconselhamento dos cuidados a ter com a prótese auditiva e sua manutenção.

Após a confirmação do diagnóstico é feita a inscrição na DREER para se proceder, de imediato, a uma intervenção técnico-pedagógica adequada à especificidade de cada caso (tipo e grau de surdez), que poderá ser feita nas escolas de referência para alunos surdos ou nos centros de apoio psicopedagógico da área geográfica de residência, mediante opção/decisão dos pais.

Nestes casos, a criança/jovem terá de ser encaminhada para um médico otorrinolaringologista (externo à DREER) que supervisiona todo o processo de diagnóstico da surdez e é o responsável pelos actos médicos relativos aos problemas do ouvido, nomeadamente: requisição da prótese auditiva ou possibilidade de um implante coclear, em caso de surdez profunda. A proposta educacional bilingue, preconizada para as escolas de referência, pressupõe que a criança surda seja fluente em ambas as línguas: Língua Gestual como primeira língua (L1) e Língua Portuguesa (L2) como segunda língua. Nesta escola, as turmas de surdos são asseguradas por docentes especializados, existindo um trabalho de parceria e co-responsabilização com o formador de LGP. O facto de começar a existir uma concentração de alunos surdos e conseqüente existência de uma comunidade linguística de referência e imersão na Língua Gestual, faz com que se vislumbre no horizonte um recorte diferente na educação de surdos na RAM, na certeza de que “O futuro terá que ser construído, antecipado, mas para se poder influenciar a marcha do futuro, é preciso não desistir de o pensar. Não sacrificar o futuro ao “bem-estar” do presente e sobretudo não ficar refém do passado” (Vicente, 2004).

Referências bibliográficas:

- Afonso, C. (2007). *Reflexões sobre a surdez. A Educação de Surdos*. Vila Nova de Gaia: Gailivro
- Carvalho, P. (2007) *Breve História dos Surdos - no Mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.
- Despacho Normativo n.º 7520/98, de 6 de Maio.
- Vicente, N. (2004). *Guia do Gestor Escolar*. Porto: Edições ASA.

APADAM: Um Sonho em Construção!

Alberto Nunes - Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos da Madeira

A Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos da Madeira (APADAM) é uma associação livre e independente que se constituiu a 14 de Agosto de 2002 e que, desde 30 de Junho de 2008, tem o reconhecimento de IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social).

A APADAM nasceu da vontade de um grupo de pessoas, cujas vidas se cruzaram, um dia, e inesperadamente, com o mundo da surdez.



Apesar de alguns momentos de inactividade, que por vezes assolam associações deste género, uma vez que os apoios (a todos os níveis) são quase nulos, a APADAM tem vindo a desenvolver algumas iniciativas, bem como intervenções em diferentes áreas, através da implementação de acções que permitam a plena concretização dos objectivos e direitos dos surdos, no intuito de contribuir para a melhoria da sua qualidade de vida, numa sociedade que se quer mais humana e respeitadora da diversidade. Baseada nessa filosofia, tem-se mobilizado junto do poder político, no sentido de debater questões prementes, nomeadamente ao nível da Educação de Surdos e da Segurança Social.

Para tal, a par de reuniões e audiências com entidades públicas, da elaboração de pareceres e propostas, da organização de eventos formativos (ex: “As mãos também gritam” - 2005; Encontro de Escolas de Surdos - 2005; Implantes Cocleares: “Um olhar Cruzado” - 2007; “A Educação de Surdos e o Bilinguismo”

- 2008; Ciclo de Conferências “Língua Gestual e Comunidade” - 2009), tem procurado efectivar mudanças nos referidos domínios, assegurando sempre que as medidas e propostas apresentadas sejam fundamentadas e alicerçadas em pressupostos teórico-práticos validados pela comunidade científica e pela comunidade surda.

Ao longo dos anos, o pilar da APADAM tem sido, sem dúvida, em conjunto com a vontade de um grupo de pessoas e amigos, a proximidade e colaboração incondicional de muitos elementos pertencentes à Comunidade Surda (surdos e ouvintes). Esta associação tem ainda reunido esforços, em cooperação com as entidades educativas, para que o Bilinguismo seja a opção educacional para a criança surda, o que está previsto na Constituição da República Portuguesa e conforme o demonstram experiências noutros países e estudos científicos em todo o Mundo.

Muito se tem feito no âmbito da Educação Especial na Região Autónoma da Madeira, nomeadamente no que diz respeito à surdez. Contudo, para uma sociedade justa e inclusiva, em que o cidadão surdo o possa ser de pleno direito, há ainda um longo caminho a percorrer, mentalidades a alterar, sensibilidades a desenvolver e essencialmente, boas vontades a despoletar.

Estas reflexões, fruto de preocupações e anseios desta associação, devem ser tidas em conta em acções futuras, para que através de um trabalho colaborativo se caminhe no sentido da igualdade de oportunidades.



Convivendo com a Surdez...

Rui Pinheiro

Nasci na madrugada de um Sábado, dia 13 de Janeiro de 1979 e fui seguindo a evolução de uma típica criança portuguesa. A descoberta do mundo, os primeiros passos, as primeiras palavras, os primeiros disparates, as doenças de infância...

E, de súbito, a meningite, aos 3 anos. Em coma, diziam que não iria sobreviver. Contudo, após a administração de um medicamento, recuperei. Consta que ao acordar, no hospital, não respondia ao que me perguntavam e dizia coisas fora de contexto, ou questionava porque falavam tão baixo. Era o primeiro sinal. Regressara, mas agora como Pessoa Surda.

Nessa altura, fui visto por vários médicos. Havia a preocupação com a degradação da fala e com a estagnação do vocabulário. Com a surdez profunda neurossensorial diagnosticada, perdi o canal que sabia usar para continuar a evoluir na única língua que conhecia. O meu mundo era dominado pela oralização e a solução teve três frentes: adquirir um aparelho auditivo, fazer terapia da fala e pedir no infantário que me ensinassem a ler e escrever.

Assim, entre os 4 e os 5 anos, adquiri capacidades de leitura bastante avançadas para a idade. Na terapia da fala, treinavam-me na dicção do vocabulário novo. O aparelho auditivo dava-me apenas uma audição difusa, sem hipótese de entendimento pleno da fala, embora ajudasse a perceber quando havia ou não som da voz que falava, o que até ajudava um pouco na leitura labial.

A nível escolar, sempre frequentei escolas regulares. O gosto pela leitura dava-me um avanço considerável sobre os colegas, em especial até ao 10.º ano. Ensinavam-me mais os livros, do que os professores. Já na primária, pelos 6 anos, ofereceram-me um computador (o mítico *ZX Spectrum*) e depressa mergulhei na informática profunda. Os meus pais ajudavam na tradução dos manuais e das palavras em inglês e comecei a fazer os meus próprios programas informáticos.

Até terminar o liceu, a minha vida escolar foi sem-



pre positiva, com boas notas, e em casa, passava horas a fio no computador, desde jogar a programar ou apenas a fazer experiências.

Considero que conseguir falar e ler os lábios até é óptimo em situações práticas e dá bastante autonomia, porém não é sinónimo de ausência de barreiras comunicativas. Continuo, ainda hoje, sem conseguir entender pessoas cujos lábios têm obstáculos (dentes desalinhados, bigodes, barbas...) ou que os mexem pouco ao falar. É-me impossível acompanhar conversas de grupo, sem que cada pessoa seja preparada para falar sempre virada para mim e esperar que eu olhe para ela antes de começar a falar. Só que, ao proceder assim, as conversas deixam de ser tão naturais. As pessoas tendem a abreviar o que querem dizer, para o esforço ser menor, ou então a dizer que não era nada de interesse, para mascarar a falta de disposição em repetir o discurso. Chega a ser constrangedor! Todos insistem que devo participar, interromper, pedir para repetir, contudo, esquecem-se que já levo 24 anos de convivência com a surdez. Já está mais do que assimilado que não há forma de ter uma conversa em grupo, usando a voz e leitura labial, de forma fluida, durante mais do que uns minutos. Só dura até começarem todos a ficar mais interessados em fazer valer os seus pontos de vista na conversa e concentrarem-se neles, do que estarem sempre a interromper para tornar a conversa acessível. Assim sendo, sempre tendi a evitar ocasiões sociais onde essas conversas de grupo se podem proporcionar.

Aos 17 anos, durante o 12.º ano, comecei a trabalhar em part-time numa empresa que fazia páginas de

Internet. Não tive dificuldades, pois não tinha de participar em reuniões, entregavam-me os documentos com as solicitações do cliente e punha mãos à obra. Era como se tivesse encontrado a profissão ideal, onde a produtividade que eu conseguia ter era de tal forma elevada que o facto de ser surdo era uma coisa menor. Eu costumava ter receio do mercado de trabalho, pois não conhecia modelos de Pessoas Surdas, mas afinal não era assim nada do outro mundo. Basta sermos bons no que fazemos, sermos profissionais e respeitarmos os compromissos.

Nessa altura, comprei um modem e descobri as salas de “chat”. Foi uma revelação participar numa conversa em grupo, de forma plena e sem inconveniências. Era algo novo que me abriu as portas para outro nível de comunicação e que, de certa forma, fez com que evoluísse socialmente.

Um ano depois, entrei no Instituto Superior Técnico da Universidade Técnica de Lisboa, para frequentar a Licenciatura de Engenharia de Informática e Computadores. Até então, a escola tinha sido algo fácil, as maiores lacunas eram a nível social. Todavia, comecei mal a faculdade, reprovando a várias cadeiras. Inúmeras foram as causas: nem todas tinham bibliografia organizada, os livros esgotavam e era preciso esperar que viessem as reposições. Para além disso, muito do material era em inglês, precisamente onde tinha mais dificuldades no liceu. Houve ainda atritos com alguns professores. Uns recusavam-se a revelar-me a bibliografia com antecedência, outros a responder a dúvidas por e-mail. Passei do oitenta para o oito. Despedi-me do part-time e durante os dois primeiros anos, dediquei-me mais a aprender inglês técnico do que a estudar, passando à tangente nas cadeiras mais fáceis. Só no terceiro ano, já com o domínio do inglês, acabei por conseguir criar uma estratégia de estudo exclusivamente baseada na leitura e na frequência das aulas práticas. Comecei a obter aprovação em todas as cadeiras e com boas notas.

Nessa altura, comecei a usar a Internet para conhecer outros surdos. Trocava e-mails e combinava encontros. Já tinha visto surdos a comunicar com as mãos e pensava que faziam as letras, um pouco como o Braille. Mas não, a Língua Gestual Portuguesa (LGP) era uma nova língua, havia uma cultura em torno dela e apercebi-me que eu destoava da esmagadora maio-

ria dos membros da comunidade. Já não me sentia membro do mundo dos ouvintes, embora achasse que até me poderiam ver como tal por falar bem, mas afinal também não pertencia ao mundo dos Surdos, por desconhecer a LGP. Descobri que é mais importante dominá-la para se ser membro, do que ter algum grau de surdez.

Então, fui melhorando o domínio desta língua e conhecendo as associações de Surdos, onde ainda faço voluntariado. Algumas pessoas próximas, como a minha mãe, aprenderam a base da LGP, mas a língua nunca foi adoptada pela minha família, pelo que em casa continuam a existir as barreiras do costume. O convívio com Surdos é cada vez mais um escape.

Em 2003, após terminar a licenciatura, comecei a estagiar e depois a trabalhar numa empresa de consultoria informática, onde ainda estou. Tenho tido sorte com as pessoas que compõem esta empresa e só não disponho de intérpretes de LGP em ocasiões onde seriam vantajosas para mim pelo elevado preço que cobram. Fui evoluindo e actualmente ocupo o cargo de Engenheiro de Software Sénior. Começo hoje a sentir mais dificuldades, pois com o cargo que tenho, a interacção directa com os clientes, as reuniões, a comunicação oral, vai tendo um peso cada vez maior.

Após um ano afastado da Comunidade Surda para me dedicar inteiramente à construção da carreira profissional, fui abordado pela Marta Morgado e pela Mariana Martins, em 2004, a propósito de um novo projecto. Tratava-se de criar uma empresa que concentrasse os diversos materiais de e para Surdos num único sítio, eventualmente com a participação na organização de eventos e promoção das artes da Cultura Surda. Foi assim que nasceu a Surd’Universo.

Em 2006, passei a colaborar com a Liga Portuguesa de Desporto para Surdos (LPDS), como Secretário da Direcção, tendo passado a Presidente em 2008. Sou corredor amador de meio-fundo, participando regularmente em provas desde 3000 metros a meias-maratonas.

Actualmente, divido a vida por estes núcleos: na Comunidade Surda (Surd’Universo e LPDS), no emprego e com a família. Nos tempos livres, costumo ler, ver filmes e séries, jogar *Wii* e passar tempo de qualidade com a minha esposa, desde 2006, e com a minha filha, nascida em Julho deste ano.

Surdez: Outra Dimensão da Psicologia

Susana Spínola - Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Auditiva



A psicologia nem sempre conseguiu enquadrar a surdez de um modo digno e dignificante, tendo incorrido em descrições, explicações e afirmações que afrontam qualquer código de deontologia profissional. A visão psicológica passada da surdez e do surdo chega a ser caricata e ofensiva à integridade humana. Harlan Lane (1992) elaborou uma lista como resultado de 20 anos de investigação psicométrica sobre a designada “psicologia do surdo”. Baseando-se em cerca de 350 artigos e livros, onde os autores referiam ter utilizado testes científicos imparciais na avaliação psicológica dos surdos, Lane chegou a um conjunto de características atribuídas, algumas delas, no mínimo chocantes: “Desobediente, Irresponsável, Moralmente atrasado, Submisso, Sugestionável, Raciocínio estreito, Fraco discernimento, Introspecção: nenhuma, Linguagem: nenhuma, Impulsivo, Facilmente irritável (...)” (p. 46). Quem lida de perto com a Comunidade Surda pode imediatamente constatar que estas são análises completamente redutoras e falsas. Os estudos que contestam esta visão depreciativa multiplicam-se por todo o Mundo. Um exemplo que permite um olhar cuidadoso sobre diferentes aspectos do desenvolvimento, o impacto da língua gestual (LG) e a importância fundamental da linguagem na constituição da criança como entidade activa, é a perspectiva histórico-cultural da surdez.

Nesta reflexão sobre a ingerência psicológica na surdez, tendo como fio condutor a supracitada pers-

pectiva, far-se-á referência essencialmente à vertente mais directa da intervenção clínica. De referir que o psicólogo que lida com esta população deverá ser fluente na LG. No caso das crianças que não a dominam, este profissional deverá perceber qual a via preferencial de comunicação, assegurando-se que estas compreendem, respondem ao que é questionado ou simplesmente interagem.

A Avaliação Psicológica

A avaliação psicológica surge num contexto pós-diagnóstico da surdez, em qualquer fase da vida de um surdo. Contudo, esta avaliação reveste-se de especificidades e dificuldades sentidas pelo examinador que as experiencia. Ricou (2006, p. 283) afirma que “o estabelecimento de um processo de comunicação entre um psicólogo e uma pessoa surda, sem linguagem oral, poderá originar uma angústia recíproca, que ninguém, independentemente da sua experiência clínica, deverá desvalorizar.” Infelizmente, os obstáculos relacionais e comunicacionais não são os únicos. A validade dos instrumentos de avaliação para a pessoa surda é um colossal entrave neste contexto de intervenção. Como encontrar coerência nas respostas de alguém que se vê obrigado a responder a questões impregnadas de experiências culturais distantes das suas, através de uma língua à qual não teve um pleno e natural acesso e que não é a sua? Os testes administrados baseiam-se, na sua grande maioria, na fluência da linguagem oral, ou em aspectos culturais aferidos à população (dita) normal (Sullivan, 1982, cit. por Ricou, 2006). A questão que se coloca é a de se estar perante crianças que possuem como língua natural, uma LG (visual), imbuída de factores de ordem cultural, não contemplados nos testes psicológicos que habitualmente se utilizam. O que se verifica, por vezes, é que as crianças surdas não apresentam fluência nem na língua oral, nem na LG, do respectivo País. Por outro lado, não apresentam identificação com a cultura surda, nem com a cultura da respectiva comunidade ouvinte. Uma constatação que requer análise e repre-

senta uma preocupação no âmbito da avaliação psicológica, bem como noutras situações de intervenção.

Acompanhamento Psicológico

A intervenção psicológica desenvolve-se segundo o modelo teórico eleito pelo psicoterapeuta, no caso, o Modelo Relacional-Dialógico (R. Mendes Leal), que centra a intervenção na relação estabelecida entre o psicólogo e o cliente, onde o indivíduo é percebido como uma entidade em mudança, sujeito a um processo dinâmico de transformações do seu EU. Neste modelo, o psicólogo assume o humilde papel de mediador, numa tarefa de transformação e de construção, num espaço transicional – “o aqui” e o “lá fora” (Leal, 1993, p. 23). Neste enquadramento teórico, a psicoterapia é assumida como uma aprendizagem.

Destaca-se, ainda, a relação mãe/pai - criança e o brincar, pela sua especificidade no contexto psicoterapêutico, por serem fundamentais para a estruturação cognitiva e para a construção da personalidade.

Eduardo Sá refere que “o comportamento do bebé só pode ser entendido no contexto da relação com as mães e com os pais” (2001, p. 16). A importância da relação mãe/pai - filho tem impacto no desenvolvimento da criança surda e no tipo de relacionamentos estabelecidos ao longo da vida. Pereira (cit. por Aires, 2001) refere que dependendo da representação que a mãe tenha da surdez do filho e da disponibilidade para atender e responder aos seus gestos e expressões, este irá obter resultados muito semelhantes aos das crianças surdas filhas de pais surdos utilizadores da mesma língua (daí a extrema importância de os pais aprenderem a LG). Teóricos conhecidos como Winnicott, Piaget, Inhelder, Leontiev e outros, concordam que o brincar possibilita um maior desenvolvimento da imaginação da criança, pois ela tende a realizar, no plano simbólico, as acções do mundo adulto. Na criança surda, como se efectuem estes processos? Ela também brinca da mesma forma que a criança ouvinte. Mas será que o significado atribuído ao brinquedo e a si própria são iguais? Para as crianças surdas com pleno desenvolvimento da linguagem, a resposta é sim. Porém, infelizmente a grande maioria apresenta dificuldades no referido desenvolvimento, pois não teve oportunidade de adquirir e estruturar uma língua. A criança ouvinte participa em conversas com outras

pessoas e dispõe de mais informações que “(...) criam outras possibilidades de significado para a criança que as crianças surdas com atraso de linguagem provavelmente não têm” (Goldfeld, 2002, p. 76). Ainda segundo esta autora, as generalizações, o planeamento das acções e as regras também são obstáculos para a criança surda, dado ser, basicamente, através da linguagem que esta desenvolve esses processos.

Em psicoterapia, estas teses têm de ser obrigatoriamente consideradas ao longo do desenvolvimento da criança. A adolescência chegará e outras questões levantar-se-ão. Será tempo de continuar a construir uma identidade que se quer sólida, para que a idade adulta surja sem perturbação, nem psicopatologia.

Apontamento Final

A criança surda não se encontra isolada, como tal, outras vertentes da intervenção do psicólogo surgem aglutinadas, como seja a participação num conjunto de acções e projectos (o apoio aos pais e à família e as sensibilizações/formações à comunidade), com vista a um melhor conhecimento e aceitação do Surdo.

Por fim, convém realçar o sofrimento vivenciado pelas crianças surdas ao longo da história: “Não podemos alterar nada no nosso passado. Não podemos desfazer os danos que nos foram infligidos nas nossas infâncias. Mas podemos alterar-nos a nós, «arranjar-nos», recuperar a nossa integridade perdida” (Miller, 1998). A intervenção do psicólogo poderá contribuir para esse percurso, para assim “desfazer os danos”. Por vezes, o trajecto realizado não é o ético e cientificamente mais correcto, restando, o alento de conscientemente saber que as incorrecções têm de ser corrigidas, emergidas de uma constante vontade de mudar, evoluir e aprender com o mundo da Surdez.

Bibliografia:

- Aires, J. (2001). *Deficiência Auditiva: Implicações na Estruturação Neuropsicológica e na Construção da Personalidade* (Texto escrito) - Conferência. Funchal.
- Baptista, J. A. (2008). *Os surdos na Escola - A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Goldfeld, M. (2002). *A Criança Surda - Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sociointeracionista*. 2.ª edição. São Paulo: Plexus Editora.
- Lane, H. (1992). *A Máscara da Benevolência - A Comunidade Surda Amordaçada*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Leal, M. R. M. (1993). *A Psicoterapia como aprendizagem - Um processo dinâmico de transformações*. Lisboa: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Miller, A. (1998). *O Drama de ser uma Criança*. Lisboa: Paz Editora.
- Ricou, M. (2006). “Psicologia e Surdez”. in M. Bispo, A. Couto, M. do Céu Clara & L. Clara (2006). *O Gesto e a Palavra I - Antologia de Textos Sobre a Surdez*. Lisboa: Editorial Caminho. pp. 275-312.
- Sá, E. (2001) *Psicologia do Feto e do Bebê*. Lisboa: Fim de Século-Edições, Sociedade Unipessoal, Lda.
- Silva, D. (2002). *Como Brincam as Crianças Surdas*. São Paulo: Plexus Editora.



Aprender...

Nunca é demais!

Luís Miguel Moura Costa - Colégio Infante D. Henrique

*O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do mundo...
(...)*

Alberto Caeiro

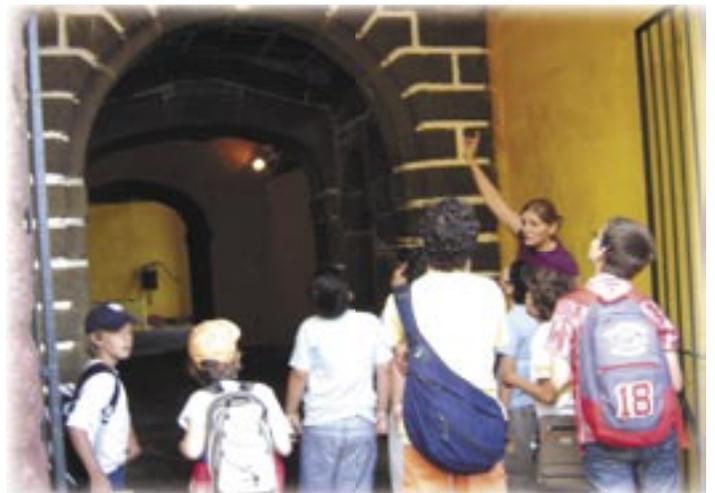
O meu olhar é nítido como o girassol

Não há melhor maneira de passar o Verão do que com actividades a condizer. Mas não é a actividade que nos relembra a escola, é sim um projecto correcto no conteúdo, mas sem testes, fichas e informação a mais. Este ano tive a oportunidade de estar em duas actividades onde aprendi muito, a primeira foi no Museu Henrique e Francisco Franco, o que foi muito bom, pois como já tinha feito um trabalho para a escola sobre o escultor, já tinha algum conhecimento sobre o mesmo. Achei a actividade inicial fantástica, embora a pintura e a escultura não fossem o meu forte. Conheci novas pessoas e confraternizei com outros que já conhecia, visitámos o Museu, fizemos um auto-retrato, entre outras variadíssimas coisas.

A actividade seguinte realizou-se no Museu de Arte Contemporânea, no Forte de São Tiago. Novos amigos, novos lugares, mas também pessoas conhecidas, claro. Esta nova experiência foi boa, no entanto preferi a actividade do Museu Henrique e Francisco Franco, porque encontrei lá mais pessoas da minha idade. No Museu de Arte Contemporânea foi proposta a pintura, através da Banda Desenhada, um assunto de que eu gosto muito e, como trabalhámos em grupo, o convívio foi grande.

Na minha idade, aprender nunca é demais. Aliás, deveríamos querer aprender mais, pois a inteligência é a base de toda a Humanidade. Penso que é nisso que se baseiam as actividades deste tipo, pois é desta forma que se descobrem os pequenos grandes génios. A actividade do Museu Henrique e Francisco Franco, por exemplo, foi um incentivo à pintura e à escultura, mas não só. A confraternização e a capacidade de trabalhar em grupo foram igualmente elementos presentes. Estas actividades são muito importantes, pois é necessário crescer. Crescer como pessoa e crescer na inteligência... Crescer ouvindo opiniões, partilhando ideias, dedicando-se ao trabalho. Conhecer novas pessoas é uma das melhores situações nestas actividades. Recordo-me, igualmente, das aulas de Mitologia, com a presença de um professor extremamente competente, o que provocou uma vontade de repetir essa experiência. Em última análise, acho que estas iniciativas são muito úteis, se pensarmos no lema "Educar para Servir". É por esta razão que recomendo estas novas experiências, que de certeza valerão a pena.

Gostaria, ainda, de agradecer à organização pela grande dedicação e competência com que foram realizadas as actividades. Muito obrigado a todos, organizadores e participantes.



Jogos de Memória - Anditec

Jogos de Memória é um programa que tem como objectivo melhorar o treino da memória de trabalho em crianças e adultos com dificuldades de concentração ou perturbação de hiperactividade e défice de atenção.

Existem 2 versões: Júnior e Sénior. A primeira é ideal para crianças com idades entre os 5 e os 10 anos de idade, enquanto que a segunda é ideal para utilizadores a partir dos 10 anos. Este software, que inclui 9 tarefas de treino de memória - 5 tarefas visuais e espaciais e 4 tarefas espaciais e verbais - apresenta um nível de dificuldade automática e continuamente adaptado ao desempenho do utilizador, contém instruções auditivas e oferece um sistema de recompensas externas e internas.



Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa - Tel: 217110170 Fax: 217110179 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web <http://www.anditec.pt>

SoundBeam



O SoundBeam é um aparelho que utiliza sensores ultra-sónicos para detectar, a uma distância de até 6 metros e sem contacto físico, a direcção, a velocidade e a distância de movimentos corporais e que traduz esses dados em música, por meio de uma ligação a um teclado electrónico, um misturador ou um módulo de som.

Este instrumento permite à população com deficiência intelectual profunda exercer controlo de uma forma autónoma e voluntária sobre o meio envolvente, revelando-se um meio facilitador da expressão, da criatividade e da interacção e que desperta a motivação e curiosidade para explorar, descobrir e fazer novas aprendizagens.

Comercialização: Cnotinfor - Urbanização Panorama, lote 2, loja 2 - Monte Formoso - 3000-446 Coimbra - Tel: 239 499 230 - Fax: 239 499 239 - E-mail: info@cnotinfor.pt - Página Web: <http://www.cnotinfor.pt>

Palavras Cruzadas Mágicas

O Palavras Cruzadas Mágicas permite aprender vocabulário em Português, ensinando a soletrar as palavras com a ajuda de som.

Este software contém quatro tipos diferentes de jogos: Palavras Cruzadas, Sopa de Letras, Juntar Palavras e Imagens e Letras Desaparecidas.

O programa possui dois editores: o Editor de Palavras que possibilita criar novas listas de palavras utilizando novos sons, imagens ou fotografias e o Editor de Cruzadismos que permite criar novos exercícios para todas as actividades. Existem cerca de 800 exercícios divididos em três níveis de dificuldade. As actividades podem ser acedidas através de um rato, um ecrã táctil, um ou dois manípulos, ou um teclado de conceitos.



Comercialização: Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda. - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa - Tel: 217110170 Fax: 217110179 - E-mail: anditec@mail.telepac.pt - Página Web <http://www.anditec.pt>

Mimic



O Mimic é um pequeno acessório para a Mountbatten [máquina utilizada na aprendizagem do Braille em escolas ou para escrita normal de Braille] que permite aos docentes e aos pais lerem em texto normal o que o aluno cego está a escrever em Braille. O texto produzido fica memorizado no Mimic e pode ser lido mais tarde.

Comercialização: Electrosertec, Lda. - Rua Combatentes da Grande Guerra, 51-B Moscavide - Tel. 219435183 - Fax. 219435184 - E-mail: info@electrosertec.pt - Página Web: <http://www.electrosertec.pt>

Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem ***Linhas de Orientação para Crianças até 6 anos***

Autora: Sylviane Rigolet

Editora: Porto Editora

Ano: 2006

Os primeiros seis anos de vida de uma criança são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem. Para que a sua aquisição seja precoce e optimizada, existem determinados pormenores que deverão ser tidos em conta. Dirigida especialmente aos educadores de infância, esta obra encontra-se estrategicamente dividida em seis capítulos, representando, cada um deles, os seis anos de educação que antecedem a entrada da criança no 1.º ciclo do ensino básico. Para cada ano são valorizadas atitudes educativas que permitirão fomentar o desenvolvimento harmonioso e optimizado da criança. Este livro também sugere jogos que permitem, de forma simples, estimular a linguagem escrita, adaptáveis à estratégia de cada educador e às particularidades da sua turma.



Gestão Emocional de Equipas em Ambiente de Projecto

Autores: António Miguel, Ana Rocha e Oliver Röhrich

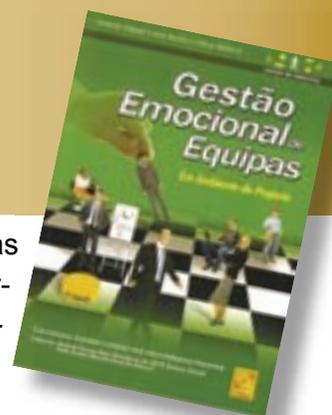
Colecção: Gestão de Projectos

Editora: FCA - Editora de Informática

Ano: 2008

A eficácia da gestão de equipas não depende exclusivamente das características inatas do gestor, pois o que o distingue são factores de ordem emocional e comportamental. A comunicação, a gestão do stress e de conflitos, o *coaching* e o *teambuilding* são dimensões fulcrais para gerir uma equipa, no entanto, necessitam de ser complementadas com a inteligência emocional. O autoconhecimento e o autocontrolo do gestor de equipas, componentes centrais da inteligência emocional, geram comportamentos mais positivos que se traduzem em confiança, entreajuda, motivação e forte orientação para objectivos mais desafiantes.

Este livro contém inúmeros exemplos e casos reais ilustrativos, bem como questionários de auto-avaliação destinados a ajudar quem lidera equipas a consciencializar-se e a melhorar o seu desempenho.



Coaching para Docentes - Motivar para o Sucesso

Autor: Juan Fernando Bou Pérez

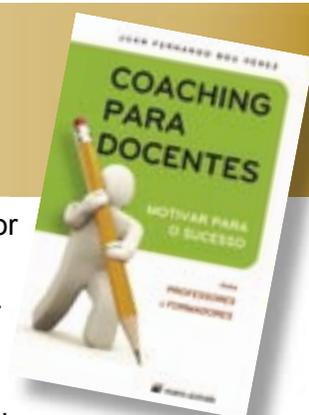
Editora: Porto Editora

Ano: 2009

A missão dos professores e os resultados do seu trabalho possuem um alto valor estratégico para a própria pessoa e para a sociedade.

O *coaching* surge como um processo indispensável à superação pessoal e profissional, através de um conjunto de técnicas que ajudam a alcançar metas e a aperfeiçoar competências, capacidades, autoconfiança, motivação e atitudes, promovendo não só uma melhor qualidade de vida, mas também uma maior satisfação profissional.

O objectivo deste livro é transpor para a actividade do docente os conceitos associados ao *coaching*, levando-o a obter o máximo rendimento no seu trabalho e a revelar maior capacidade de liderança junto dos seus alunos.



Na sociedade contemporânea, muitas são as crianças e jovens que, pelos mais diferentes motivos, se encontram privados de frequentar regularmente uma escola e, por consequência, estão sujeitas à interrupção da sua aprendizagem. Assim, no intuito de encontrar respostas que permitam o acesso à educação e o desenvolvimento de competências básicas dos jovens, é criada, pela Portaria n.º 835/2009, de 31 de Julho, a Escola Móvel, da responsabilidade da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

A Escola Móvel é um estabelecimento público de ensino de âmbito nacional que ministra os ensinamentos básico e secundário, em regime de ensino à distância (*e-learning* e *b-learning*), através de um projecto educativo diferenciado, que tem como referência os planos curriculares e os programas em vigor no sistema educativo português.

Através de uma plataforma de aprendizagem organizada em ambiente virtual, a Escola Móvel proporciona contextos de aprendizagem diferenciados, bem como o acompanhamento individualizado através de tutorias, em articulação com cada domínio de formação. Este projecto destina-se a um público diverso que não encontra no ensino presencial regular uma resposta adequada às características de mobilidade familiar e outras resultantes de situações pessoais de natureza temporária ou permanente. Em primeira instância, dirige-se a filhos e educandos de profissionais itinerantes, a alunos que, por razões diversas, não concluíram a escolaridade obrigatória e a alunos matriculados numa escola que, por razões alheias à sua vontade, se encontrem impedidos de a frequentar, por um período superior a três meses. Recentemente, tem vindo a alargar-se àqueles que se encontram em risco de insucesso, abandono escolar e exclusão social.

Assim, constituem objectivos da Escola Móvel:

a) Assegurar o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso à educação, integrando as crianças e os jovens que, por razões familiares e pessoais, não podem frequentar presencialmente e com regularidade a escola;

b) Facilitar o acesso à escola a todas as crianças

e jovens, com recurso a estratégias de intervenção diversificadas e flexíveis, constituindo-se o ensino à distância como uma alternativa adequada a públicos específicos;

c) Assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e permitir o prosseguimento de estudos, combatendo deste modo a exclusão social e melhorando os níveis de formação e qualificação;

d) Garantir estabilidade e regularidade dos percursos educativos e a qualidade das aprendizagens, com recurso à modalidade de ensino à distância;

e) Adequar a oferta educativa às características específicas dos públicos-alvo, através da criação de percursos curriculares diferenciados e da negociação de planos educativos individualizados, tendo como referência as orientações curriculares nacionais;

f) Promover projectos educativos partilhados, através do estabelecimento de acordos de cooperação e parcerias, entre a Escola Móvel e outras escolas e entidades de carácter pedagógico, económico, social, cultural e científico;

g) Apoiar a integração das tecnologias de informação e comunicação no currículo e na sala de aula, através da colaboração com outras escolas, construindo e partilhando iniciativas inovadoras e flexíveis.

No que concerne ao funcionamento em rede e à dispersão geográfica da distribuição dos alunos que a frequentam, a Escola Móvel não ficará na dependência de uma única Direcção Regional de Educação, mas antes funcionará em articulação com todos estes serviços regionais. A tutela da DGIDC, na qualidade de serviço central do Ministério da Educação, com competências nos domínios do desenvolvimento curricular e da inovação, facilita e viabiliza esta escola de âmbito nacional que trabalha em ligação com as escolas de acolhimento, localizadas em todo o País, que recebem temporariamente os alunos ao longo do ano lectivo.

De salientar que a Escola Móvel se encontra em regime de instalação por dois anos a contar da data da publicação da presente portaria e que até à atribuição de instalações próprias, ficará sediada nas instalações afectas à DGIDC.

DREER laureada com 1.º Prémio



Revista *Diversidades*



A iniciativa *Ensino do Futuro - Reconhecimentos à Educação do Século XXI* teve como objectivo galardoar as entidades educativas e formativas que se destacaram pelo contributo dado à comunidade educativa no ano lectivo de 2008/2009, nomeadamente ao nível do ensino convencional, de projectos específicos no âmbito da formação profissional e de situações de envolvimento da comunidade alargada no contexto.

Das 89 candidaturas recebidas, a nível nacional, a Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER) foi galardoada com o 1.º Prémio, na categoria Comunidade e Parcerias/Protocolos, com o projecto “Semana Regional da Pessoa com Necessidades Especiais - Desafia-me e eu irei mais longe!”

Com o intuito de assinalar o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, celebrado a 3 de Dezembro, a DREER mobilizou todos os seus recursos, quer a nível material quer humano, idealizou, planificou e organizou a Semana Regional da Pessoa com Necessidades Especiais, assinalada pelo lema *Desafia-me e eu irei mais longe*, realizada de 2 a 9 de Dezembro de 2008.

Este evento exigiu o esforço e o empenho de todos os profissionais desta Direcção, na medida em que as actividades realizadas implicaram o envolvimento da comunidade alargada, mediante o estabelecimento de parcerias e protocolos.

A Semana Regional da Pessoa com Necessidades Especiais conseguiu envolver num esforço real de inclusão toda a Região Autónoma da Madeira. Através desta acção conjunta de transdisciplinaridade reuniram-se esforços numa causa comum, mediante a operacionalização de iniciativas criativas, dinâmicas e extremamente significativas para os seus destinatários, da qual resultaram benefícios para todos os envolvidos. As pessoas com necessidades especiais viveram um sentimento de utilidade e valor perante a sociedade, com experiências apoiadas/estabelecidas nos pilares fundamentais da educação, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (Delors, 1996); os profissionais constataram que o seu trabalho produziu mudanças, as quais foram e são continuamente generalizadas para os contextos reais de vida; os pais e os familiares sentiram um acréscimo nos seus níveis de bem-estar e qualidade de vida, uma vez que esta organização contribuiu para o seu envolvimento próximo e, por fim, a comunidade pôde engrandecer por tornar-se cada vez mais inclusiva, abrindo as suas portas visíveis e subtis a todos os seus membros.

O galardão foi entregue no passado dia 29 de Junho, no Auditório Cardeal Medeiros da Universidade Católica de Lisboa, por ocasião da 17.ª Conferência SINASE - *Boas Práticas na Educação, Saúde e Qualidade*.

A cerimónia de entrega de prémios foi presidida pela Ministra da Educação e contou com a presença do Secretário Regional de Educação e Cultura e da Directora Regional de Educação Especial e Reabilitação, entre outras individualidades.

Referências Bibliográficas:

Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.

DREER presente em Congresso Internacional

Revista *Diversidades*



Teresa Reis

Teve lugar, entre 9 e 11 de Julho, na Universidade Fernando Pessoa, o *I Congresso Internacional Família, Escola e Sociedade - Educação Especial*, que reuniu contributos académicos e consolidou saberes e práticas em matéria de inclusão de crianças com necessidades especiais (NE) no ensino regular.

Há várias décadas que a Região Autónoma da Madeira (RAM) implementa práticas educativas diversificadas, na procura de respostas adequadas às crianças, jovens e adultos com NE e/ou com características de sobredotação, tendo como horizonte a qualidade do

atendimento. Neste sentido, a Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER) decidiu aliar-se a este evento e apresentou uma comunicação intitulada “No Trilho da Inclusão: o Percurso da Educação Especial na Região Autónoma da Madeira”, desde os anos 60 até à actualidade, enfatizando as opções educativas e os modelos de intervenção. Este olhar retrospectivo retratou a acção estratégica da DREER, assente nos princípios da inclusão e centrada na promoção da qualidade de vida e participação activa no desempenho dos diversos papéis sociais, de modo a garantir o exercício dos direitos humanos das pessoas com NE.

Com um auditório repleto de docentes, investigadores, alunos e outros especialistas na matéria, a Directora Regional de Educação Especial e Reabilitação recebeu os mais rasgados elogios ao trabalho que tem sido desenvolvido na RAM em prol das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais.

Férias Culturais

A Equipa da Divisão de Investigação em Educação Especial, Reabilitação e Sobredotação



No passado mês de Julho, a Divisão de Investigação em Educação Especial, Reabilitação e Sobredotação (DIEERS), em parceria com o Museu Henrique e Francisco Franco e o Museu de Arte Contemporânea do Funchal (MACFunchal) - Fortaleza de São Tiago, desenvolveu várias actividades destinadas aos alu-

nos com características de sobredotação, com idades compreendidas entre os 8 e os 14 anos, num total de 26 participantes.

O MACFunchal desenvolveu o projecto “Artistas por um dia”, no âmbito da Exposição Preâmbulo, evocativa da fundação da Academia de Música e Belas Artes da Madeira e de homenagem a dois dos seus antigos professores Pintor Arnaldo Louro de Almeida e Escultor Pedro Anjos Teixeira.

Os Serviços Educativos dos Museus organizaram um conjunto de actividades lúdico-pedagógicas com o objectivo de divulgar a exposição, aproximar a comunidade ao Museu e possibilitar ao público juvenil a oportunidade de compreender a estrutura e o funcionamento das instituições museológicas. Todas as actividades foram de cariz prático e adaptadas à faixa etária dos grupos.



Ralismadeira.com

Piloto Paraplégico no Rali Vinho Madeira

Revista *Diversidades*

A 50.^a Edição do Rali Vinho Madeira decorreu entre 30 de Julho e 1 de Agosto. Este ano, a prova contou com a presença de Albert Llovera, um condutor paraplégico, que tripulou um Fiat Punto S2000, tendo como co-piloto Borja Rozada.

No final da prova, Albert Llovera, que terminou na 21.^a posição, encontrava-se muito cansado, fazendo, no entanto, uma avaliação muito positiva da sua prestação: *Sin duda ha sido un rally muy difícil por diferentes motivos, por esta razón le doy más valor al haber podido completar los más de 300 kms., cronometrados de que constaba el rally. En Madeira me he encontrado con un trazado muy exigente físicamente que no te concede ni un momento de relax. Si a esto le añadimos el fuerte calor que ha hecho durante los días que hemos estado en esta isla, que hacía 10 meses que no disputaba una prueba sobre asfalto y que era la primera que corríamos junto con Borja (Rozada), ... pues es para sentirme satisfecho de haber llegado hasta el final.*

Após superar esta prova na Madeira, o piloto e a sua equipa começaram a trabalhar na segunda parte da época onde se destaca outra prova em asfalto, o Rali da Catalunha - Costa Dourada, que se realizará de 2 a 4 de Outubro de 2009.

Para as pessoas com deficiência ou incapacidade, Albert Llovera deixou uma mensagem: *Debes hacer todo aquello que pienses que no puedes hacer (...) En el deporte como en la vida, no existen limites cuando uno cree ciegamente en sí mismo.*

Fonte: www.albertllovera.com

Acordes Inclusivos

Hector Teixeira - Centro de Actividades Ocupacionais de São Vicente

Realizou-se, no dia 18 de Julho, no Teatro Municipal Baltazar Dias, um concerto organizado pelo Centro de Actividades Ocupacionais (CAO) S. Vicente, sob a minha direcção artística e promovido pela Promovicente. Este evento musical contou com a parceria de vários artistas, bem como de grupos amadores e profissionais, entre eles: Xarabanda, Grupo de Cantares do CAO S. Vicente, Coro Masculino da Fajã do Penedo, Coro Juvenil da Casa do Povo da Ponta Delgada, Grupo de Dança MiniPop e ainda outros artistas individuais, como Lidiane Duailibi, DDPearTree e Marco Henriques (Saxofonista). Como convidado especial, Miguel Albuquerque encerrou, ao som do piano, a primeira parte do concerto com um tema da minha autoria, intitulado "O mar não perde o seu encanto".

A realização deste concerto foi o culminar de um projecto, que assentou no trabalho colaborativo entre

vários músicos amadores e profissionais, integrados em diferentes níveis de interpretação.

Nesta medida, e uma vez que o resultado final foi muito positivo, o CAO S. Vicente e a Promovicente gostariam de agradecer a todos quanto tornaram este projecto possível.



7.ª Edição do Concurso "Escola Alerta!"

Instituto Nacional para a Reabilitação

Acessibilidade a Todos

Ano lectivo 2009/2010

Faz da tua escola uma

"ESCOLA PARA TODOS"

Participar no Escola Alerta é lutar pela
"ACESSIBILIDADE PARA TODOS"

Dá uma grande volta à tua escola!

As escolas interessadas em participar deverão preencher a ficha de inscrição e remetê-la até ao dia 13 de Novembro para:

Direcção Regional de Educação
Divisão de Projectos de Complemento Curricular
Rua Cidade do Cabo n.º 38
9050-047 Funchal



Para mais informações: www.inr.pt