



PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação

Departamento de Formação em Educação Especial e Psicologia

- Pós-Graduação em Educação Especial -

**A interação Linguística entre alunos Surdos com
Perturbação do Espectro do Autismo e alunos
ouvintes numa EREBAS.**

José Manuel Maia Carneiro

2020092

Projeto de investigação – Domínio Cognitivo e Motor
sob orientação de:

Doutor Carlos Manuel Peixoto Afonso

PORTO

2021

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, Salvador e Lourenço.

Por vocês continuo a lutar...

AGRADECIMENTO

Este trabalho não seria possível, sem a participação e colaboração de algumas pessoas que se tornaram muito importantes para a sua concretização.

Em primeiro lugar, quero expressar um enorme agradecimento a todos os professores, desta pós-graduação em Educação Especial, que me acompanharam ao longo destes meses, e que me ajudaram a crescer enquanto profissional de Educação. Mas, não posso deixar de manifestar um agradecimento muito especial ao meu orientador, Doutor Carlos Afonso, pela sua qualidade científica e humana, contei sempre com a sua disponibilidade e apoio ao longo da realização deste trabalho, a sua orientação foi sempre assertiva e motivadora.

Também devo um agradecimento muito especial à Direção do Agrupamento de Escolas e a todos os entrevistados pela participação no estudo, sem eles não teria sido possível prosseguir com a investigação. Será sempre “a minha” Escola.

Para o final deixo os agradecimentos à minha família. Aos meus pais e sogros, pelas horas “a mais” que ficaram com os meus filhos, para que eu pudesse dedicar mais tempo a este trabalho, à minha irmã e cunhados pelo incentivo e apoio que sempre demonstraram.

Para finalizar, um agradecimento muito especial à minha esposa, Marlene e aos meus filhos, Salvador e Lourenço, pela paciência e apoio manifestado, assim como as palavras de incentivo. Um obrigado muito especial, pela ajuda e compreensão durante todo este processo. Prometo compensar o tempo de família que vos “roubei”.

A todos os amigos que ao longo deste caminho, manifestaram sempre o seu apoio incondicional, muito obrigado a todos.

*Não é a Surdez que define o destino das pessoas,
mas o resultado do olhar da sociedade sobre a Surdez.*

(Vygotsky)

RESUMO

Esta investigação pretende compreender, as interações Linguísticas entre alunos Surdos com Perturbação do Espectro do Autismo e alunos ouvintes numa EREBAS.

Com base nesta preocupação, formulamos a questão de investigação e realizamos entrevistas a 4 sujeitos provenientes de uma escola de referência do norte. Desta forma, são objetivos deste estudo, conhecer a organização de uma EREBAS, bem como a sua resposta educativa e recursos específicos utilizados, com este grupo de alunos e ainda, se efetivamente a LGP pode ser uma mais-valia para estes alunos.

Após a análise dos resultados obtidos, é possível aferir que os alunos Surdos com PEA, não se constituem como um grupo separado dos restantes alunos Surdos. Não existe uma característica distintiva, o que faz, com que possamos afirmar que os problemas e dificuldades, na interação linguística, com alunos ouvintes e restante comunidade educativa, sejam os mesmos que sentem os alunos Surdos, mas dificuldades essas, potenciadas pela PEA. Na verdade, a LGP pode ser uma mais-valia, desde que o aluno mediante as suas características, consiga fazer a sua aquisição, e quanto mais precocemente melhor.

A realização deste estudo contribuiu também, para identificar que é necessária mais pesquisa e investigação, no sentido de valorizar e encontrar a resposta educativa para este grupo de alunos. Na verdade, muitas vezes as respostas educativas estão direcionadas ou para a Surdez ou para a PEA, por isso é necessário oferecer uma resposta, que englobe a Surdez e a PEA.

Palavras-Chave: Surdez, Perturbação do Espectro do Autismo, EREBAS, comunicação, interação.

LISTA DE GRÁFICOS

Figura 1 Esquema do processo de comunicação adaptado de Shannon & Weaver	17
Figura 2 - Categorias e Subcategorias criadas das dimensões da entrevista.....	43

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Classificação da Surdez Infantil segundo o seu Grau. (Oliveira & Ribeiro, 2002, p. 418)	31
Tabela 2 - Níveis de gravidade para a Perturbação do Espectro Autista (APA, 2014, p.52)	33
Tabela 3: Sujeitos da Investigação.....	39
Tabela 4 - Dimensões a trabalhar na entrevista.....	42

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

- CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem
- CMA – Cidadania e Mundo atual
- EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
- EREBAS – Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos.
- LP – Língua Portuguesa.
- LGP – Língua Gestual Portuguesa.
- PEA - Perturbação do Espectro do Autismo
- UAS - Unidades de Apoio a Surdos.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
• ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
1. Escolas de referência para a Educação Bilingue de alunos Surdos (EREBAS)	11
2. Comunicação e Linguagem	17
2.1. A linguagem na criança surda	19
3. Interação linguística entre alunos Surdos e ouvintes	23
3.1. A aprendizagem da LGP por alunos Surdos e por alunos ouvintes.	26
3.2. A influência da aprendizagem da LGP na comunicação entre alunos Surdos e ouvintes.	28
4. Surdez e Autismo	29
4.1. Características da Surdez e da PEA	30
4.2. Educação Inclusiva de Estudantes Autistas Surdos	34
• COMPONENTE EMPÍRICA	37
1. Questão da Investigação e construção do objeto de estudo	37
1.1. Cenário da Investigação e participantes do estudo	38
2. Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados	40
2.1. Procedimentos de recolha de dados	41
2.2. Métodos, técnicas e procedimentos de tratamento de dados	42
3. Apresentação e discussão dos resultados	44
3.1 A dimensão - EREBAS	44
3.2 – A dimensão - Interação/Comunicação	52
3.3 – A dimensão – Surdez e PEA	57
4. Síntese dos resultados	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
BIBLIOGRAFIA	70
ANEXOS	74

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi realizado no âmbito do Projeto de Investigação - Domínio Cognitivo e Motor da Pós-Graduação em Educação Especial: Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagens da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Um momento que ficou marcado, na nossa carreira profissional, foi o privilégio de trabalhar com alunos Surdos, enquanto docente da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social. Na verdade, ficamos apaixonados pela experiência, embora curta, mas muito intensa. Por isso, quando foi necessário eleger a área, a trabalhar no projeto final desta pós-graduação, já estava decidido, a área a trabalhar teria que ser algo relacionado com a Surdez.

Logo no início surgiu a questão de partida: “Que interações linguísticas existem entre alunos Surdos com Perturbação do Espectro do Autismo e alunos ouvintes numa EREBAS?”,

O enquadramento teórico surgiu a partir da questão de partida e encontra-se dividido em quatro capítulos. No primeiro, abordamos a questão da criação da rede de escolas de referência para a Educação Bilingue de alunos Surdos (EREBAS). Refletimos sobre o caminho, em Portugal, que a Educação de pessoas Surdas percorreu, caminho esse, cheio de resistências e de resignação, mas também de superação.

Em qualquer tipo de relação que se cria e/ou que se mantém, um dos aspetos essenciais é a comunicação. Assim a comunicação é o processo pela qual trocamos informações, questionamos, partilhamos os nossos pensamentos e emoções. Mas, no processo de comunicação será que a realidade dos Surdos é diferente? Na ausência das palavras, o Surdo pensa como? A estas questões, procuramos responder no segundo capítulo, onde é analisada a questão da comunicação e linguagem.

No terceiro capítulo, observamos a questão da Interação linguística, entre alunos Surdos e alunos ouvintes. Na verdade, a função da interação linguística é a comunicação, expressão e compreensão. É por meio das relações sociais que o ser humano aprende e ensina, constrói e desconstrói conhecimento. Assim, a criança surda inserida no ensino regular, interage com alunos ouvintes, que podem estar pouco recetivos às suas características comunicacionais, o que pode gerar situações de incompreensão e mal-entendidos no processo de comunicação, muitas vezes, fruto de ideias erradas acerca da Surdez. Assim, tentaremos perceber qual é a importância da

aprendizagem da LGP. Se pode facilitar, não só a inclusão da criança surda como também ajudar a comunicação entre todos?

Por último, no quarto capítulo, abordamos a questão central da pergunta de partida, os alunos Surdos com PEA. Na verdade, a criança Surda Autista enfrenta duas realidades distintas dentro do sistema educacional: ser Surdo e ao mesmo tempo Autista. Deste modo, uma questão se levanta: Qual a melhor resposta Educativa para estes alunos, uma EREBAS, ou uma Unidade de Autismo? Será que a aprendizagem da LGP pode ser considerada uma mais-valia? Na verdade, a comunicação é a base da educação e, na verdade, as crianças Surdas com PEA apresentam uma grande diversidade, no que diz respeito às competências comunicativas.

Depois de realizado o enquadramento teórico, chega a vez da parte empírica desta investigação, que se encontra dividida em quatro capítulos.

Assim, no primeiro capítulo, abordamos a Questão da investigação e a Construção do Objeto de Estudo, apresentamos a problemática da investigação, o objetivo do estudo, as questões de investigação, a caracterização da amostra.

No segundo capítulo, será apresentada a Metodologias da Investigação Empírica, onde expomos o tipo de estudo, os métodos e das técnicas de recolha de dados e o procedimento realizado.

Posteriormente, no terceiro capítulo são apresentados e discutidos os resultados, com base numa análise categorial, seguindo-se no capítulo 4 a Síntese dos Resultados.

Nas Considerações Finais tecemos algumas conclusões, bem como as limitações encontradas na realização do presente trabalho académico e, humildemente propondo recomendações para futuros estudos nesta área.

Por último, apresentamos a lista das referências bibliográficas e o conjunto dos anexos, que integram materiais usados na técnica e recolha de dados.

• ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Escolas de referência para a Educação Bilingue de alunos Surdos (EREBAS)

É inegável que o desenvolvimento cognitivo, linguístico, comunicacional, social e cultural das crianças Surdas, depende da aquisição precoce de uma língua, no caso destes alunos, a Língua Gestual Portuguesa, como facilitadora de futuras aprendizagens do aluno. (Freitas, 2019, p. 121)

Contudo, ao estudarmos o caminho da Educação de pessoas Surdas no mundo e em particular em Portugal, é possível perceber que não foi um percurso fácil, podemos afirmar que foi (ainda é) um caminho de resistências e de resignação, mas também de superação.

Ao longo dos tempos a Surdez foi interpretada de formas distintas, que colocaram o Surdos sob duas perspetivas opostas: o método oralista e o método gestualista. O método oralista entende a Surdez como doença, possível de ser tratada, assenta na perspetiva do défice e da anormalidade. O método gestualista deu origem ao paradigma sócio antropológico da Surdez, onde o Surdos é entendido como membro de uma comunidade linguística minoritária. (Pedroso & Coelho, 2018, p. 143)

Investigadores como Lane e Sacks consideram a opção da via oralista para a Educação de Surdos um autêntico desastre educacional, quer pelos fracos resultados alcançados, quer pela perda de um estatuto social e cultural.

A partir do século XX, vários estudos vieram comprovar a Língua Gestual como um código linguístico estruturado, com gramática própria. Deste modo, surge uma abordagem educativa capaz de respeitar a estrutura da Língua Gestual, a identidade e a cultura das pessoas Surdas, integrando-os também na sua própria comunidade e na comunidade ouvinte – o ensino Bilingue. (Freitas, 2019, p. 125)

É a mudança do paradigma médico para o socio antropológico, que contribuiu para alterar a visão da Surdez. Esta visão sociocultural da Surdez é benéfica para o reconhecimento da Língua Gestual na estruturação da educação inclusiva bilingue, na perspetiva da educação para todos. (Skliar, 2003, p. 45)

Desta forma é possível afirmar que o ensino bilingue é a alternativa mais ética e eficaz para otimizar o desenvolvimento académico de crianças Surdas. Contudo, a abordagem bilingue deve englobar também a noção de biculturalismo, uma vez que a

criança Surda participa e desenvolve-se na convivência da cultura surda e da cultura ouvinte. (Freitas, 2019, p. 126)

Em Portugal, a educação de alunos Surdos segue orientações e recomendações internacionais, que são mais visíveis após o reconhecimento da Língua Gestual e a aceitação do modelo de educação bilingue. Assim a educação de Surdos está inserida na política de educação inclusiva, que se foi configurando, a partir do movimento da Escola Inclusiva e a Declaração de Salamanca, que influenciaram o campo da Educação Especial. (Almeida, Vaz, & Correia, 2019, p. 5)

Contudo a legislação, no que concerne ao ensino de Surdos, surge apenas quando o Ministério da Educação Português despertou para a importância do seu ensino. Batista (2008) afirma que *“a imagem do Surdos como incapaz, como não educável, tem tudo a ver com o início tardio da educação de Surdos em Portugal”* (Batista, 2008, p. 253) Para este autor, Portugal não acompanhou de perto os países mais desenvolvidos neste processo.

Assim, é apenas em 1989 que são dados os primeiros passos legislativos. Nesse ano é publicada a lei 9/89, a Lei de bases de Prevenção e de Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência, onde estabelece que a pessoa surda é uma pessoa com deficiência que tem direito à possibilidade de reabilitação. (Assembleia da República, 1989)

Em 1991 é aprovado o decreto-lei nº319/91 que instituiu o regime educativo especial, definindo uma orientação para todos os alunos com deficiência, que levou à integração generalizada de alunos Surdos, nas escolas regulares da sua área de residência. Este decreto-lei procura a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, na perspetiva de escola inclusiva (Ministério da Educação, 1991), mas com um longo caminho a percorrer.

Em 1997, a Lei 1/97 introduziu na Constituição da República Portuguesa, o dever do Estado de *“proteger e valorizar a LGP, como expressão cultural e instrumento de acesso à educação e de igualdade de oportunidades”* (Constituição da República Portuguesa, 2005)

No ano seguinte o Despacho nº 7520/98 defende a necessidade de um ambiente escolar bilíngue para os alunos Surdos. Assim são definidas as condições para a criação de Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAS) em estabelecimentos de ensino públicos do ensino básico e secundário e a organização de respostas educativas competentes, que deve ser determinada pelo grau de Surdez, pelo nível de

desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, pela idade e pelo envolvimento e participação da família. (Presidência do Conselho de Ministros, 1998)

As UAS tinham como objetivo primordial, assegurar a aplicação de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas às crianças Surdas, que garantissem não só o seu desenvolvimento, mas também a sua integração. (Presidência do Conselho de Ministros, 1998)

Para assegurar este objetivo, as UAS seriam constituídas por uma equipa multidisciplinar, composta por especialistas da educação, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas da fala, intérpretes de LGP e formadores Surdos. (Afonso C. , 2007a, p. 31)

Ao analisar o referido Despacho e apesar de parecer que um novo caminho na educação de crianças e jovens Surdos parecia abrir-se, na prática, a sua aplicação nem sempre foi coerente e consentânea com as expectativas criadas. Relativamente à proposta de percurso educativo existiu uma alternância entre a integração plena e a criação de turmas de Surdos. Ao nível do jardim de infância previa que as crianças Surdas estivessem com as crianças ouvintes, usufruindo de um acompanhamento educativo especializado. No 1º ciclo a frequência de turmas de Surdos a funcionar em escolas regulares. Por fim no 2º e 3º ciclo a permanência em turmas ouvintes, com apoio do intérprete de LGP, ou, em opção turmas de Surdos. (Afonso C. , 2005b, p. 121)

Podemos assim afirmar que as UAS cumpriram essencialmente a função de “*rearranjo organizativo*” que conduziu ao adiamento de medidas imprescindíveis. (Afonso C. , 2005b, p. 122)

Contudo, a mudança decisiva na Educação dos Surdos acontece com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, no qual são criadas e regulamentadas as EREBAS, que diferem das UAS, ao terem como objetivo a possibilidade de aquisição e desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua, bem como o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem nesta língua. A Língua Portuguesa passa a enquadrar-se no currículo dos alunos Surdos como segunda Língua, o que implica a existência de um programa curricular específico.

Sem dúvida que no Decreto-Lei 3/2008, artigo 23, é oficializada a política inclusiva bilingue, as EREBAS são organizadas e estruturado o ensino bilingue. Assim as EREBAS são escolas que visam “contribuir para o crescimento linguístico dos alunos

Surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.” (Ministério da Educação, 2008)

Deste modo, consideramos que a concentração de alunos Surdos, inseridos na comunidade linguística de referência, constituído por crianças, jovens e adultos, que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino em turmas de alunos Surdos, desde o pré-escolar até ao ensino secundário.

De acordo com o Decreto-Lei 3/2008, (artº 23, item 25) os objetivos das EREBAS são:

- “a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos Surdos;
- b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos Surdos;
- c) Assegurar às crianças e jovens Surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;
- d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;
- e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;
- f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos Surdos;
- g) Programar e desenvolver acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos Surdos;
- h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de Surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.” (Ministério da Educação, 2008, p. 161)

Como vemos, o artigo 23 do Decreto-Lei 3/2008 expressava as orientações sobre a Educação bilingue de alunos Surdos, determinava a composição de turmas de Surdos para os ensinos básico e secundário, para que estes alunos não fossem dispersos pelas turmas de alunos ouvintes.

Este decreto, adota a filosofia bilingue e cria pela primeira vez, a área curricular de LGP, como primeira língua para os alunos Surdos, a LGP deixa de ser vista como apenas um recurso, passa a ter um espaço próprio, passa a ter um Programa Curricular, que contempla o funcionamento da Língua, o ensino da história da educação de Surdos, bem como referências à cultura e identidade Surda. (Freitas, 2019, p. 132)

Mas ao colocar a LGP como disciplina, houve a necessidade de sistematizar a formação de profissionais intérpretes e docentes de LGP, no sentido de desenvolver as

práticas pedagógicas capazes de atender às reais necessidades de aprendizagem dos alunos Surdos. Desta forma o docente Surdos passou a ter uma maior representação, pela sua formação linguística, cultural e pedagógica. Este profissional, visto como modelo da educação de Surdos lecionou, como professor a disciplina de LGP, mas era contratado como técnico. Esta situação permaneceu inalterada até ao ano de 2018, com o Decreto-Lei nº 16/2018, que criou o grupo de recrutamento 360, corrigindo a situação dos formadores de LGP a saírem do estado de semidocência. (Almeida, Vaz, & Correia, 2019, p. 8)

As EREBAS são, portanto, escolas bilingues e biculturais. Onde estão presentes e interagem no mesmo ambiente escolar, a comunidade de alunos ouvintes e a comunidade de alunos Surdos. No início a criação das EREBAS foi vista por alguns agentes educativos, como um regresso às Unidades Especiais dentro do ensino regular. Mas também alguns agentes defendiam uma perspetiva contrária, consideravam os alunos Surdos uma minoria linguística, com direito a um ensino ministrado na sua língua materna, a LGP, assim como também é reconhecida como a sua língua de aprendizagem e de acesso às demais disciplinas curriculares. (Freitas, 2019, p. 133)

Esta legislação previa ainda o apoio de docentes com formação especializada em educação especial, na área da Surdez, competente em LGP, previa ainda docentes Surdos e ouvintes, com formação e experiência no ensino bilingue de alunos Surdos. Estavam ainda consignados os técnicos especializados; intérpretes de LGP e terapeutas da fala, que desempenham um papel fundamental no processo de educação bilingue dos alunos Surdos. (Pedroso & Coelho, 2018, p. 147)

No entanto, uma década depois, o Decreto-lei nº3/2008 é revogado pelo Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de junho. A atual legislação reforça o papel destas escolas como um recurso específico de apoio à aprendizagem e inclusão designando-as apenas de escolas de referência para a educação bilingue.

Em termos de resposta educativa especializada, o modelo de educação bilingue é em tudo semelhante ao expresso no anterior decreto-lei, competindo às escolas de acordo com a legislação atual:

“Compete às escolas a que se referem os números anteriores a organização de respostas educativas diferenciadas, de acordo com os níveis de educação e ensino e as características dos alunos, nomeadamente através do acesso ao currículo, à participação nas atividades da escola e ao desenvolvimento de ambientes bilingues,

promovendo a sua inclusão.” (Presidência do Conselho de Ministros, 2018, p. 2924)

Parece-nos que a redação, principalmente deste artigo, poderia ser mais explícita, pois ao deixar a organização das respostas educativas diferenciadas na competência de cada escola, e das recém-criadas equipa multidisciplinar (EMAEI), pode, de algum modo “esquecer” o caminho árduo percorrido até hoje pelas EREBAS.

Nunca podemos esquecer que pensamos, aprendemos e representamos o mundo através das palavras, pelo que só o domínio de uma língua, no caso de alunos Surdos, a LGP, é possível atingir níveis superiores de desenvolvimento cognitivo.

No caso das crianças Surdas portuguesas, a LGP é fundamental para que se possa cumprir o desenvolvimento linguístico, rico em interações. O desenvolvimento linguístico que permite a aquisição da linguagem é, necessariamente, em contexto de exposição e interação entre alunos “falantes” de língua gestual, como aliás é sugerido nas EREBAS.

A criação das EREBAS constitui um marco no âmbito das políticas educativas, mas também são espaços de reflexão, de formação de profissionais, famílias e comunidade educativa. Possuem recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, que apoiam os demais docentes na definição das estratégias de diferenciação pedagógica e no reforço das aprendizagens. As EREBAS são uma resposta que vai mais longe do que a mera inclusão da LGP em sala de aula, a par da língua portuguesa, ou da simples tradução do conteúdo pedagógico das várias disciplinas para LGP. (Freitas, 2019, p. 134)

Construir uma resposta educativa bilingue é o primeiro dos objetivos destas escolas. Por isso, a concentração de um número significativo de alunos Surdos nas EREBAS, de todos os níveis de ensino e anos de escolaridade, permite a criação de uma comunidade visível na escola, elimina a constituição de guetos linguísticos e culturais e a condenação das crianças Surdas ao isolamento e à incomunicabilidade.

O processo de educação de alunos Surdos não é feito de certezas absolutas, na realidade, conforme o caminho foi sendo percorrido, questões foram levantadas e novos caminhos foram trilhados. Neste sentido as EREBAS organizam-se para proporcionar a inclusão de todos, onde alunos Surdos e alunos ouvintes convivem, assumindo todas as diferenças, igualdades e semelhanças, direitos e deveres.

Por isso, parece-nos importante e fundamental que a toda a comunidade escolar, onde os alunos Surdos estão inseridos, tenham acesso e formação em LGP, no sentido

da Surdez deixar de ser vista como deficiência, como algo de negativo, mas sim como mais uma forma linguística e cultural que acrescenta à sociedade no geral e à comunidade educativa em particular.

2. Comunicação e Linguagem

A comunicação é sem dúvida, um processo intrínseco à condição humana. É próprio do ser humano comunicar o que sente, pensa ou conhece.

O termo “comunicar” engloba no seu sentido etimológico o “colocar em comum”. (Freixo, 2012, p. 151) Este “colocar em comum”, tem como objetivo o entendimento entre os Homens.

Desde o nosso nascimento, somos expostos à comunicação e temos a necessidade de interagir com o outro, ao longo do nosso desenvolvimento vamos fortalecendo a nossa competência comunicativa, de forma progressiva e gradual.

De acordo com o Dicionário de Ciências da Comunicação, a comunicação é um “processo de troca de ideias, mensagens ou informações, através da fala, de sinais, de escrita ou de comportamento. Sistema para enviar e receber mensagens”. (2000, p. 52)

Assim, o processo comunicativo consiste na passagem da esfera individual à esfera coletiva. Assim, podemos referir que a comunicação é “o processo ativo de troca de informação que envolve a codificação, a transmissão e a compreensão de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes”. (Sim-Sim, 2006) Simplificando o processo de comunicação, podemos dizer que consiste em um emissor fazer chegar uma mensagem a um recetor, através de um canal de comunicação, utilizando um determinado código, seguido por um retorno (feedback).

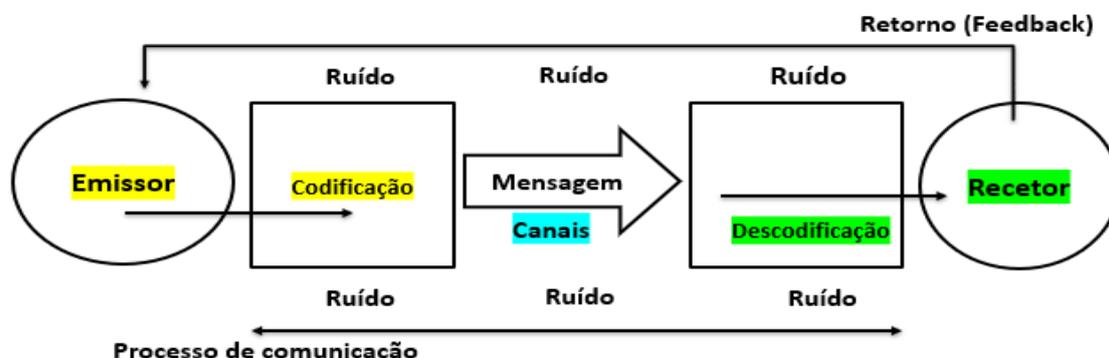


Figura 1 - Esquema do processo de comunicação adaptado de Shannon & Weaver (citado por (Sousa, 2006, p. 82)

Sim-Sim (2006) refere que por código, podemos entender como um conjunto de sinais usado para transmitir uma mensagem, e para que a comunicação seja eficaz é

fundamental que seja dominado por todos os intervenientes.

Deste modo, utilizamos um código para comunicar, esse código é designado por linguagem. A mesma autora refere que a linguagem constitui um meio de comunicação, sendo que é através da linguagem que o ser humano recebe, transporta e armazena informação, ou seja, a linguagem permite comunicar, organizar e reorganizar o pensamento.

Neste sentido, podemos afirmar que a realidade é sempre mediada pela linguagem. Comunicamos para descrever situações, estabelecemos relações e exprimimos sentimentos e sensações. Na verdade, a comunicação e a linguagem estão no centro de alterações sociais e contribuem para o aumento do conhecimento e consolidação da aprendizagem. (Amorim & Gonçalves, 2005, p. 225)

Para Vigotsky, o pensamento não é expresso em palavras, mas é através delas que passa a existir, ou seja, o pensamento materializa a linguagem. Por isso, a linguagem é um dos instrumentos básicos, criados pela humanidade, com duas funções fundamentais: a de intercâmbio social e de pensamento generalizante. (Amorim & Gonçalves, 2005, p. 225 e 227)

É por meio da linguagem e da interação social que desenvolvemos o pensamento, que expressamos as nossas marcas individuais e construímos a nossa identidade. Isto não pode ser visto como um privilégio, porque poder expressar por meio da linguagem e adquirir um código linguístico, é um direito de todos, uma vez que a linguagem e o pensamento formam o ser humano, por meio de uma língua.

Em qualquer tipo de relação que se cria e/ou que se mantém, um dos aspetos essenciais é a comunicação. A comunicação é o processo pela qual trocamos informações, questionamos, partilhamos os nossos pensamentos e emoções. É a base para um bom entendimento. No meio profissional, no ambiente familiar e social, é fundamental uma boa comunicação, para facilitar o desenvolvimento dessas relações. Uma boa comunicação não é uma linguagem com palavras bonitas, caras ou sofisticadas, mas sim eficaz. O ser-se compreendido de forma eficaz só é possível através de uma boa comunicação, mas será que essa habilidade é possível a todos?

Atualmente, as mudanças ocorrem a um ritmo cada vez mais acelerado e de uma forma imprevisível. Daí que uma comunicação eficaz entre os vários intervenientes de uma comunidade educativa seja fundamental, para se criar uma organização escolar autónoma e com capacidade estratégica, de inovação e adaptação constante ao contexto socioeconómico.

De facto, apesar de todos estes princípios, de todos os estudos, de todo o progresso tecnológico e científico ocorrido durante o século passado, constata-se que, apesar da massificação da escola, do acesso de todos à educação, por todos defendido, a escola nem sempre se soube adaptar às constantes mudanças da sociedade. São vários os obstáculos à comunicação sentidos no espaço escolar, embora muitas falhas ou barreiras da comunicação devam-se à linguagem e/ou personalidade de cada indivíduo.

Neste sentido, a criação de um sistema eficaz de comunicação é um fator preponderante para existir capacidade de adaptação à mudança e inovação, para o pleno envolvimento e participação crítica dos diversos atores.

2.1. A linguagem na criança surda

No processo de comunicação será que a realidade dos Surdos é diferente? Na ausência das palavras, o Surdos pensa como? Que estratégias de pensamento utiliza um Surdo, cuja língua materna é gestual? Não podemos esquecer que pode existir comunicação sem linguagem, uma grande parte da nossa comunicação é não-verbal. Assim, para respondermos a estas questões é absolutamente necessário referirmos alguns pressupostos, recorrendo à posição de Vigotsky (1993) sobre a Surdez:

- A Surdez é um défice biológico, que não priva os Surdos da faculdade da linguagem, mas priva-os, total ou parcialmente, da língua oral;
- A criança surda não é deficiente na dimensão linguística-comunicativa, ou na construção da sua identidade social, mas é transformada, pelas condições sociais em que se desenvolve como pessoa;
- O desenvolvimento da criança Surda deve ser compreendido como processo social, e as suas experiências de linguagem concebidas como fatores de significação e de mediação nas suas relações com a cultura e na interação com o outro.
- A Surdez pode criar situações atípicas no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. (citado por Amorim & Gonçalves, 2005, p. 227)

Contudo, em estudos produzidos na década de 80 e início da década de 90 (Coutinho, 1982; Delgado-Martins, 1984; Conde Amaral, 1991 e 1993), do século XX,

refletiram sobre os resultados obtidos, em Portugal e na maior parte do mundo, relativamente ao desenvolvimento global e à aprendizagem de alunos Surdos.

Nesses estudos concluíram que os Surdos Portugueses, na sua maioria, apresentavam um baixo desenvolvimento global e, a nível das aprendizagens, mais concretamente na leitura e na escrita, o nível não ultrapassava o nível do 2º ou 3º ano de escolaridade, podendo ser considerado muito próximos de um analfabetismo funcional. (Amaral & Coutinho, 2002, p. 373)

Como referimos anteriormente, a linguagem é a capacidade que permite aos seres humanos adquirirem de forma natural, a língua do seu meio. No entanto a perceção da fala é o elemento na sua aquisição, por isso é importante perceber o que acontece com as crianças Surdas.

No sentido de encontrar respostas eficazes e adequadas por estas crianças e jovens, é importante referir que não lhes faltam capacidades inatas, para atingirem um desenvolvimento pleno.

Na verdade, as causas para os resultados educativos desastrosos, não residiram na criança ou jovem Surdos, mas sim no seu meio envolvente, ou seja, nas oportunidades oferecidas para que o seu desenvolvimento pudesse ocorrer de forma harmoniosa e integral. (Amaral & Coutinho, 2002, p. 373)

Durante muitos anos, e ainda hoje, a preocupação com a criança Surda, tem sido sobretudo com a aquisição da linguagem, em comparação com os processos que conhecemos nas crianças ouvintes. Uma criança ao ser privada da linguagem, pode na pior das hipóteses, ser privada de pensamento:

“ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, ficaremos incapacitados e isolados, de um modo bizarro — sejam quais forem nossos desejos, esforços e capacidades inatas. E, de facto, podemos ser tão pouco capazes de realizar nossas capacidades intelectuais que pareceremos deficientes mentais.” (Sacks, 2005, p. 22)

Na realidade, o atraso causado pela privação linguística, e não pela Surdez, causa enormes danos no desenvolvimento cognitivo, educacional e de socialização na criança Surda. Estas crianças, na sua esmagadora maioria, são filhas de pais ouvintes, e logo ao nascer ficam prejudicadas em toda a interação com o meio que as rodeia, e fundamentalmente na linguagem.

As interações nesta primeira fase da vida da criança, são privilegiadamente facilitadas pelo som e o ruído, que no caso da criança Surda, fica confinada ao que se apresenta na forma visual ou tátil. (Amaral & Coutinho, 2002, p. 374)

Lane (1992) refere que a descoberta por parte de pais ouvintes que o seu filho é Surdo, é um profundo choque emocional, uma vez que desconhecem verdadeiramente o que é a Surdez, e muitas vezes, imaginam que o seu filho não se desenvolverá de forma saudável e feliz, o que lhes provoca um sentimento de culpa e frustração, podendo eles próprios tornarem-se um problema se não conseguirem ultrapassar a barreira linguística que lhes é imposta. (Amaral & Coutinho, 2005, p. 110)

Na verdade, estamos predispostos a desenvolver as capacidades da linguagem a um pré-determinado período da nossa vida. Quando não é possível aceder à faculdade da linguagem, por privação linguística na infância, a linguagem fica comprometida, não interferindo somente na comunicação, mas também no desenvolvimento cognitivo da criança.

Segundo Quadros (2007), em relação às crianças Surdas, salienta que os prejuízos dessa aquisição tardia vão variar de acordo com a idade em que a aprendizagem da Língua Gestual for iniciada, com o meio social na qual está inserida e com a qualidade de estímulos recebidos.

Quanto mais tarde a criança for exposta a uma língua, mais propensa estará de apresentar défices na sua comunicação, pois quando o cérebro não recebe inputs linguísticos, as conexões neuronais, necessárias para o processamento da linguagem não se realizam, o que vai ocasionar dificuldades na comunicação, alterações cognitivas e intelectuais.

Mais uma vez é importante referir, que estes prejuízos não são decorrentes da Surdez, no sentido da ausência da audição, mas sim da privação linguística ocasionada pela falta de acesso a uma língua que tenha em atenção a condição da criança surda.

No entanto, a criança surda possui uma língua natural, que vai adquirindo, desde que esteja em interação e em contexto com outras pessoas competentes nessa língua natural – a Língua Gestual Portuguesa, uma língua que apresenta as mesmas potencialidades das outras línguas, e não apenas como uma língua de apoio.

A LGP tem que entrar nas famílias, na escola e na sociedade, da qual a criança surda pertence. É uma língua que permite constituir uma comunidade, que enquanto minoria linguística tem que ser respeitada e aceite. (Amaral & Coutinho, 2002, p. 375)

O Ministério da Educação, no final de 2007, ao editar o Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa, para a Educação Pré-Escolar e Ensino Básico e Secundário, veio reforçar a importância de proporcionar às crianças Surdas a aquisição da linguagem, numa intervenção que se quer cada vez mais precoce. Dai a necessidade dessa inserção no sistema de Ensino seja num contexto onde possa comunicar e onde tenha acesso a métodos linguísticos (Carmo, Martins, Morgado, & Estanqueiro, 2007) isso, como já referenciamos anteriormente, acontece em contexto de EREBAS.

Podemos, sem dúvida algum, afirmar que a chave que permite, uma resposta eficaz e adequada às dificuldades evidenciadas pelas crianças surdas portuguesas é a LGP. No entanto, não podemos esquecer, que apesar da criança surda ter o direito à aquisição da sua língua natural, ela vive numa sociedade ouvinte. Pelo que é fundamental a aquisição da língua portuguesa, essencialmente na sua vertente escrita.

Na verdade, é este o verdadeiro desafio para a escola atual. Hoje é por todos aceite que a LGP é a língua natural para a criança surda. Mas é a partir da LGP que os alunos Surdos têm acesso a novas aprendizagens, nomeadamente a língua portuguesa.

Assim, paralelamente à preocupação da aquisição precoce da LGP, têm que ser proporcionadas condições à criança surda para desenvolver, o mais precocemente possível a aprendizagem da sua segunda língua, a Língua Portuguesa. (Amaral & Coutinho, 2002, p. 376)

Ao ser adotada a filosofia bilíngue, na educação de Surdos, torna-se necessário criar as condições essenciais para aquisição da LGP e a aprendizagem da Língua Portuguesa. Para, que este processo seja pleno e real é necessário:

- oferecer a aquisição da língua gestual de forma natural, tal como os ouvintes adquirem a sua língua;
- oferecer às crianças Surdas, através do uso da língua gestual, um desenvolvimento cognitivo semelhante ao das crianças ouvintes;
- oferecer um meio de comunicação que lhes permita otimizar a interação linguagem/pensamento
- oferecer uma autêntica interação com o mundo que as rodeia;
- oferecer uma base linguística sólida para que possam adquirir com mais facilidade a sua segunda língua – a Língua Portuguesa;

- oferecer instrumentos de trabalho que lhes possibilitem a reflexão e análise da sua própria língua e de outras que no futuro possam vir a adquirir. (Amaral & Coutinho, 2002, p. 376)

Quando falamos do ensino da segunda língua, principalmente na sua componente escrita, devemos ter em conta que a descoberta da escrita pela criança surda exige uma especial atenção pedagógica. Sim-Sim (2006) alerta para a necessidade de:

“criar rotinas que conduzam a criança surda à noção de que a escrita contém informação que se destina a ser lida, que essa informação é imutável, que aparece em meios variados, que os sinais de escrita são diferentes de outras produções gráficas e que se organizam em sequências gráficas de acordo com uma determinada orientação” (p. 23)

Sem dúvida, que se trata de um trabalho difícil, mas aliciante, para todos os docentes que trabalham com estas crianças. Esta é a chave do sucesso educativo, mas também é a chave para aquisição das competências socio emocionais das crianças Surdas. Porque se uma criança surda chega ao sistema de ensino sem uma língua, com certeza enfrentará desafios muito maiores.

Hoje constatámos que apesar da LGP ser reconhecida como um caminho indispensável na abordagem educativa de alunos Surdos, continua a ser objeto de alguma controvérsia, no que diz respeito à sua utilização, o que origina, por vezes, ambiguidades e indefinições.

Por isso, deve ser evitado que as crianças Surdas sejam confiadas a docentes sem preparação para trabalhar com elas; sujeitá-las a situações de pseudo-inclusão e não informar os Encarregados de Educação, sobre o encaminhamento mais adequado para estas crianças, para que se possam desenvolver de forma plena e integral.

3. Interação linguística entre alunos Surdos e ouvintes.

No mundo de hoje, cheio de diversidade e em incrível mudança, cada vez mais é necessário valorizar a promoção de competências sociais e emocionais nos nossos alunos.

Crescer com os outros é desafiante! Fazer amigos. Partilhar, expressar emoções. Lidar com o sucesso, com os desafios diários. Estes e outros aspetos revelam um desenvolvimento social e emocional positivo no ser humano.

Segundo Vigostsky, a interação como competência sócio emocional, possui um papel muito importante no desenvolvimento dos seres humanos. Segundo o mesmo

autor, a linguagem (verbal, gestual e escrita) é o nosso instrumento de relação com os outros, por isso é importantíssima na nossa constituição como sujeitos. (Ribeiro, 2005)

Também Piaget defende que o ser humano enquanto ser social é influenciado pelas relações sociais que desenvolve durante toda a sua vida. (Piaget, 1978, p. 59)

Assim, podemos afirmar que a linguagem é, antes de tudo, social, a função da interação linguística é a comunicação, expressão e compreensão. É por meio das relações sociais que o ser humano aprende e ensina, constrói e desconstrói conhecimento.

A capacidade humana de exprimir ideias e sentimentos implica uma necessidade de se fazer ouvir, expressar e entender. A comunicação só acontece a partir do momento em que existe troca, correspondência, ação recíproca de duas ou mais pessoas, ou seja, quando há interação linguística.

Assim, a interação social é um conceito que determina as relações sociais desenvolvidas pelos indivíduos e grupos sociais. É a partir dela que os seres humanos desenvolvem a comunicação, estabelecem o contato social e criam redes de relações.

Contudo, em qualquer tipo de relação que se cria, um dos aspetos essenciais é a interação linguística. É através dela que trocamos informações, questionamos, partilhamos os nossos pensamentos e emoções.

Assim, como seres sociais, precisamos de nos identificar com uma comunidade social específica, no seio da qual realizamos interações, que nos possibilitam o desenvolvimento da nossa identidade cultural. Hoje, não existem dúvidas que o Surdo tem a mesma capacidade comunicativa que um ouvinte, pois os recursos cognitivos linguísticos continuam intactos. Para a criança surda, o desenvolvimento das duas capacidades linguísticas é condição imprescindível para o seu desenvolvimento como pessoa. (Sim-Sim, 2006)

A criança surda inserida no ensino regular interage com alunos ouvintes, que podem estar pouco recetivos às suas características comunicacionais, o que pode gerar situações de incompreensão e mal-entendidos no processo de comunicação, muitas vezes, fruto de ideias erradas acerca da Surdez.

Na verdade, este aspeto pode influenciar o autoconceito das crianças Surdas, que interiorizam ideias negativas acerca de si próprias. Mas se estas ideias forem modificadas, as crianças Surdas têm possibilidade de construir um autoconceito mais positivo e desenvolvem competências de liderança e cooperação. (Santos, 2005)

Deste modo, a inclusão escolar do aluno Surdos deve centrar-se na desconstrução dos bloqueios comunicacionais existentes, com o objetivo de integrar Surdos e ouvintes facilitando a comunicação entre ambos. A sinalização destes bloqueios comunicacionais é vivenciada por diversos alunos Surdos que referem a necessidade de se desenvolverem projetos que divulguem as características dos alunos Surdos, sendo que estes devem expor de forma positiva como o aluno Surdo comunica, no sentido de ajudar a desconstruir mitos e ideias errôneas. (Borges, 2004)

A ausência de uma intervenção ajustada em relação às interações de alunos surdos com alunos ouvintes, pode ter sérias implicações na vida adulta dos alunos Surdos. Assim, não devemos esquecer que a intervenção nas interações sociais precoces dos alunos Surdos é fundamental, para a criação de competências sociais vitais no desenvolvimento ao longo da vida, em múltiplos contextos sociais, e o seu impacto futuro, nem sempre é tido em conta pelas escolas.

Tal como refere Luiza Cortesão (2003), em larga escala, as práticas do sistema educativo orientam-se para a construção da homogeneidade e centram-se em competências escolares, estando a educação, ainda construída para o “aluno-tipo”, sendo que por vezes grupos de alunos com comportamentos distintos são entendidos como uma perturbação no funcionamento da escola. (Afonso C. , 2005a)

Contudo, sublinhamos mais uma vez que é da responsabilidade da escola, a construção do futuro dos seus alunos. Consideramos, importante que desde cedo, se desenvolva atividades que liguem o aluno à comunidade que o rodeia, isto é especialmente importante no contexto das EREBAS.

A escola de hoje, que se quer inclusiva, dá prioridade à formação integral de todos os alunos, tem uma função orientadora, procura que cada aluno desenvolva ao máximo as suas potencialidades e desenvolva verdadeiras aprendizagens significativas.

Por isso, a UNESCO define inclusão como uma estratégia dinâmica para responder, de forma proativa, à diversidade dos alunos e conceber as diferenças individuais não como um problema, mas sim como uma oportunidade para enriquecer a aprendizagem. (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2008, p. 11)

Como afirmou Boaventura Sousa Santos (2001) “todos temos direitos a ser iguais quando a diferença nos diminui e todos temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (Afonso C. , 2005a, p. 54)

3.1. A aprendizagem da LGP por alunos Surdos e por alunos ouvintes.

A aplicabilidade das respostas educativas previstas no Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, acarreta que a escola colabore para o crescimento linguístico dos alunos Surdos, para a adequação do seu processo de acesso ao currículo e para a sua inclusão social e escolar.

Deste modo, é fundamental que os alunos ouvintes e toda a comunidade educativa compreendam a importância da aprendizagem da LGP, para facilitar não só a inclusão da criança surda como também ajudar a comunicação entre todos.

Quando a Surdez se apresenta como uma limitação à comunicação, torna-se uma barreira com repercussões. Cabe então à escola, neste caso concreto às EREBAS, que desenvolvem uma educação bilingue, ou seja, uma política educativa em que duas línguas (LGP e LP) passarão a coexistir no espaço escolar, e deveria existir uma oferta formativa, para os alunos ouvintes aprenderem a LGP, de forma a aprenderem a comunicar através dela. Esta estratégia permitiria ao aluno Surdo “multiplicar o número de interlocutores, passando a ter acesso a trocas linguísticas efetivas (...), enquanto para as crianças ouvintes um novo mundo pode se descortinar, dando-lhe o acesso a um universo cultural até então desconhecido...”. (Marques, Barroco, & Silva, 2013, p. 503)

Esta realidade permite que alunos surdos e alunos ouvintes partilhem percursos de desenvolvimento pessoal, social e escolar, em diversos projetos e atividades, promovendo-se a igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento. Desta forma, estamos perante uma escola inclusiva, com uma comunidade bilingue, constituída pela comunidade ouvinte (comunidade maioritária) e por uma comunidade linguística minoritária, cuja primeira língua de comunicação é a LGP. (Almeida, Cabral, Filipe, & Morgado, 2009)

Quando falamos de um sujeito bilingue, estamos a referir-nos à pessoa que consegue utilizar duas línguas, independentemente do contexto linguístico em que está inserido. Assim, ao ser proporcionada a aprendizagem da LGP aos alunos ouvintes, que representam a língua maioritária, esta poderia possibilitar uma relação equilibrada e constante entre as duas comunidades. Consequentemente, estamos automaticamente a fomentar a aprendizagem das línguas, pois ao aprender simplesmente os gestos para pequenas mensagens ou diálogos, incentiva-se a aprendizagem de outras palavras e temas. Estas permitem a comunicação natural com os seus pares Surdos, promovendo

a evolução no domínio da LGP dos ouvintes no seio da comunidade surda.

O facto de os alunos Surdos serem competentes em duas línguas assegura a sua aprendizagem e o convívio com a sociedade em geral, ao longo da vida. Apesar de existirem poucos estudos que afirmem ou evidenciem que a aprendizagem da LGP pelos ouvintes melhore a comunicação com os Surdos, percebemos que se invertermos os papéis também os alunos ouvintes conseguirão adquirir a língua gestual, como segunda língua. (Carmo, Martins, Morgado, & Estanqueiro, 2007)

Na sua dissertação de Mestrado, Ana Margarida Pires (2015) realizou um estudo qualitativo, com o objetivo de verificar se a aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa (LGP), pelos alunos ouvintes pode influenciar a comunicação com os alunos surdos e a consequente inclusão dos mesmos numa Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, do Concelho de Leiria. Para tal foram realizadas atividades, como um atelier de LGP, atividades lúdico-pedagógica e entrevistas, que permitiram o desenvolvimento de interações comunicativas e sociais, entre os alunos surdos e os alunos ouvintes. A autora refere ainda que as atividades desenvolvidas neste estudo de caso exploratório-descritivo contribuíram não só para a inclusão dos alunos surdos, mas também permitiu aos alunos ouvintes uma maior consciencialização para a importância em aprender esta língua, proporcionando assim um ambiente bilingue na escola. As atividades desenvolvidas, ao longo da dissertação, apontam melhorias significativas no processo comunicativo com os alunos surdos e revelaram que a aprendizagem da LGP por todos os alunos ouvintes é uma realidade possível. (Pires, 2015)

Para Morgado (2012), aprender uma segunda língua é entrar na própria comunidade que a fala, é aprender aspetos e conceitos ligados à sua cultura e história. A mesma autora defende que, no caso da aprendizagem da língua gestual como segunda língua, os ouvintes apresentam dificuldades características no início, devido ao facto de ser uma língua visual, que exige atenção, concentração e memorização, bem diferente da comunicação oral, encarregando ao professor de LGP a criação de estratégias e metodologias diversificadas que eliminem essas dificuldades ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Neste âmbito, prevê-se um trabalho de coresponsabilização e parceria entre surdos e ouvintes, de forma a garantir a aprendizagem das duas línguas.

Embora não exista um programa homologado que defina o desenvolvimento e a aprendizagem da LGP como segunda língua por parte de crianças ouvintes, tal como existe para o português para os alunos Surdos, esta vai sendo proporcionada nas

EREBAS, não só para despertar a consciência da importância da aprendizagem da LGP para comunicar com os pares Surdos, mas também para satisfazer a curiosidade e o interesse de muitos alunos ouvintes.

Deste modo, a aquisição da LGP como segunda língua, pelos alunos ouvintes, deveria assumir-se como um processo natural, fruto da interação real dos alunos, quer em contexto de sala de aula, durante as aprendizagens, quer no intervalo, nas brincadeiras e diálogos, pois prepara-os para a diversidade linguística. Ao dar este passo, estamos a contribuir para uma mudança da mentalidade da sociedade em geral, e em particular da comunidade educativa, tornando-os mais recetivos à interação linguística.

3.2. A influência da aprendizagem da LGP na comunicação entre alunos Surdos e ouvintes.

Temos a perfeita noção que o que propomos, muitas vezes é impossível de ser posto em prática nas escolas. Por isso, não existindo a possibilidade de aprender a LGP, os alunos surdos e ouvintes não devem ficar privados da comunicação. Na verdade, podem sempre utilizar outros meios de comunicação, verbal ou não verbal, que garantam a transmissão e receção de mensagens.

No entanto, tem-se vindo a referir, ao longo deste trabalho que, independentemente do tipo de linguagem usada, o que é importante é que ambos os intervenientes comuniquem entre si, para que a integração passe à verdadeira inclusão e não aconteça uma mera integração na comunidade escolar.

A LGP permite conduzir a pessoa surda a um rápido e completo desenvolvimento cognitivo e o ensino dos Surdos, através da Língua Gestual obtém melhores resultados na composição da escrita e na comunicação em geral, revelando ser muito importante que esta seja aprendida por todos (pais, familiares, amigos, professores, entre outros). (Coelho, 2010)

Na maioria das vezes, em vez de levar as pessoas ouvintes a aprender a língua gestual, há uma tendência para desenvolver a comunicação oral entre os Surdos, talvez como uma forma de aproximação ao padrão considerado “normal” e, dessa maneira, possibilitar a este grupo uma melhor inclusão social. (Afonso C. , 2007b)

Como já referimos, apesar das diferenças no processo de comunicação, o potencial dos Surdos é o mesmo que o das pessoas ouvintes. Assim, ao procurarmos

minimizar e talvez resolver essas diferenças, estamos a destruir as barreiras impostas pela Surdez à comunicação.

Na verdade, são as crianças os alicerces mais importantes para gerar a mudança de mentalidade da nossa sociedade, com a construção de uma sociedade onde a diferença não é sinónimo de discriminação. (Correia, 2010)

Neste sentido entendemos que a LGP desempenha um papel muito importante, na medida em que a sua aprendizagem por parte de alunos ouvintes, como Língua estrangeira, pode quebrar as barreiras de comunicação e contribuir de facto para a construção de uma sociedade mais justa onde a diferença não é sinónimo de discriminação.

Nesta linha de pensamento, Pereira afirma que a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes em LGP “permite uma troca de ideias sem barreira (...) desempenha uma função pedagógica pois é usada no ensino de LGP a ouvintes; e assume um papel na sensibilização e formação cívica dos cidadãos...”. (Pereira J. , 2012, p. 68)

A mesma autora refere ainda que o relacionamento entre duas pessoas Surdas resulta de experiências ricas e profundas, por possuírem a mesma cultura e a mesma língua. Já entre uma pessoa surda e ouvinte as experiências revelam-se mais delicadas, devido à presença de diferenças na língua e na cultura, que poderá constituir barreiras no processo comunicativo. (Pereira J. , 2012, p. 68)

Deste modo, percebe-se que a aprendizagem da LGP pelos alunos ouvintes tem influência na comunicação entre estas duas comunidades, tanto no tipo e quantidade de interações como no enriquecimento de relações pessoais, culturais e sociais.

4. Surdez e Autismo

Ao longo deste trabalho, abordamos a importância da interação linguística entre alunos Surdos e alunos ouvintes. Contudo em ambiente escolar, no grupo de crianças surdas, existem alunos que apresentam outras especificidades educacionais. Encontramos crianças Surdas que podem ser cegas, com deficiência intelectual, com deficiência motora, bem como outras especificidades em comorbidade com a Surdez, como é o caso da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

Na verdade, a criança Surda Autista enfrenta duas realidades distintas dentro do sistema educacional: ser Surdo e ao mesmo tempo Autista. Deste modo, a Educação Inclusiva na escola procura que a aprendizagem seja possível para os alunos, de acordo

com as condições cognitivas e físicas de cada aluno. Assim, com o apoio dos docentes, é necessário definir metodologias pedagógicas para que todos os alunos desenvolvam aprendizagens, tendo em conta as suas particularidades. (Lima, Neri, Diodato, Silva, & Nascimento, 2019)

Nunca podemos esquecer, que a Escola tem um compromisso primordial e insubstituível para o desenvolvimento de todas as crianças, mas para que possa cumprir esta função essencial, terá de saber criar estratégias, para que estes alunos Surdos com PEA, consigam desenvolver habilidades e capacidades para interagir com o outro, integrar-se a superar dificuldades de aprendizagem.

Um aluno Surdo com PEA requer uma atenção redobrada, por parte dos docentes que com ele trabalham. Essa atenção tem que estar focada principalmente nas áreas da comunicação e interação social, porque tanto a Surdez como a PEA apresentam desafios para a linguagem e comunicação da criança, mas também em todo o processo de ensino aprendizagem. (Lima, Neri, Diodato, Silva, & Nascimento, 2019)

Contudo esta necessária atenção redobrada, só é possível com uma formação diferenciada dos profissionais de educação que trabalham com estes alunos, no sentido de serem implementadas medidas nas escolas para atenderem este grupo de alunos. (Morais, 2020) Essas medidas passam, em primeiro lugar, por uma avaliação adequada do perfil funcional de cada criança, no sentido de potenciar e estimular as suas capacidades de forma global e sistémica.

De acordo com Knoors e Vervloed (2003), a comunicação é a base da educação e, na verdade, as crianças Surdas com PEA apresentam uma grande diversidade, no que diz respeito às competências comunicativas. Será necessário considerar as limitações de cada criança, mas também as suas competências e potencialidades individuais.

Neste sentido, é imprescindível uma avaliação adequada às características da Surdez e da PEA, para que a intervenção possa estar de acordo com o perfil de cada aluno. (Carneiro, 2020, p. 81)

4.1. Características da Surdez e da PEA.

Ao longo deste trabalho, pretendemos situar o conceito de surdez, enfatizando-o como uma diferença e não como uma “deficiência”, priorizando o aspeto sócio-antropológico da surdez, sem necessariamente desconsiderar os aspetos médicos-

clínicos, porém procuramos demonstrar que este conceito envolve muito mais do que o aspecto audiológico. (Alves, 2012, p. 80)

Relativamente à Surdez, podemos afirmar que se trata de uma incapacidade, total ou parcial, congênita ou adquirida, da aptidão de ouvir. Consoante a intensidade da perda auditiva, esta pode ser classificada em ligeira, moderada, severa ou profunda. (Mestrinho, 2021)

Graus da Surdez	Perda (dB)	
Deficiência auditiva ligeira	- 21dB-40dB	
Deficiência auditiva moderada	1º grau	- 41dB-55dB
	2º grau	- 56dB-70 dB
Deficiência auditiva severa	1º grau	- 71dB- 80dB
	2º grau	- 81dB-90 dB
Surdez profunda	1º grau	- 91dB-100dB
	2º grau	- 101dB-110dB
	3º grau	- 111dB- 119 dB
Deficiência auditiva total - Cofose	> 120dB	

Tabela 1: Classificação da Surdez Infantil segundo o seu Grau. (Oliveira & Ribeiro, 2002, p. 418)

Dependendo da sua localização pode ser descrita como surdez de condução (envolve estruturas do ouvido externo e/ ou médio), neurossensorial (distúrbio no ouvido interno), mista (podendo envolver o ouvido externo e/ou médio e o ouvido interno) e central (quando se deve a uma lesão do Sistema Nervoso Central). (Mestrinho, 2021)

A surdez, também é classificada como, unilateral, quando está presente em apenas um dos ouvidos, e como bilateral quando se encontra em ambos os ouvidos. Uma última característica está relacionada com o período da vida em que a surdez acontece. Deste modo, pode ser congênita ou adquirida. Como congênita, a perda auditiva está presente desde o nascimento, por sua vez a surdez adquirida acontece no decorrer de sua vida.

A conjugação destas características (tipo, grau, causa e idade do aparecimento da surdez) com a história familiar e social podem configurar diferentes perfis de crianças surdas. No entanto é pertinente destacarmos, que para a comunidade Surda estes fatores, não se constituem como uma diferença significativa, já que as características do seu “grupo” são assumidas na sua identidade cultural. (Alves, 2012, p. 83)

No entanto, em todos os casos, é fundamental que o diagnóstico seja realizado o mais precoce possível, pois só assim, possibilitará uma intervenção imediata.

A importância de referirmos os elementos que caracterizam a surdez, vão no sentido de percebermos que o ser Surdo não traz consigo nenhuma limitação cognitiva, que impeça o aluno de aprender. Contudo, é absolutamente necessário que seja implementado nas organizações escolares, condições de ensino-aprendizagem aptas a atender as singularidades inerentes à surdez, que diante de sua especificidade deve oferecer uma nova dinâmica pedagógica.

No que diz respeito à PEA é importante perceber que são disfunções graves e precoces do neuro-desenvolvimento que persistem ao longo da vida, e podem estar em comorbidade com outras patologias (Pereira F. , 2008, p. 9) e características, como é o caso da Surdez.

Apesar da multiplicidade de estudos existentes e de se reconhecer que apresentam uma causa biológica bem demonstrada, continua ainda por definir qual a etiologia com precisão que origina um quadro clínico de autismo. No entanto, parece ser consensual que esta perturbação evidencia uma origem multifatorial, devendo ser considerados fatores genéticos, pré e pós-natais, com uma combinação complexa que leva a uma grande variação na expressão comportamental. No entanto, tipicamente as PEA caracterizam-se por uma tríade clínica de perturbações que afetam as áreas da comunicação, interação social e comportamento. (Pereira F. , 2008, p. 9)

Segundo o DSM-5 da Associação Americana de Psiquiatria e o ICD 10 de Organização Mundial de Saúde, os dois principais sistemas internacionais de diagnóstico e classificação, até 2013 o diagnóstico clínico do autismo era realizado, tendo como base 3 grupos de critérios:

- Perturbações na Comunicação
- Perturbações na Interação Social Recíproca
- Interesses restritos e comportamentos repetitivos (FPDA - Federação Portuguesa do Autismo, 2021)

No entanto, na mais recente publicação do DSM-5, estes critérios foram revistos para dois:

- Défices persistentes na comunicação e interação social;
- Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (APA, 2014)

No primeiro critério estão incluídos os défices na comunicação não-verbal usada na interação social e no desenvolvimento e manutenção de relacionamentos apropriados à idade, assim como os défices na reciprocidade socio emocional, ou seja, a partilha de emoções.

No que se refere ao segundo critério, este inclui a adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamentos; interesses altamente restritos e fixos, na intensidade ou foco; movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos, assim como híper ou hipo sensibilidade sensorial. (FPDA - Federação Portuguesa do Autismo, 2021)

Na verdade, a PEA não tem um conjunto fixo de características, esta pode manifestar-se através de várias combinações de sintomas, com maior ou menor gravidade. Por isso é fundamental reconhecer esta variabilidade e perceber que não existem, duas pessoas afetadas da mesma forma e por isso podem ser muito diferentes entre si, deste modo não constituem um grupo homogéneo. (Pereira F. , 2008)

Nível de gravidade	Comunicação social
Nível 1 "Exigindo apoio"	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros.
Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.

Tabela 2 - Níveis de gravidade para a Perturbação do Espectro Autista (APA, 2014, p.52)

Na verdade, a PEA tanto pode manifestar-se em alunos que apresentam grandes dificuldades na aprendizagem, como em outros, com um nível intelectual elevado. Por isso, alguns alunos com PEA conseguem ter sucesso académico, serem bons alunos, mas ao mesmo tempo manifestam dificuldades de interação social e de comunicação, necessitam de algum apoio. Outros alunos apresentam dificuldades na aprendizagem, exigindo um maior apoio na realização de tarefas simples.

Neste sentido é absolutamente necessário reconhecer que os alunos com PEA necessitam, também de respostas educativas diferenciadas, sustentadas pelas áreas fortes do aluno, proporcionar a estimulação para a aprendizagem e que ajudem a colmatar as dificuldades de comunicação e de interação social. (Pereira F. , 2008, p. 12)

4.2. Educação Inclusiva de Estudantes Autistas Surdos.

Segundo Knoors e Vervloed (2003), um programa de desenvolvimento educacional para crianças Surdas Autistas tem de ser estabelecido de maneira individualizada, uma vez que o seu perfil único exige abordagens de intervenção personalizadas, para atender as necessidades de cada criança.

De acordo com Shield e Meier (2014), os comprometimentos na área da linguagem de crianças ouvintes com PEA, estão bem investigados, podendo variar de muito leves, no caso de crianças fluentes falantes, a muito graves, no caso de crianças não verbais. Na verdade, estas características também se encontram em crianças Surdas com PEA. (Carneiro, 2020, p. 91)

Na verdade, a linguagem comunicacional é o ponto primordial para se fazer a discussão sobre práticas de intervenção, baseadas nas evidências das dificuldades dos alunos Surdos com PEA. É evidente que quanto mais cedo se propiciar o contacto com a LGP, melhor será o desenvolvimento da pessoa surda, por isso torna-se irrelevante pensar nas práticas metodológicas de inclusão, sem antes se pensar na aquisição da língua. (Lima, Neri, Diodato, Silva, & Nascimento, 2019)

Segundo Mesa Casa (2016) é fundamental que uma língua seja adquirida na sua totalidade e fluência, ela é a base do desenvolvimento cognitivo, do processo de comunicação e interação social. Sacks (2010) refere ainda a existência de um perigo especial que se corre, ao nível intelectual e emocional, quando não existe uma aquisição apropriada da língua. Desta forma, a capacidade com que a criança adquire a sua linguagem, fará com que ela desenvolva as suas potencialidades do processo de aquisição da língua de forma natural, que no caso de alunos Surdos com PEA será através do estímulo espaço-visual. (Lima, Neri, Diodato, Silva, & Nascimento, 2019)

Nas línguas orais, as construções linguísticas acontecem através de canais sensoriais distintos, de forma que uma criança ouvinte, pode perceber a mensagem sem olhar para o seu interlocutor. O mesmo não acontece com as crianças Surdas, que necessitam do olhar para decodificar a mensagem produzida por alguém. No caso de crianças Surdas com PEA, as implicações da comunicação podem ser mais amplas, uma

vez que a construção de significado está, muitas vezes, relacionada com a capacidade de acompanhar o olhar e compreender a intenção do interlocutor. Também pode existir um déficit no processamento de informações a nível de expressões faciais, o que vai gerar consequências para a compreensão e produção da LGP. (Carneiro, 2020, p. 79)

A criança Surda com PEA encontra dificuldades em ambiente escolar, quando as suas especificidades não são consideradas e se trabalha no sentido de “normalizar” este aluno, impondo um modo de comunicação e socialização considerada correta pela sociedade.

Segundo Bolzan (2014) para que a inclusão ocorra é absolutamente necessário o acesso à educação bilingue, no sentido de manter e fortalecer a língua do aluno. (Morais, 2020) Neste sentido é importante o desenvolvimento de protocolos de avaliação e identificação das capacidades comunicativas, de alunos Surdos com PEA, onde o foco das estratégias passa pela comunicação visual. (Lima, Neri, Diodato, Silva, & Nascimento, 2019)

Na verdade, os métodos de ensino a crianças Surdas com PEA, requer dos profissionais da Educação, o conhecimento de estratégias que devem ser trabalhadas na sala de aula:

- Agendar previamente as atividades rotineiras direcionadas às necessidades dos alunos.
- Implementação de currículos e técnicas de avaliação.
- Abordagens eficazes de lidar com o comportamento das crianças.
- Colaboração com a família e outros profissionais. (Rocha, 2016)

Também será importante que em ambiente escolar, uma redução da sobrecarga sensorial, serem evitadas luzes fortes, no entanto, são necessários recursos com suportes visuais, como imagens indicativas. (Lima, Neri, Diodato, Silva, & Nascimento, 2019)

É inegável que tanto a Surdez, como o Autismo, apresentam desafios para a linguagem, para a comunicação e a interação entre pares, pois quando se trata de Surdo com Autismo associado, esta condição, não somente agrava o processo de comunicação, como também todo o processo de ensino aprendizagem. (Terry, 2014, citado por Lima, Neri, Diodato, Silva, & Nascimento, 2019)

Contudo, é importante assinalar que existem poucos estudos sobre educação inclusiva para estudantes Surdos com PEA. É necessária mais pesquisa e investigação, no sentido da criação de materiais pedagógicos que atendam e valorizem este grupo de

alunos. Na verdade, as formações existentes, estão mais direcionadas para a Surdez ou PEA, por isso é necessário oferecer, aos profissionais de Educação, formações que abordem em conjunto a Surdez e a PEA, pois ambos fazem parte da identidade deste grupo de alunos.

São muitas as questões e dúvidas que se levantam relativamente à melhor resposta educativa para estes alunos, certamente que encontramos muitas arestas ainda a limar nas estratégias pedagógicas a utilizar, mas uma coisa é certa, só poderemos contribuir para a verdadeira Escola Inclusiva, se refletirmos na nossa prática educativa e reconhecermos as limitações da nossa ação e a constante necessidade de formação profissional.

- **COMPONENTE EMPÍRICA**

1. Questão da Investigação e construção do objeto de estudo.

Uma vez concluída a revisão da literatura, onde foi apresentada a informação relevante dos elementos e conceitos que compõem a pergunta de partida do presente estudo, inicia-se agora, uma segunda parte que pretende apresentar a metodologia de investigação. Segundo Coutinho (2014), Metodologia é um conceito que sugere ao investigador, os meios que o ajudam na procura do conhecimento. Assim, o objetivo da Metodologia é “ajudar-nos a compreender, no sentido mais amplo do termo, não o resultado do método científico, mas o próprio processo em si”. (Kaplan, 1998, citado por Coutinho, 2014)

Neste sentido, pretende-se apresentar a descrição e fundamentação das escolhas realizadas ao longo do estudo, começando por definir a questão de investigação, os objetivos e as opções metodológicas, identificando ainda o cenário da investigação e os participantes.

Antes de definir a questão de investigação, é absolutamente necessário escolher o tema sobre o qual irá incidir o trabalho e a pesquisa a realizar. Normalmente essa escolha, está intimamente relacionada com a prática profissional do investigador, que procura uma justificação ou solução para um problema ou situação, por si identificado. Deste modo, o tema da investigação, está associado a uma dificuldade prática, uma curiosidade ou até mesmo uma teoria própria, constatada pelo investigador durante o seu trabalho. (Prodanov & Freitas, 2013, p. 120)

O investigador, durante o seu percurso profissional, foi docente de EMRC num Agrupamento de Escolas de referência para a Educação Bilingue de alunos Surdos, e durante os últimos quatro anos letivos, trabalhou com turmas de alunos Surdos, a lecionar a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social. Foi, sem dúvida alguma, o trabalho diário desenvolvido pelo investigador com alunos Surdos e ouvintes que se tornou determinante para a escolha do tema.

Tudo isto leva-nos a refletir sobre a importância da interação linguística entre alunos Surdos e Ouvintes, mas com maior enfoque na interação linguística estabelecida por um grupo de alunos específico – alunos Surdos com Perturbação do Espectro do Autismo.

Desta forma, são objetivos deste estudo:

Como se organiza a EREBAS para receber alunos Surdos com PEA? Qual a resposta educativa e recursos específicos utilizados com este grupo de alunos?

Depois de escolhido o tema de investigação e verificada a realidade que nos propomos estudar, através do enquadramento teórico, chega a altura de ser formulada a questão de investigação. Assim, tendo em conta a nossa intenção com este trabalho, definimos a seguinte questão de investigação:

Que interações linguísticas existem entre alunos Surdos Autistas e alunos ouvintes numa EREBAS?

Uma vez que a escolha da metodologia a utilizar na investigação, deve ser feita em função da realidade que vai ser estudada, consideramos pertinente escolher a metodologia qualitativa, uma vez que esta pressupõe a observação da questão de partida, a recolha de dados reais e ricos e a análise dos mesmos. (Carmo & Ferreira, 2008)

Também a questão colocada, aponta para um objeto de estudo que abrange preferencialmente uma natureza descritiva e interpretativa, neste caso a metodologia qualitativa é mais adequada, pois esta enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada. Como se trata de um estudo inserido no âmbito educativo, este é um campo propício à adoção de metodologias qualitativas, devido à natureza singular dos fenómenos, à complexidade envolvida e às múltiplas interações que proporciona entre os diferentes participantes.

Reconhecemos, no entanto, que não poderemos generalizar numa investigação qualitativa, porque os resultados conseguidos serão certamente incompletos, ou difíceis de comparar, quando aplicados em contextos e sujeitos diferentes. (Fortin & Duhamel, 2009)

1.1. Cenário da Investigação e participantes do estudo

Quando uma investigação é planificada, é absolutamente necessário definir a quem se destina, qual será a população estudada. No caso da nossa investigação, a opção recaiu nos alunos Surdos em contextos de EREBAS, mas cujo foco específico foi alunos Surdos com PEA.

Como seria difícil aplicar os nossos procedimentos investigativos, a todos os alunos com estas características, mas também devido às restrições impostas pela pandemia de Covid 19, nas nossas escolas, optamos por definir uma amostra, de uma parte da população, que todos os dias trabalha com este grupo de alunos.

Assim, partindo da pergunta de partida, bem como das questões da investigação, optamos por estudar a realidade de uma EREBAS. Definimos como sujeitos da amostra, quatro docentes dessa Escola de Referência, que desempenham diversos cargos no Agrupamento.

Desenvolvemos a nossa pesquisa num Agrupamento de escolas de referência na Educação bilingue de alunos Surdos, na zona norte do país que trabalha com alunos surdos há mais de 40 anos, mesmo antes da criação da rede de Escolas de referência.

Este Agrupamento de Escolas sempre foi um exemplo seguido a nível nacional. É um Agrupamento com uma estrutura aberta, dinâmica e flexível, que tenta responder diferenciadamente a todos os seus alunos, respeitando o direito à diferença, à sua identidade e cultura próprias.

Como tal, reconhece a LGP como a língua natural dos Surdos e integra-a no espaço educativo, assim como na pedagogia destes alunos. Sendo pioneira na Educação dos Surdos e graças ao empenho e dedicação de vários docentes, este Agrupamento de Escolas, ao longo dos anos, foi apresentando vários modelos para dar resposta à educação dos surdos, como: o Núcleo de apoio às Crianças Deficientes Auditivas (NACDA); o Núcleo de Atendimento a Alunos Surdos (NAAS); a Unidade de Apoio a Alunos Surdos (UAS) na sequência do despacho n.º 7520/98 de 6 de maio, passando a escola de referência com o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

Assim, para a concretização deste estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, a quatro sujeitos deste Agrupamento de Escolas.

Na tabela seguinte são apresentadas as siglas que passam a identificar os diferentes sujeitos.

	Funções/Cargos
Entrevistada A	Coordenadora do Departamento Especializado em Educação Inclusiva, membro da EMAEI. Docente de Educação Especial do grupo de recrutamento 920.
Entrevistada B	Coordenadora dos Diretores de Turma do 2º e 3º ciclo; Diretora de Turma e membro da EMAEI, Docente de Educação Tecnológica
Entrevistada C	Subdiretora do Agrupamento; Coordenadora da EMAEI; Vice-Presidente do Conselho Administrativo; Presidente de Júri de concursos e Presidente das compras públicas.
Entrevistada D	Docente de Educação Especial do grupo de recrutamento 920.

Tabela 3: Sujeitos da Investigação

De seguida apresentamos alguns elementos que caracterizam os sujeitos da investigação.

Entrevistada A – o sujeito entrevistado é um docente do sexo feminino, pertence ao Quadro do Agrupamento. É professora especializada na área da Surdez e desempenha o cargo de Coordenadora do Departamento Especializado em Educação Inclusiva, também é membro da EMAEI. Conta com 24 anos de serviço, 20 dos quais na área da Educação Especial. Trabalha nesta EREBAS há 4 anos letivos.

Entrevistada B – o sujeito entrevistado é um docente do sexo feminino, pertence ao Quadro do Agrupamento. É docente de Educação Tecnológica e desempenha os seguintes cargos: Coordenadora dos Diretores de Turma do 2º e 3º ciclo; Diretora de Turma e membro da EMAEI. Conta com 21 anos de serviço, sendo que nos últimos 15 anos trabalhou neste Agrupamento. É docente de alunos Surdos ainda antes da criação da EREBAS neste Agrupamento.

Entrevistada C – o sujeito entrevistado é um docente do sexo feminino, pertence ao Quadro do Agrupamento. A sua formação base é de Matemática e Ciências, trabalhou durante 4 anos numa Escola do 1º ciclo deste Agrupamento. Está na Direção do Agrupamento há 14 anos e exerce os seguintes cargos: Subdiretora do Agrupamento; Coordenadora da EMAEI; Vice-Presidente do Conselho Administrativo; Presidente de Júri de concursos e Presidente das compras públicas. Tem cerca de 18 anos de serviço.

Entrevistada D – o sujeito entrevistado é um docente do sexo feminino, pertence ao Quadro do Agrupamento. Tem 44 anos de serviço docente, sendo que os últimos 15 anos de serviço foram neste Agrupamento. A sua formação base é na Educação Especial, com especialização na área da Surdez, mas ao longo da sua carreira profissional fez outras formações; Pós-graduação de especialização e um Master no âmbito da logopedia e ainda, realizou um doutoramento, na faculdade de Santiago de Compostela, sobre o Desenvolvimento psicológico, família, educação e intervenção.

2. Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados

Das várias técnicas de recolha de dados, como já referimos, optamos pela entrevista. Trata-se, de um instrumento de recolha de dados que consiste na comunicação verbal que se estabelece entre duas pessoas, no qual o entrevistador recolhe os dados e o entrevistado fornece informações sobre o tema em estudo.

Dos vários tipos de entrevista possíveis, que melhor se adequa à nossa investigação é a entrevista semiestruturada, dado que permitimos ao entrevistado

responder livremente às diferentes situações que refletem o seu trabalho com alunos surdos com PEA, existindo, um guião pré-estabelecido que possui um carácter flexível.

Nas entrevistas semiestruturadas, o investigador decide os temas a abordar, normalmente relacionados com algo que os entrevistados vivenciaram, deixando-os exprimirem-se à vontade sobre o tema. Neste tipo de entrevistas a ordem das questões apresentadas é flexível.

Na verdade, a entrevista semiestruturada é um modelo de entrevista que é representado por um guião de perguntas previamente estabelecidas, tendo como foco as dimensões da investigação, apesar de não seguir a ordem do guião, ela traz questões pré-definidas, sendo adaptável de acordo com os rumos do diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

A entrevista semiestruturada assume, assim, um conjunto de particularidades e vantagens, destacadas por Bogdan e Biklen (1994), Ghiglione e Matalon (1997) e Quivy e Campenhoudt (1995). Os vários autores referem entre outras vantagens, o grau de profundidade dos elementos de análise, assim sendo, este instrumento é adequado para aprofundar um determinado domínio ou verificar a evolução de um domínio já conhecido. A flexibilidade e a fraca diretividade da entrevista semiestruturada, permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios quadros de referência (linguagem e categorias mentais). (Valadas & Gonçalves, 2013, p. 2)

É importante ainda de realçar que a possibilidade de recolha de informação, junto de informadores privilegiados da organização possibilita, assim, a obtenção de uma perspetiva global sobre a organização, o conhecimento da estrutura, da história e dos planos da organização. (*Ibidem*, p. 3)

2.1. Procedimentos de recolha de dados

Para a implementação deste estudo, a recolha de dados desenvolveu-se por etapas. A primeira consistiu na formulação da pergunta de partida e das questões de investigação. Posteriormente, definimos os sujeitos necessários para a realização das entrevistas, conforme já referimos anteriormente. Em seguida, estabelecemos as dimensões das entrevistas e construímos um guião semiestruturado para a entrevista. Para o nosso estudo, as dimensões definidas foram as seguintes:

<i>Dimensões</i>	<i>Entrevista A</i>	<i>Entrevista B</i>	<i>Entrevista C</i>	<i>Entrevista D</i>
<i>EREBAS</i>	X	X	X	X
<i>Interação e Comunicação</i>	X	X	X	X
<i>Alunos Surdos com PEA</i>	X	X	X	X

Tabela 4 - Dimensões a trabalhar na entrevista

A construção do guião de entrevista, (ver anexo 2) é importante, uma vez que facilita orientação da mesma, assim como permite que as questões sejam direcionadas de acordo com as dimensões definidas.

De seguida foram definidos os sujeitos a entrevistar, pelo que foi necessário, através de contacto direto com os próprios sujeitos, proceder ao agendamento das entrevistas, e pedir autorização ao Agrupamento de Escolas para realizar as entrevistas nas suas instalações.

Depois do agendamento e consentimento dos sujeitos, que amavelmente aceitaram, deslocamo-nos à Escola, onde os diferentes sujeitos trabalham, nos dias 8, 14 e 22 de junho, para realizar as entrevistas, que foram gravadas com o consentimento dos entrevistados.

As entrevistas tiveram a duração entre 25 minutos - 40 minutos, foram realizadas em ambiente calmo e com privacidade e os sujeitos entrevistados manifestaram, uma enorme disponibilidade e colaboração no projeto de investigação.

2.2. Métodos, técnicas e procedimentos de tratamento de dados

Depois de realizadas as transcrições das quatro entrevistas, chega a altura de optar pela técnica de tratamento de dados. Nesse sentido, a nossa escolha recaiu na análise de conteúdo das entrevistas realizadas. À medida que vamos lendo os dados recolhidos, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frase, padrões de comportamento, formas de os sujeitos pensarem. Assim, ao realizarmos a análise de conteúdo das entrevistas, é nossa intenção analisar os discursos dos sujeitos, com o propósito de perceber o seu conteúdo mais profundo, dessa forma, teremos uma perceção e compreensão do fenómeno em estudo, mais ampla e eficaz. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221)

Deste modo, o primeiro grande objetivo da análise de conteúdo é o de organizar os conteúdos, num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pelas entrevistas realizadas. Bardin (1979) resume este processo de categorização como "uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por

diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos". (Amado, 2014)

Assim, para uma análise eficaz do discurso produzido pelos sujeitos, começamos por definir as categorias de análise das entrevistas, que partiram das dimensões definidas no guião das entrevistas. Referimos ainda que para proceder a esta fase do projeto de investigação, utilizamos o software MAXQDA, para análise de dados qualitativos e categorização das entrevistas. Segundo Straus (2003), a operação de codificação é a fase mais difícil de compreender para investigadores inexperientes. Na verdade, esta etapa da categorização corresponde, a uma transformação dos dados, recolhidos das entrevistas, em bruto no texto de forma a atingir uma representação do seu conteúdo. (Resende, 2016, p. 54)

De seguida, apresentamos, no mapa seguinte, as categorias e subcategorias de análise definidas para a nossa investigação.

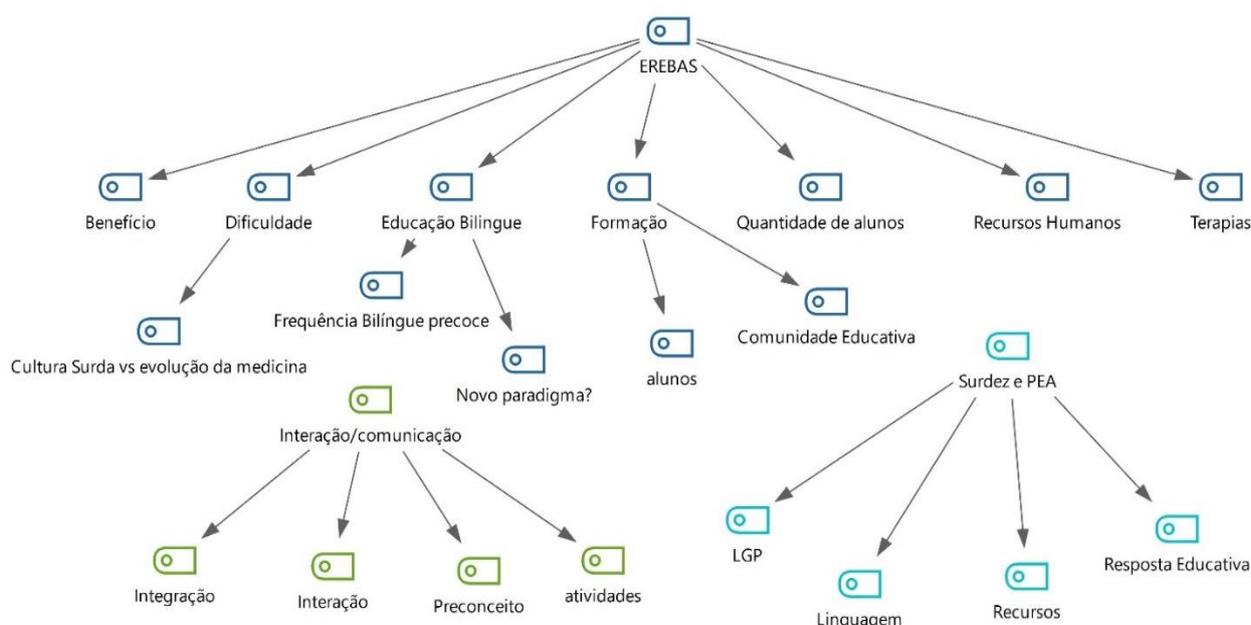


Figura 2 – Categorias e Subcategorias criadas a partir das dimensões da entrevista

De forma, a “arrumar” os conteúdos das entrevistas, criamos, a partir das dimensões da entrevista, a saber: EREBAS; Interação/Comunicação; Surdez e Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), as respetivas categorias e, em alguns casos, subcategorias.

Deste modo, na dimensão de EREBAS, criamos as seguintes categorias: Benefício da criação da rede de escolas EREBAS; as dificuldades sentidas; formação em LGP, para alunos ouvintes, pais, professores e assistentes operacionais; número de

alunos Surdos que frequenta a escola; recursos humanos e terapias existentes na EREBAS.

Na dimensão da interação e comunicação, geramos quatro categorias: Interação linguística; Preconceito Surdo/Ouvinte; Integração e Atividades desenvolvidas.

Por último, a partir da dimensão Surdez e PEA, criamos, também quatro categorias: Resposta Educativa para alunos Surdos com PEA; Linguagem utilizada; recursos e LGP como mais-valia para este tipo de alunos.

3. Apresentação e discussão dos resultados.

Na sequência de tratamento de dados, apresentamos, em seguida, a análise categorial dos discursos das entrevistas, seguindo as categorias e subcategorias que criamos.

3.1 A dimensão - EREBAS

Relativamente à dimensão EREBAS, a primeira categoria criada, foi os **benefícios** que a criação de uma rede de Escolas de referência para a Educação Bilingue de alunos Surdos trouxe à Educação de crianças e jovens Surdos.

Deste modo, todos os sujeitos da investigação, encontram benefícios na criação das EREBAS. Enquanto, os sujeitos A, B e C, referem como o principal benefício, o facto, de os alunos Surdos *“estarem todos concentrados na mesma escola, a meu ver é facilitador, não só pela comunicação, mas também por terem modelos surdos aqui na escola”* (Ent. A) Consideram, que é extremamente importante, para os alunos Surdos frequentarem turmas de alunos com as mesmas características, no sentido de promover uma integração mais eficaz.

O sujeito C, reitera esta opinião, pois afirma, que o maior benefício é os alunos Surdos estarem juntos, reconhecerem os seus pares e ao mesmo tempo, conviverem com os ouvintes, *“quando surgiram as EREBAS, eles verificaram que há outros surdos, e que têm formação académica, também através dos professores de LGP, eles conseguem também ver ali um modelo. Sem dúvida que para a aprendizagem deles, para a autoestima, para o autoconhecimento e para o respeito pela Cultura Surda, foi muito bom. Mas também pela possibilidade de conviver com toda a comunidade educativa.”* (Ent. C)

O sujeito B, refere ainda a importância de se conseguir concentrar recursos, imprescindíveis face às dificuldades evidenciadas pelos alunos Surdos, *“para*

conseguirmos de alguma forma ultrapassar alguns obstáculos, só fazendo parte de uma EREBAS é que nós conseguimos isso, nomeadamente interpretes de Língua Gestual, os terapeutas, os formadores e os professores do 920 que são especializados em Surdez.” (Ent. B)

Por sua vez, o sujeito D, menciona que o maior benefício é a possibilidade do alargamento das intervenções e a capacidade de partilha de experiências, pois *“estando as EREBAS interligadas, umas podem aprender com as outras, o objetivo quanto a mim, é a partilha de conhecimentos e experiências. Claro que cada EREBAS pode ter uma realidade diferente, depende de qual ambiente no qual está inserida, mas existem aspetos comuns, aspetos a melhorar que devem ser analisados...”* (Ent. D)

Por outro lado, também quisemos saber, quais são as maiores **dificuldades** que sentem, esta é a segunda categoria. Assim o sujeito D, aponta que a grande dificuldade, está relacionada com o facto de não terem autonomia, refere que *“determinadas regras a nível do Ministério da Educação, que pela nossa experiência, sabemos que não é esse o melhor caminho. Eles deviam de ouvir primeiro quem está no terreno.”* (Ent. D)

Por sua vez, os sujeitos A e B apontam a grande dificuldade, a integração dos alunos Surdos, com os ouvintes. Referem, que a Identidade Cultural, bem como a questão da língua são, efetivamente, barreiras muito presentes na integração destes alunos, *“por muito que nós lutemos por uma inclusão, e todo o que é feito cá na Escola prevê a integração de todos a inclusão de todos, em todas as atividades, os Surdos colocam-se um pouco à margem, existe ainda, efetivamente, uma divisão clara, entre os alunos Surdos e os alunos ouvintes.”* (Ent. A)

O sujeito A, refere ainda que, na sua opinião, a Comunidade Surda precisa de abrir horizontes, como por exemplo, na evolução da medicina e na questão dos implantes cocleares. Na verdade, existe um grande desconhecimento dessa Comunidade: *“As pessoas ainda hoje, ouvem na televisão, “a linguagem gestual; o surdo-mudo”, portanto, coisas que já não se devia passar cá para fora.”* (Ent. A)

O sujeito C partilha da mesma opinião, quanto à maior dificuldade ser a comunicação entre alunos Surdos e ouvintes, contudo, refere que essa dificuldade *“não parte dos alunos surdos, mas sim da comunidade ouvinte, porque nem todos tem formação em LGP.”* (Ent. C) Para ultrapassar esse obstáculo, aponta como solução possível *“que exista na EREBAS, em oferta complementar, ou uma disciplina obrigatória de Língua Gestual Portuguesa, porque para mim, essa continua a ser a maior barreira, que é a comunicação.”* (Ent. C)

Percebemos que a grande dificuldade, passa pela comunicação, nesse sentido quisemos perceber se a **educação bilingue** pode ser a solução e uma mais-valia para a educação de crianças e jovens Surdos. Referimos ainda, que na categoria educação bilingue foram ainda criadas as subcategorias: **frequência bilíngue precoce** e **novo paradigma**.

Relativamente, à categoria educação bilíngue, todos os sujeitos afirmam a sua importância na educação de alunos Surdos. *“Com certeza. Então, ao nível do currículo eles têm a Língua Gestual como Língua materna, depois têm português como Língua segunda, e depois as restantes disciplinas do currículo. Mas ao nível da Língua Gestual sim, é uma mais-valia, porque em termos de comunicação acabam por ter grandes benefícios.”* (Ent. B)

O sujeito C, lembra ainda que: *“o ensino bilíngue pode ser visto de várias formas, eles aprendem duas línguas ao mesmo tempo, o que para os bons alunos é uma grande vantagem. Porque eles conseguem ter o domínio da sua primeira língua (LGP) e ao mesmo tempo ter a outra língua (Língua Portuguesa) como suporte.”*

Por sua vez, o sujeito D menciona: *“Eu sou da época em que havia resistência à aprendizagem da língua gestual, era a tentativa da oralidade, oralidade, oralidade. A língua gestual tinha que ser o estruturante do conhecimento, é a estrutura, digamos é os alicerces para o conhecimento. É através da língua gestual que eles adquirirem os conhecimentos e começam a reconhecer o mundo à sua volta. A partir da altura em que a língua gestual foi realmente aceite, ...aquelas dificuldades que eu sentia ao nível da aprendizagem dos alunos, embora os alunos continuem a ter algumas dificuldades, mas já não advêm, só do facto de não terem conhecimento da língua gestual.”*

Contudo, este Agrupamento de Escolas está apostado, em oferecer, cada vez mais, um ensino bilíngue de qualidade, cada vez mais equiparado ao ensino regular, mas para isso, sentiu a necessidade de “combater” o *“mito de que o currículo dos alunos surdos era currículo redutor, era um ensino redutor, porque os alunos vinham para a escola muito tarde, quanto menos se ensinasse mais sucesso eles tinham.”* (Ent. C)

Dessa forma, desenvolve a Frequência Bilingue Precoce, que se iniciou em 2009, numa Escola do 1º ciclo, esta resposta oferecida à comunidade, que o Decreto-Lei 3/2008, previa, no Capítulo V, Artigo 23.º, n.º 11, que:

“os agrupamentos de escolas que integram os jardins de infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce, no apoio e informação das

escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes surdos de LGP, bem como na frequência precoce de jardim de infância”. (Ministério da Educação, 2008)

Segundo o sujeito C, a **frequência bilingue precoce** trata-se de *“um projeto que foi crescendo, e tomando uma dimensão muito grande, a nível do Norte, onde estabelecemos parcerias com hospitais, principalmente com o Santo António, que quando tem nenhuma criança diagnosticada com surdez, é logo encaminhada para aqui, há um acompanhamento muito próximo, há um ensinamento aos pais de como devem tratar a criança, como devem começar a comunicar com a criança.”* (Ent. C) Assim, o sujeito A refere que *“o mais pequenino que temos aqui tem 9 meses, começamos logo desde pequenino, e depois podem ou não seguir o seu percurso aqui na escola. Nós tivemos aqui, por exemplo, um bebé que é de Braga, a mãe veio cá, mas depois achou que era muito longe e optou por Braga, esteve lá meio ano e regressou. Portanto está aqui connosco neste momento, quanto mais cedo melhor.”* (Ent. A)

Neste sentido, podemos falar de uma mudança de **paradigma** do olhar para o ensino bilingue, como refere o sujeito C: *“porque o ensino bilíngue há 13 anos atrás, quando eu cheguei, não pode estar equiparado ao ensino bilíngue agora. Em primeiro lugar, os meninos chegam a nós com meses de vida, têm um desenvolvimento muito superior relativamente aos alunos de antigamente, depois há aqui uma continuidade aqui na nossa escola, frequência bilingue precoce, creche, pré-escolar, primeiro ciclo e depois até ao nono ano, ou seja, segundo e terceiro ciclo, claro que tem que existir uma evolução, se fosse para estar igual, não valia a pena. Depois o Decreto-Lei nº 54, também veio e muito bem, dar oportunidade de respeitar o ritmo de cada aluno e das suas características.”* (Ent. C)

Existe atualmente neste Agrupamento, um projeto de uma turma do 1º ciclo, com *“6 alunos que oralizam quase na perfeição e que têm bastante ganho auditivo, aqui há uns anos atrás esses alunos seriam integrados nas turmas regulares de ouvintes, e nós apostamos em fazer uma turma de ensino bilíngue. Para quê? Para provar que o ensino bilíngue pode ser de qualidade, pode e deve ter, tem de ser de qualidade. Essa turma, tem algumas disciplinas em articulação com a turma dos alunos ouvintes, temos aqui a inclusão, mas ao mesmo tempo a cultura de EREBAS que é o ensino bilíngue. Isso para mim é que é o ensino bilíngue, eles aprenderem efetivamente as 2 línguas, em simultâneo, e depois cada aluno identifica-se com aquela que achar melhor para si e conseguir comunicar melhor.”* (Ent. C)

O sujeito C, confessa ainda, que não foi fácil implementar este projeto, uma vez que: *“nós tínhamos os pais que não aceitavam muito bem o ensino bilíngue, que queriam que os filhos fossem integrados, nas turmas regulares, porque os próprios médicos assim entendiam, mas nós, sempre numa perspectiva pedagógica, nunca devemos expor o aluno ao insucesso.”* *“Sabemos que no primeiro ano até pode correr bem, no segundo já corre mais ou menos e a partir do terceiro começam a aparecer as dificuldades. porque oralidade e o ganho auditivo deles, não é suficiente para fazer uma aprendizagem sem apoios. É muito diferente de ter uma turma com 6 alunos, com todo o tipo de apoio, do que uma turma com 20 alunos, em que o professor não conseguiria chegar a todos, na sua plenitude da aprendizagem dos alunos. Foi isto que nós explicamos aos pais, eles têm uma turma muito mais reduzida, com muito mais apoio, têm o currículo exatamente igual aos outros alunos, só que na turma mais pequena, sem dúvida que os pais entenderam, mas foi difícil.”* (Ent. C)

Deste forma, percebemos a importância que este Agrupamento de Escolas dá ao ensino bilingue, mas as diferentes características da Surdez em cada aluno, são respeitadas e que o seu percurso académico é desenvolvido com vista ao sucesso educativo.

A categoria seguinte, a ser analisada será a **formação em LGP**, contudo, sentimos necessidade de criar duas subcategorias na análise, a saber: Formação de LGP para a Comunidade Educativa (Pais, docentes e Assistentes operacionais) e Formação de LGP aos alunos ouvintes.

Assim, relativamente à subcategoria formação em LGP para a Comunidade Educativa, todos os sujeitos entrevistados sublinharam a sua importância. Como já referimos anteriormente, quando analisamos a frequência bilingue precoce, hoje existe um maior acompanhamento, desde muito cedo, do percurso escolar dos alunos surdos: *“há um ensinamento aos pais de como devem tratar a criança, como devem começar a comunicar com a criança.”* (Ent. A) O sujeito C, refere ainda que: *“Algumas dessas formações são informais, são feitas pelos nossos formadores aqui da escola, ou seja, são formações não acreditadas, para os pais principalmente. Para os funcionários, nós temos outras acreditadas pelo centro de formação, que são feitas todos os anos aqui na escola.”* (Ent. C)

Deste modo, existe a preocupação que pais, auxiliares e docentes, tenham formação em Língua Gestual e sobre a Surdez. O sujeito A refere que essa formação

existiu sempre, contudo, *“funcionou até ao início da pandemia, por isso o ano passado e este ano não podemos levar a cabo essa formação”* (Ent. A)

Por sua vez, a formação em LGP, para os alunos ouvintes é uma preocupação neste Agrupamento de Escolas. Neste sentido, existe no 1º ciclo essa formação, sob a forma de oferta complementar ao currículo: *“Temos como oferta complementar da Escola no 1º ciclo. A ideia era também alargar (...) nós tínhamos um projeto “Quero saber mais” que alargaria a oferta da Língua Gestual Portuguesa também aqui, no 2º e 3º ciclo.”* (Ent. A)

Como refere o sujeito A, ainda não foi possível alargar este projeto ao 2º e 3º ciclo. Contudo o sujeito C mostra-se otimista porque com o *“Decreto-lei 54 e o 55 que tem a flexibilização, nós vamos conseguir implementar, no primeiro ciclo foi mais fácil de implementar, porque eu já tinha feito esse projeto com as AEC, portanto eles nas AEC já tinham LGP, e quando veio 55, como oferta complementar, ficou logo a Língua Gestual Portuguesa como essa oferta, portanto todos os alunos desde o primeiro até ao terceiro ano, porque só este ano é que vai entrar o quarto, têm LGP. No segundo e terceiro ciclo, o currículo é mais difícil de flexibilizar porque há outro tipo de matérias, não há a monodocência, é diferente.”* (Ent. C)

Enquanto não é possível, criar o mesmo modelo que existe no 1º ciclo, esta formação tem acontecido nas aulas de Cidadania e Mundo atual (CMA) *“... tínhamos em CMA 5, 6 aulas em que os alunos tinham contato com a Língua, o que já era muito bom, mas com tudo que se passou (pandemia) acabou por ter que ser reformulado, vamos ver se este ano conseguimos voltar a fazê-lo.”* (Ent. C)

O sujeito B aponta também duas razões que dificultam essa formação no 2º e 3º ciclo: *“nas aulas de Cidadania, houve há uns tempos atrás, em sistema de rotatividade, mas por falta de horas das docentes e também porque a disciplina de Cidadania e Mundo Atual tem o seu currículo previsto. É claro que existe sempre a possibilidade de adaptar esse currículo à nossa realidade, por exemplo no tema da Multiculturalidade, os Direitos Humanos, por exemplo, aí podes integrar um bocadinho, mas é apenas um semestre, é pouco tempo, não dá muita margem para explorar estas áreas.”* (Ent. B)

Apesar das dificuldades sentidas, existe o desejo e vontade que esta formação em LGP, para alunos ouvintes seja mais efetiva e com uma presença clara, no currículo dos alunos ouvintes.

De seguida, apresentamos os dados recolhidos para a categoria **Recursos Humanos**. Relativamente aos técnicos necessários (terapeutas da fala e intérpretes de

LGP), todos os sujeitos entrevistados referem, que neste momento, são em número suficiente, no entanto, o sujeito C destaca: *“Neste momento sim, graças a muita pressão, a muitos pedidos, muitas justificações e às boas relações que mantemos com a tutela, conseguimos provar que era uma necessidade.”* (Ent. C)

Também é importante referir que através da regularização do PREVPAP (Programa de Regularização extraordinária de vínculos laborais precários, os técnicos pertencem ao quadro do Agrupamento de Escolas, *“neste momento, estamos com o número, nem a mais, nem a menos, temos o número certo que nos permite dar resposta, para todos os alunos que nós temos, inclusive, nós damos terapia da fala a alunos que não são surdos, mas que necessitam desse apoio.”* (Ent. C)

No entanto, o sujeito D lembra que o número de técnicos: *“ Isso depende muito dos anos letivos, por vezes é uma necessidade transitória, há anos em se sente a dificuldade, principalmente, houve anos, em que o número de intérpretes de língua gestual, não era o suficiente, outros anos em que este problema não se sente, por vezes no ano seguinte recebemos mais alunos e essa necessidade não é repostada, acaba por ser muito oscilante.”* (Ent. D)

O sujeito B, reitera um pouco esta ideia, pois já teve anos letivos que não tinha, em todas as suas aulas, o apoio do intérprete de LGP, no entanto, nos últimos anos, o mesmo já não acontece.

Também quisemos perceber, se existem professores de Educação Especial em número suficiente, para as necessidades do Agrupamento.

O sujeito A refere que sente a falta de mais professores especializados em Surdez, *“Do 920 a Direção anda sempre à procura de mais recursos para poder alocar às turmas. Temos muitos professores do 920, já com horas de redução dos seus horários. Nós temos muitos alunos também no 1º ciclo e casos que precisam muito do auxílio destes profissionais.”* (Ent. A)

Neste sentido, o sujeito C lembra que: *“a nível do 920 este corpo docente está a ficar um pouco envelhecido, todos eles têm redução da componente letiva, a maior parte dos nossos professores do 920 têm 14 horas letivas. Agora, também temos a sorte, pela boa vontade, pelo gosto que têm à profissão e pela dedicação, de darem a componente não letiva, em usufruto de complemento à componente letiva, o que para nós é uma mais-valia.”* No entanto, refere que *“são suficientes, nós temos 14 professores no grupo 920 nos quatro ciclos”* (Ent. C)

No entanto, refere também que existe, todos os anos, na escola, a preocupação de rentabilizar os recursos humanos que existem: *“nós tentamos articular a distribuição de serviço para conseguir dar resposta a todos, participam todos os técnicos, todos os professores na inclusão desses alunos, se não for assim é impossível. Porque nós ao nível do grupo 910 temos falta de professores, nós tentamos dar essa resposta da melhor forma possível...”* (Ent. C)

Desta forma, o sujeito C, lembra a importância do trabalho colaborativo de todos os docentes, *porque “muitas vezes, os alunos surdos autistas, são acompanhados pelos professores do 910, por que os professores do 910 acabam sempre por ter mais de formação, digamos assim, na área do Autismo, do que os professores do 920. Portanto, nós tentamos jogar com isso...”* (Ent. C)

Neste sentido, o sujeito C defende que o trabalho colaborativo beneficia em muito, quer o professor de Educação Especial, quer o professor titular da disciplina, ou professor titular de turma, quer o próprio aluno. Contudo, lembra que não foi fácil a mudança, *“por que trabalhar em conjunto não é fácil, trabalhar em articulação não é fácil, mas acho que nós aqui, conseguimos isso, ainda não esta no ponto que nós desejaríamos, mas sem dúvida, que existiu uma grande mudança, aqui na escola, quando saiu o decreto-lei nº 54. E nós, como equipa da EMAEI, conseguimos transmitir aos professores, que tinham de mudar a sua forma de pensar, a sua maneira de trabalhar e principalmente trabalhar em articulação com outros colegas, ... hoje são os próprios professores que solicitam à EMAEI as coadjuvações, o que para nós é uma grande vitória.”* (Ent. C)

Na categoria seguinte, quisemos saber a **quantidade** de alunos Surdos, mas também a quantidade de alunos Surdos Autistas, que frequentam a EREBAS deste Agrupamento de escolas.

O sujeito A, dá-nos essa resposta, assim, frequentam esta EREBAS 54 alunos Surdos, distribuídos pelos vários ciclos de escolaridade, incluindo a creche, jardim de infância e frequência bilíngue precoce. Relativamente ao número de alunos Surdos Autistas são 4, no 2º e 3º ciclo e 2 no 1º ciclo.

A última categoria da dimensão EREBAS, vai no sentido de perceber as **terapias** oferecidas. Assim percebemos que todos os alunos Surdos, usufruem de terapia da fala. Através do CRI (Centro de Recursos para a Inclusão) existe ainda, a terapia ocupacional e a Psicologia.

3.2 – A dimensão - Interação/Comunicação

Uma das dificuldades, apontadas pelos sujeitos entrevistados, está relacionada com a interação social e a comunicação estabelecida entre os alunos Surdos e ouvintes, neste sentido, quisemos perceber o que falha nessa interação e o que é feito na EREBAS, para “combater” esta realidade. Assim, a partir da dimensão Interação/Comunicação, criamos a primeira categoria, denominada – **Preconceito**. Deste modo, quisemos perceber se essa falta de interação e comunicação, pode estar relacionada com algum tipo de preconceito face à Surdez.

Na opinião do sujeito B, acha *“que neste momento preconceito não, poderá não haver uma grande interação entre eles, mas preconceito não, foi esbatido, eles estão muito habituados, a maioria convive com esta realidade desde o 1º ciclo. O que existe é um desconhecimento, que leva a que não se integrem tão bem.”* (Ent. B)

O sujeito D é da mesma opinião: *“...neste momento eu acho que não, já senti esse preconceito em anos anteriores, tem havido evolução a esse nível, aqui na escola isso evoluiu, porque existem projetos comuns. Antigamente, sentia-se até na hora do recreio, os alunos surdos para o lado, os alunos ouvintes para outro.”* (Ent. D)

No entanto, o sujeito A, tem uma opinião diferente: *“Por parte dos adultos eu acho que não, acho que isso está completamente esbatido. Nos miúdos sim, nota-se ainda. Os alunos Surdos acham sempre que os ouvintes estão a falar deles, estamos a falar da adolescência não é, com as hormonas ao rubro, pegam-se imenso. E os ouvintes acham que eles estão a falar em Língua Gestual, para eles não perceberem, às vezes há aqui algum desentendimento, que às vezes nem acontece, é mais fruto da imaginação deles.”* (Ent. A)

A mesma opinião é reiterada pelo sujeito D: *“Infelizmente, acho que sim ainda. Até acho que a questão se coloca mais nos adultos, acho que quanto mais crescidos eles estão, se nota mais, acho que eles se isolam mais, e nos adultos também noto um bocadinho isso, que eles se colocam um bocadinho à parte... mas eu acho, que isso tem a ver como a comunicação, a identificação e a cultura deles.”* (Ent. C) No entanto, encontra uma justificação para que tal aconteça: *“Acho que muitas vezes os alunos, naturalmente, procuram os seus pares, as pessoas com quem mais se identificam, porque se ainda existe a barreira da comunicação com os alunos ouvintes, é normal, para eles não se exporem, como disse há pouco, eles é que têm de fazer o esforço para*

se fazerem entender, ou seja, para não se exporem eles isolam-se e interagem mais com os seus pares. É uma coisa que nós, também estamos a tentar combater.” (Ent. C)

Após a análise desta categoria, podemos afirmar que não existe um preconceito, relativamente à questão da Surdez, mas que a barreira comunicacional, acaba por provocar algum isolamento, na verdade os alunos Surdos procuram os seus pares, as pessoas com quem mais se identificam, sendo que os alunos ouvintes acabam por fazer o mesmo.

A categoria seguinte a ser analisada é a **Interação**. Queremos perceber, de que forma a interação é estabelecida entre alunos Surdos e ouvintes.

O sujeito B refere que *“pela Língua Gestual é muito pouca, porque os alunos ouvintes têm pouco conhecimento da Língua Gestual. Se eles conseguirem oralizar um bocadinho, a comunicação é oral, se não conseguirem é muito mais com mímica, pode acontecer num ou outro caso, mas mais oralistas, quando há mais interação, são alunos oralistas que procuram ouvintes, ali não há tantas barreiras à comunicação.”* (Ent. A)

Neste sentido, quisemos perceber se, quando existe ganho na oralidade, faz com que os alunos Surdos interajam mais com os alunos ouvintes. O sujeito A lembra que nem sempre esse ganho auditivo, faz com que a interação seja maior: *“Nem todos, porque mesmo os Surdos que estão no regular, muitas vezes identificam-se mais com os Surdos, do que propriamente com os alunos ouvintes da própria turma. Eu conheço poucos alunos Surdos que se integram bem em turmas de ouvintes. É uma questão de identificação de Cultura, se a família for ouvinte, eles, se calhar identificam-se com os ouvintes. Se forem famílias que têm pais Surdos, há uma tendência para se identificarem com a Cultura Surda.”* (Ent. B)

Apesar dos alunos, deste Agrupamento de Escolas, estarem habituados à presença de alunos Surdos, a própria organização dos espaços, para as atividades letivas, provoca algum isolamento, o que dificulta ainda mais essa interação, como lembra ainda o sujeito B: *“Eles fazem parte desta comunidade, os alunos estão muito habituados a esta realidade, mas (...), por exemplo, os alunos Surdos têm as aulas lá em cima no pavilhão D, nesse pavilhão há mais turmas de Surdos do que de ouvintes. Isto porque as salas são muito pequenas, tal como as turmas de Surdos, nós temos a turma do 8ºano com dois alunos, portanto cabem numa sala mais pequena. Normalmente estou eu, a interprete e os dois alunos (risos) Isto acontece no espaço das aulas”* (Ent. B). No entanto, esta situação só acontece nas atividades letivas, porque *“nos restantes espaços da Escola são partilhados por todos.”* (Ent. B)

Por seu lado, o sujeito C lembra que as dificuldades de interação estão relacionadas com *“a barreira da comunicação, é que não está totalmente quebrada, enquanto, que os professores ouvintes e professores surdos se tiverem que comunicar, comunicam, eles são aceites a 100%, estão integrados 100%. Mas efetivamente ainda existe essa barreira à comunicação.”* (Ent. C)

No entanto refere que a realidade no 1º ciclo é muito diferente: *“É engraçado, e eu noto mais essa interação nos pequeninos, e eu acho que quando eles chegam ao 2º e 3º ciclo, acabam por se isolar mais, as conversas são diferentes, a própria adolescência é diferente, eles têm outro tipo de conversas, que se calhar não se entendem tão bem entre eles. Nos pequeninos, eles comunicam naturalmente de qualquer forma, através de gestos, através da língua gestual, ou através da oralidade e eles fazem leitura labial, portanto aqui na escola (...) (nome da Escola do 1º ciclo) não se nota, quem são os alunos surdos ou os alunos ouvintes, porque entre eles arranjam uma espécie de código de comunicação, não sei bem explicar, mas é fascinante vê-los a interagir uns com os outros, à medida que vão crescendo, os interesses são outros, começam a ter consciência mais das suas limitações de comunicação, não é, mas quando querem eles fazem-se entender, escrevem, ou fazem gestos, fazem leitura labial o que a máscara veio dificultar muito, mas pronto.”* (Ent. C)

Por seu lado, o sujeito D tem uma visão diferente face à interação estabelecida entre alunos Surdos e ouvintes: *“Neste momento eu vejo, na hora do recreio, os alunos surdos e ouvintes a comunicar, o que é certo é que os alunos surdos percebem os ouvintes, eles lá arranjam as suas estratégias e comunicam. Partilham de espaços, partilham experiências, partilham brincadeiras. Agora, o que eu acho é que os nossos surdos estão muito mais abertos à comunidade ouvinte, e eles ensinam os ouvintes, sentem essa necessidade, querem comunicar e entre eles fazem a sua interação formativa.”* (Ent. D)

Diferente desta opinião, o sujeito A lembra: *“Eu gostava que houvesse mais interação, confesso que existe pouca.”* (Ent. A) Neste sentido, refere que esta falta de interação, muitas vezes é sentida também nos profissionais que trabalham com os alunos Surdos: *“Eu acho que começamos agora a caminhar lada a lado, ainda há lutas a travar, há algumas batalhas, porque, às vezes os docentes de LGP esquecem-se que precisam dos intérpretes, depois os intérpretes levam a mal. Nós temos o projeto (...) onde fazemos a criação de materiais para os alunos Surdos, às vezes eu lanço o desafio: “Vamos criar este conteúdo.” Depois os docentes Surdos levam a mal se eu peço às*

intérpretes, porque eles é que são os especialistas na Língua. Às vezes os docentes Surdos fazem um vídeo e as intérpretes acham que devia ser traduzido, portanto, há ainda aqui algumas coisas a gerir". (Ent. A)

Ao analisarmos esta categoria, percebemos que a barreira comunicacional é a grande dificuldade apontada, para que a interação não aconteça da forma desejada por todos.

A terceira categoria criada nesta dimensão, é a **Integração**. Apesar da dificuldade comunicacional, quisemos perceber se existe, efetivamente uma integração entre a comunidade Surda e a comunidade ouvinte.

Neste sentido, o sujeito C refere que: "*Eles (comunidade Surda) fazem parte desta comunidade, os alunos estão muito habituados a esta realidade*", lembra ainda que os alunos, professores Surdos "*são aceites a 100%, estão integrados 100%.*" (Ent. C)

Na realidade, aponta para alguns aspetos que comprovam essa integração plena, na comunidade escolar. Existe, neste Agrupamento, uma docente Surda que leciona LGP, que exerce o cargo de Diretora de Turma, "*foi a primeira vez na escola, mas também a nível nacional, correu muito bem, está a correr muito bem. Temos outra docente, no grupo da autoavaliação, temos outra docente no Conselho geral, portanto, nós tentamos que a integração seja plena, depois o que existe, o que eles próprios sentem, e me dizem muitas vezes, é ainda a barreira comunicacional, mas isso até entre ouvintes acontece. Também temos um Assistente operacional Surdo, na Educação pré-escolar, na turma do ensino bilíngue, que oraliza e se faz entender muito bem, o que permitiu que os alunos tenham interação com um adulto com a sua identidade, que tem um futuro, tem um trabalho, que é uma pessoa completamente autónoma.*" (Ent. C)

Para o sujeito D, essa integração existe: "*Neste momento eu vejo, na hora do recreio, os alunos surdos e ouvintes a comunicar, o que é certo é que os alunos surdos percebem os ouvintes, eles lá arranjam as suas estratégias e comunicam.*" (Ent. D) Na sua opinião, os projetos e atividades em comum, bem como a inclusão de alunos Surdos, nas aulas práticas dos ouvintes, possibilita essa integração, "*porque as amizades criam-se dessa forma também.*" (Ent. D)

Uma vez, que as atividades e projetos em comum facilitam essa integração e interação, também quisemos perceber, de que forma o Agrupamento planifica essas **atividades**.

Ao analisarmos os dados recolhidos, percebemos que existe uma preocupação constante de incluir, toda a comunidade educativa nas atividades da Escola. Como refere

o sujeito C: *“Nós fazemos muitas atividades, agora menos como a pandemia que aconteceu, mas todas as atividades que são feitas na escola, são feitas tendo em conta todos os alunos da escola, não há atividades para os alunos ouvintes, e atividades para os alunos Surdos, é verdade que houve anos em que existiu, mas eu era absolutamente contra, aí sim havia um isolamento muito grande, os alunos estavam todos acumulados no mesmo pavilhão...”* (Ent. C). Desta forma, é perceptível uma tentativa de romper com o passado, o mesmo sentimento é reiterado pelo sujeito A: *“Com a pandemia isto ficou tudo em “standby” não há atividades, mas tudo o que é feito na escola é para todos, não existe divisão. Todas as atividades são traduzidas para Língua Gestual Portuguesa, por exemplo, se participam no corta-mato, que às vezes é distrital, as intérpretes acompanham os nossos alunos, portanto não há distinção nenhuma, tudo o que é feito na Escola é para todos.”* (Ent. A)

O sujeito C refere a comemoração do dia Nacional da Educação de Surdos e da Juventude Surda, como um exemplo de uma atividade para toda a comunidade educativa: *“A última vez que nós fizemos, nós convidamos as EREBAS todas do país e foi para todos os alunos, todos os alunos participaram, não foi só para os alunos Surdos, foi para toda a comunidade educativa, foi uma festa enorme, foram cerca de 3000 pessoas aqui na nossa escola, onde todos participaram. Todas as atividades que nós fazemos eles estão incluídos, também eles fazem algumas atividades, em que são incluídos os alunos ouvintes, o que antes não acontecia, por exemplo. A comemoração do dia Nacional da Educação de Surdos e da Juventude Surda, era só para os alunos Surdos, visitas de estudo só com alunos surdos, depois eu comecei a ser um bocadinho contra, comecei a dizer que não, eles eram pouquinhos podiam ir com outra turma, se era o dia Nacional da Educação de Surdos, não fazia sentido, uns estarem em aulas e outros na atividade, deviam comemorar todos juntos, aos pouquinhos deixou de ser...”* (Ent. C)

O sujeito D lembra ainda, a importância da criação de projetos comuns: *“As atividades têm muito a ver com os projetos, são os projetos que dão vida à escola, à comunidade. Os interesses são comuns, se são comuns vamos juntá-los, depois ao nível da aplicação desse projeto, tem que haver adaptações, desde que essas adaptações sejam ajustadas, todos podem participar.”* (Ent. D)

Apesar de todos os sujeitos desta investigação, afirmarem a importância das atividades e projetos, o sujeito B menciona que apesar, da época que vivemos, muitas atividades não podem ser realizadas, acredita *“que se calhar peca um bocadinho por aí,*

podia haver mais. Por exemplo turmas de Surdos e turmas de ouvintes, em que eles fossem obrigados, digamos assim, que não existisse ali nenhum intermediário, em que eles pudessem comunicar entre eles e interagir entre eles. É claro que a determinado momento teria que existir, porque se não eles não se entendem, tem de estar ali um intérprete para poder ajudar, mas para eles começarem a perceber, quer os alunos ouvintes precisam de alguém que faça esta ligação, não é, quer os alunos Surdos, no sentido de eles criarem estratégias para ultrapassar esta barreira da Língua, Eu acho que é aí, que poderá ser aquilo que nós podemos melhorar, em termos de interação entre os Surdos e os ouvintes.” (Ent. B) Neste sentido, o sujeito B lembra-nos que os alunos Surdos e Ouvintes estarem juntos, na mesma atividade, não implica, obrigatoriamente, que exista interação entre eles.

3.3 – A dimensão – Surdez e PEA

Relativamente à dimensão da Surdez e Perturbação do Espectro do Autismo, queremos perceber de que forma é feita a organização deste Agrupamento, no sentido de perceber como é feita a resposta educativa aos alunos Surdos com PEA.

Assim, a primeira categoria que criamos é a **linguagem**. Queremos perceber que tipo de linguagem, os Surdos Autistas utilizam. Neste sentido, o sujeito B, menciona que relativamente à linguagem utilizada, *“depende muito das características de cada aluno”*, mas como tal acontece nos alunos Surdos, em relação com os ouvintes *“o problema é a comunicação, a interação.”* Refere ainda que *“eles como comunicam muito pouco, também sentem dificuldades em utilizar a Língua Gestual.”* (Ent. B) Como exemplo, o sujeito B lembra: *“um aluno Autista que comunicava muito pouco, melhorou um pouco ao longo do tempo, ele conhecia Língua Gestual, porque percebia tudo o que se dizia, portanto, dava para percebermos que ele sabia, porque podia não comunicar, mas fazia o que lhe era pedido, mas por vezes, tínhamos dificuldade em saber se ele tinha percebido, porque ele não dava feedback, mas não por não conhecer a Língua Gestual, mas por ser uma característica sua.”*

Por seu lado, o sujeito D refere que a aprendizagem da LGP, pelos alunos Surdos com PEA, *“é muito instrumental, tem a ver mais com perceber determinadas instruções, claro que depende de caso para caso, podemos expandir a língua gestual, dependendo do nível de autismo de cada aluno. Agora aprendem língua gestual, inclusive temos autistas que não são surdos, mas que estão num grupo de surdos autistas, interagem*

aqui no CAA, mesmo esses alunos, estão a aprender a língua gestual e estão a gostar.”
(Ent. D)

O sujeito C diz-nos que existe sempre a tentativa *“que eles aprendam a língua gestual portuguesa, sem dúvida, como meio de comunicação, aqueles que vão oralizando, que são poucos, nós também exploramos essa parte, através dos terapeutas da fala e através dos docentes. Aqueles que não conseguem, nem por uma via, nem por outra, recorremos aos quadros de comunicação próprios do Autismo”* (Ent. C)

Neste sentido, percebemos, desde já, que para este grupo de alunos, nem sempre a LGP é um meio que possibilita a interação e a comunicação, como referem os sujeitos da investigação, vai depender muito das características da PEA de cada aluno Surdo.

Deste modo, quisemos perceber, de que forma se organiza o Agrupamento, e a EREBAS, no sentido da respostas educativa a dar a este grupo de alunos.

Assim, criamos a segunda categoria, **Resposta Educativa**. Perguntamos aos sujeitos da investigação, qual seria a melhor resposta educativa, para estes alunos, a EREBAS, ou uma Unidade de Autismo?

Nesta questão, podemos encontrar algumas opiniões semelhantes, partilhadas pelos sujeitos. Enquanto, que o sujeito C, lembra que a melhor resposta educativa depende de cada aluno: *“nós temos aqui alunos Surdos Autistas, que sem dúvida, a resposta educativa é uma EREBAS, eles estão na escola certa, mas também temos outros que beneficiariam mais (...) quer dizer, não tenho a certeza, de estar noutra escola com um tipo de ensino mais estruturado, porque a Surdez, como costume dizer, é o “mal menor” neles.”* (Ent. C)

O sujeito D, reitera esta opinião, refere: *“Eu não faço essa distinção, os alunos do CAA, fazem parte da EREBAS, logo que sejam surdos. Agora, no CAA temos alunos surdos com perturbação de autismo, ou com outro tipo de perturbação, esses fazem parte da EREBAS, têm 2 ou 3 patologias, mas fazem parte da EREBAS e a resposta que lhe é dada, aqui na escola e é nessa que apostamos - Centro de Apoio à Aprendizagem.”*
(Ent. D)

Importa referir, que o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), trabalha com alunos com diferentes problemáticas, onde é desenvolvido um *“trabalho muito diferente das turmas bilíngues, porque todo o trabalho, tem que ser na envolvência, não só da surdez, mas também da outra patologia.”*(Ent. D) Desta forma, o sujeito D refere que para si: *“O Centro de Apoio à Aprendizagem para mim, não é um espaço, é uma resposta, eu não vejo como um espaço, vejo como uma resposta educativa, que é*

pensada não para os alunos do CAA em geral, mas para cada um dos alunos. Há alunos que vão mais horas ao grupo turma, outros vão menos, não é que não possam ir ao grupo turma, o mesmo número de horas, mas têm que ter tempo para um apoio mais específico, em determinadas áreas que são muito específicas a eles. Daí terem que ter um apoio muito variado.” (Ent. D)

O sujeito B partilha da mesma opinião, mas lembra que: “...essa questão, não se coloca apenas a alunos Surdos, neste momento coloca-se também a ouvintes, essa é a grande questão. Nós aqui na Escola temos muitos alunos Autistas, somos muito procurados por pais. Somos muito procurados quer pela EREBAS, quer pelo regular. Se o aluno é Surdo, mas traz mais qualquer coisa para além disso, mas é Surdo, somos procurados pela Surdez. Em relação aos ouvintes também somos muito procurados, pela especificidade. (Ent. B)

A opinião do sujeito A, é um pouco dissonante das restantes: “*Vou ser sincera... a maioria deles seria uma Unidade de Autismo. Confesso-te, pela experiência que eu tenho e pelos meninos que temos aqui, eu costumo dizer que a maioria deles, a Surdez é um acessório. Porque existe todo um comprometimento, em que a Surdez ali não é (...), percebes. É difícil chegar-lhes.” (Ent. A)*

Refere ainda, que a PEA ao estar associada à Surdez, torna a resposta educativa “*ainda mais difícil, nós temos aí meninos que são autistas não verbais, não é, e são Surdos e nem a Língua Gestual eles conseguem adquirir. Portanto aí a comunicação é muito (...), não existe praticamente, é por uma comunicação alternativa. Eu acho que a parte do 910, deve ser muito mais estimulada e a resposta educativa direcionada para o 910, sim. Se bem que a maioria dos que nós temos cá, está cá por sermos uma EREBAS e não pelo 910, portanto há aqui uma (...).” (Ent. A)*

Atrevemo-nos a terminar a frase e o pensamento do sujeito A, de facto, existe uma indefinição na melhor resposta a dar, resta tentar perceber, porque existe essa indefinição e de que forma, o Agrupamento e a EREBAS se organiza, no sentido de responder a essa indefinição.

Desta forma, o sujeito D, refere que “*o autismo é uma característica que nós professores que trabalhamos no CAA temos que distinguir, para sabermos que aquele comportamento tem a ver como o Autismo, por isso a estratégia de trabalho, muitas das vezes, não pode ser a mesma. Depende muito de caso a caso, mas o que realmente é importante que quem trabalha no CAA, esteja atento, mais uma vez à observação e à interpretação dos comportamentos. Para isso, tem que haver conhecimento do que é o*

espectro do autismo, porque para mim, o espectro do autismo é a patologia mais interessante, porque têm aspetos em comum, mas todos eles são diferentes, porque têm outros aspetos muito diferentes uns dos outros.” (Ent. D) Neste sentido, lembra ainda que *“no âmbito da surdez, as dificuldades, retirando aquilo que falamos no início, de haver perturbações ao nível da leitura e da escrita, existir aí outro tipo de perturbações, mas, a não ser a variação dos comportamentos, a intervenção é mais ou menos uniforme. No espectro do autismo não. Tem que haver quase uma dança de estratégias, de acomodações educativas muito diferentes.”* (Ent. D)

Desta forma, percebemos que existe uma preocupação da Escola, na organização da melhor resposta educativa possível, para cada caso de um aluno Surdo com PEA. Para o sujeito B *“o grande problema é esse, por isso nós não temos recursos que cheguem. Nós temos alunos Autistas que precisam de acompanhamento sistemático, em qualquer aula, o aluno tem que ter um professor a acompanhar (...) é necessário mobilizar muitos recursos para esses casos. Por isso é que eu digo que não temos que cheguem. Por isso não sendo uma Unidade de Autismo, eu não sei se conseguimos ter os mesmos recursos que teriam numa Unidade. Na minha opinião o problema poderá ser esse, mais nenhum. Mas realmente é preciso haver aqui uma flexibilidade muito grande dos recursos que existem.”* (Ent B)

O sujeito C lembra que *“ao nível do Autismo na totalidade temos 15 alunos autistas (Surdos e ouvintes), temos o maior número do que qualquer outra Unidade de Autismo, por mais que nós digamos aos pais, nós não somos a melhor resposta, nós não temos a melhor resposta, os pais dizem uma coisa que me deixa muito orgulhosa, mas vocês têm amor, aqui transpira amor pelas crianças, eles não são encostados a um canto. Muitas vezes o que estes pais estão mais preocupados com o bem-estar e a socialização, e não tento com a aprendizagem destas crianças.”* (Ent C)

Questionamos a razão pela qual este Agrupamento tem esta quantidade de alunos Surdos com PEA. O sujeito C, responde a esta questão, referindo: *“Felizmente porque somos uma escola muito reconhecida, a nível de trabalho e os pais procuram-nos muito, e depois nós, às vezes, não temos coragem de dizer que não, mas sem dúvida que não somos a melhor resposta, nós tentamos dar a melhor resposta.”* (Ent. C)

Tentamos perceber porque considera que a EREBAS, por vezes, não é a melhor resposta. O sujeito C, encontra a razão: *“porque não temos professores, e eu não vou dizer especializados e qualificados, vou dizer com experiência nessa área, na área do Autismo associada à surdez. Porque o Autismo por si só, já é uma área muito difícil de*

ser trabalhada, quando associada à surdez, ainda pior. Nós dizemos sempre aos pais, nós não somos a melhor resposta, mas a escolha é sua, e eles optam sempre por ficar aqui. Tentamos dar o nosso melhor.” (Ent. C)

No entanto, aponta também, como a grande dificuldade na resposta educativa, na dificuldade de encontrar saídas educacionais e profissionais para os alunos Surdos Autistas: *“mas depois também é difícil encontrar, que eu acho que é a nossa maior dificuldade, encontrar saídas para estes alunos, encontrar um caminho para eles, por isso vamos retendo-os aqui até eles terem 18 anos, enquanto podemos, porque é muito difícil encontrar uma saída profissional para estes alunos.” (Ent. C)*

Refere-nos um caso particular, onde sentiu, exatamente estas dificuldades: *“temos um aluno de sucesso, que está agora a concluir o seu PIT (Plano Individual de Transição) do 9º ano, que sem dúvida alguma, no início nós dissemos que não éramos a melhor resposta para ele, mas o pai sempre apostou em nós, e agora, é sem dúvida um miúdo que provou, (...) fez as suas aprendizagens, fez o seu caminho, ele além de ser autista e surdo, tem outros síndromes associados, é um aluno que está com muito sucesso agora.” (Ent. C)*

O sujeito D, concorda que a principal dificuldade de a EREBAS ser a melhor resposta educativa, reside na formação dos professores, *“por isso que eu, ao nível da formação, tentei alargar os meus conhecimentos, porque sempre tive a perspetiva de trabalhar com a multideficiência, não acabar a minha carreira só na Surdez, porque mesmo em alguns casos, só com a Surdez, mas que têm muita resistência à aprendizagem da leitura e da escrita, por exemplo, e eu sou uma das pessoas que sempre foquei que o cérebro humano, não é um cérebro Surdo ou um cérebro ouvinte, não é, tal como um cérebro ouvinte, pode ter perturbações ao nível de agnosias, dislexias, no cérebro Surdo também há essa hipótese. E muita das vezes, no caso de Surdez que tem muita resistência à aprendizagem, em que as metodologias são as mais adequadas, em que as estratégias são as mais adequadas e mesmo assim, há resistência da parte do aluno na aprendizagem, eu levanto sempre a hipótese que haja uma perturbação da leitura e da escrita, até mesmo ao nível das afasias, há casos de crianças, que até mesmo da aquisição da Língua Gestual, são resistentes à aprendizagem, e tal como acontece no cérebro ouvinte, que tem uma afasia para a linguagem. Nesses casos, muitas vezes, a Surdez já é o menor dos problemas.” (Ent D)*

Na categoria seguinte, que nomeamos como **Recursos**, questionamos como são geridos pelo Agrupamento. Relativamente aos recursos humanos, o sujeito A refere, que

tanto os professores de Educação Especial do grupo de recrutamento 910, como do 920, exercem um trabalho colaborativo, *“antigamente havia muito a distinção, 910 para um lado, 920 para o outro. Com o Decreto-Lei nº 54, nós achamos que nós tínhamos que nos unir e formar um só. Só para tu veres, eu sou do 920 e neste momento não trabalho com alunos Surdos, só com Autistas do 910. Portanto, o meu grupo de alunos que me calhou foi do 910 e Autismo, o que é uma mais-valia, porque nos abre os horizontes, para tudo. Aqui na Escola, não há muito essa distinção, claro que a Surdez é muito mais específica e quando são as turmas bilingues é necessário ser um professor especializado na Surdez. Agora eu acho que nós aqui trabalhamos muito bem em conjunto. Agora é necessário colocar uma intérprete, no caso (...), temos a intérprete a trabalhar em simultâneo com o professor do 910, quando são alunos Surdos Autistas com Língua Gestual, porque existe.”*

Por seu lado, o sujeito B afirma que existe uma preocupação na melhor gestão dos recursos existentes na escola, contudo: *“Existir existem, mas se calhar não são em número suficiente.”* (Ent. B)

Como última categoria para análise, quisemos perceber se, efetivamente a LGP pode ser considerada uma mais-valia, na interação linguística dos alunos Surdos com PEA.

Para o sujeito A, vai sempre depender dos alunos, *“nós temos alunos que comunicam através de Língua Gestual, mas temos outros que não têm a menor apetência. Depende de cada um, depende das características tanto da Surdez como do Autismo.”* (Ent. A) De seguida, refere-nos um caso de um aluno: *“Por exemplo, nós temos aqui um menino (...) que é uma máquina de trabalho. Engraçado é que se tu lhe fizeres uma pergunta em Língua Gestual, ele não te responde, ele quase que copia o que tu dizes, Se tu lhe perguntares: “Está tudo bem? (gestualiza) Ele repete o que tu fazes, também não lê e também não escreve. Só que já está com uma idade em que nós fizemos um PIT (Plano de transição para a vida adulta) com a padaria aqui em frente. O senhor está maravilhado com ele padaria. Nós dias em que o (Nome do aluno) está, ele triplica a produção de pães, com uma velocidade doida e com uma precisão fantástica. Está a ser uma maravilha, aliás ele faz 18 anos em dezembro, está no 9º ano, mas nós vamos ficar com ele mais um ano, para desenvolver aquelas competências. É uma máquina de trabalho, tomará muitos sítios terem um miúdo como o (nome do aluno) a trabalhar e não comunica quase. O (nome do aluno) demorou a descobrir o gosto pela cozinha, tudo que envolva a cozinha o (nome do aluno) é espetacular.”*

O sujeito C, corrobora da mesma opinião do sujeito A, mas lembra que *“muitos deles não conseguem aprender, devido às suas características, dessa forma utilizamos os quadros de comunicação.”* (Ent. C)

O sujeito B, acredita que a LGP pode ser uma mais-valia para a interação linguística de alunos que apresentam muitas dificuldades ao nível da comunicação, como é o caso de alunos Surdos com PEA, refere-nos um caso particular: *“Eu lembro-me de outro caso que tivemos aqui, frequentava os antigos currículos, e o miúdo não comunicava, a família não aceitava que o aluno tivesse algum grau de Surdez. Mas a partir do momento que o aluno passou a aprender Língua Gestual, a comunicação disparou completamente. Ele depois aproximava-se dos alunos Surdos, porque percebeu que entendia o que eles diziam, aí está um exemplo de como é importante para estes alunos, este aluno não era Autista, mas também apresentava muitas dificuldades de comunicação, todos os recursos disponibilizados, não surtiram tanto efeito como a Língua Gestual.*

O sujeito D, também acredita na mais-valia da LGP, como meio facilitador da interação linguística, contudo, refere que *“os surdos autistas aprendem a língua gestual, sem dúvida, claro que se eles têm dificuldade nas interações comunicativas, a língua gestual para eles é muito instrumental, tem a ver mais com perceber determinadas instruções, claro que depende de caso para caso, podemos expandir a língua gestual, dependendo do nível de autismo que cada aluno tem. Agora, aprendem língua gestual, inclusive temos autistas que não são surdos, mas que estão num grupo de surdos autistas, interagem aqui CAA, mesmo esses estão a aprender a língua gestual e estão a gostar.”* (Ent. D)

Deste modo, percebemos que a LGP é vista como mais-valia para a interação linguística dos alunos Surdos com PEA, no entanto, a sua aprendizagem vai sempre depender das características da Surdes e da PEA de cada aluno.

4. Síntese dos resultados

Após a apresentação e análise dos resultados obtidos, através da análise categorial das entrevistas, chega o momento de elaborar uma síntese dos resultados, de acordo com a nossa pergunta de partida e questões de investigação.

Ao mesmo tempo, vamos confrontar os resultados com a teoria apresentada na primeira parte deste trabalho. A questão de partida foi criada, com a finalidade de compreender, que tipo de interações linguísticas acontecem entre alunos Surdos com PEA e alunos ouvintes.

Foi com base nesta questão, que optamos por conhecer melhor a prática e as estratégias desenvolvidas nesta escola de referência, na resposta educativa oferecida a estas crianças e jovens. Porém, os resultados obtidos, não podem ser generalizáveis para todas as Escolas de Referência do país, uma vez que os nossos sujeitos pertencem todos ao mesmo agrupamento de Escolas e a organização das EREBAS difere de escola para escola.

Para encontrar uma resposta, à nossa pergunta de partida, de forma clara e concisa, elaboramos as seguintes questões de investigação, a que pretendemos dar resposta ao longo da síntese:

Como se organiza a EREBAS, para receber alunos Surdos com PEA?

Como verificamos, na parte teórica, o caminho da Educação de pessoas Surdas em Portugal, não foi fácil, podemos afirmar que foi (ainda é) um caminho de resistências e de resignação, mas também de superação.

As EREBAS foram criadas pelo Decreto-Lei 3/2008, uma década depois é revogado pelo Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de junho. A atual legislação reforça o papel destas escolas, como um recurso específico de apoio à aprendizagem e inclusão designando-as, apenas de escolas de referência para a educação bilingue.

Em termos de resposta educativa especializada, o modelo de educação bilingue é em tudo semelhante ao expresso no anterior decreto-lei, no entanto, parece-nos que a referência às EREBAS, poderia ser mais explícita, pois ao deixar a organização das respostas educativas diferenciadas, na competência de cada escola, e das recém-criadas equipas multidisciplinares (EMAEI), pode, de algum modo “esquecer” o caminho árduo percorrido até hoje pelas EREBAS. Não podemos esquecer, que a criação das EREBAS constitui um marco no âmbito das políticas educativas, mas também, têm que ser espaços de reflexão, de formação de profissionais, famílias e comunidade educativa.

Ao analisarmos as várias entrevistas, verificamos que o Agrupamento de Escolas se organiza de modo a responder às especificidades dos seus alunos. Na verdade, procuram que os seus recursos específicos, sejam um apoio efetivo às aprendizagens e à inclusão. Neste Agrupamento, o trabalho dos docentes e técnicos da Educação Especial está integrado no Departamento Especializado em Educação Inclusiva, bem diferente de muitos agrupamentos, onde a Educação Especial está incluída no Departamento de Expressões. É óbvio, que a mera constituição de um Departamento apenas para a Educação Especial, não resolve todas as questões organizativas, mas possibilita, sem dúvida, uma promoção do trabalho colaborativo desenvolvido no Centro de Apoio à Aprendizagem.

Deste modo, os professores do grupo 910 e 920 trabalham em conjunto, em trabalho colaborativo para que seja possível dar, a melhor resposta educativa possível aos alunos Surdos com PEA.

O processo de educação de alunos Surdos não é feito de certezas absolutas, na realidade, conforme o caminho foi sendo percorrido nesta EREBAS, questões foram levantadas e novos caminhos foram trilhados. Com a introdução do Decreto-Lei nº 54/2018, o Agrupamento viu nesse diploma a oportunidade de união de recursos e esforços, para oferecer a inclusão de todos, assumindo todas as diferenças, igualdades e semelhanças, direitos e deveres de cada aluno.

Qual a resposta educativa e recursos específicos utilizados com este grupo de alunos?

Como analisamos na revisão teórica, a criança Surda Autista, enfrenta duas realidades distintas dentro do sistema educacional: o ser Surdo e ao mesmo tempo ter PEA. Deste modo, a Educação Inclusiva procura que a aprendizagem seja possível para todos os alunos, de acordo com as condições cognitivas e físicas de cada aluno. Assim, com o apoio dos docentes, é necessário definir metodologias pedagógicas para que todos os alunos desenvolvam aprendizagens, tendo em conta as suas particularidades. (Lima, Neri, Diodato, Silva, & Nascimento, 2019)

Este agrupamento tem a noção, que um aluno Surdo com PEA requer uma atenção redobrada, por parte dos docentes que com ele trabalham. Essa atenção tem que estar focada principalmente nas áreas da comunicação e interação social, porque tanto a Surdez como a PEA apresentam desafios para a linguagem e comunicação da criança, mas também em todo o processo de ensino aprendizagem.

Contudo esta necessária atenção redobrada, só é possível com uma formação diferenciada dos profissionais de educação que trabalham com estes alunos, no sentido de serem implementadas medidas nas escolas para atenderem este grupo de alunos, esta foi uma das dificuldades evidenciadas pelos sujeitos da investigação

Apesar de sentirem, que a EREBAS não é, muitas vezes, a melhor resposta educativa, procuram, através de uma avaliação adequada do perfil funcional de cada criança e uma união dos recursos disponíveis, potenciar e estimular as suas capacidades de forma global e sistémica.

Segundo Knoors e Vervloed (2003), um programa de desenvolvimento educacional para crianças Surdas Autistas tem de ser estabelecido de maneira individualizada, uma vez que o seu perfil único exige abordagens de intervenção personalizadas, para atender as necessidades de cada criança.

Porque, como referem os sujeitos da investigação, a PEA não tem um conjunto fixo de características, esta pode manifestar-se através de várias combinações de sintomas, com maior ou menor gravidade. Por isso é fundamental reconhecer esta variabilidade e perceber que este grupo de alunos, não constitui um grupo homogêneo.

Deste modo, articulando a teoria, os resultados obtidos, as questões de investigação e a pergunta de partida **“Que interações linguísticas existem entre alunos Surdos com PEA e alunos ouvintes numa EREBAS?”**

Podemos concluir que os alunos Surdos com PEA, não se constituem como um grupo separado dos restantes alunos Surdos, em termos de identidade. A não existência de uma característica distintiva, faz, com que possamos afirmar, que os problemas e dificuldades na interação linguística, com alunos ouvintes e restante comunidade educativa, sejam os mesmos que sentem os alunos Surdos, contudo, pelas características da PEA, podem ser ainda mais visíveis. Neste sentido, a LGP pode ser vista como uma mais-valia, desde que o aluno mediante as suas características, consiga apreendê-la, o que nem sempre acontece.

Nas línguas orais, as construções linguísticas acontecem através de canais sensoriais distintos, de forma que uma criança ouvinte, pode perceber a mensagem sem olhar para o seu interlocutor. O mesmo não acontece com as crianças Surdas, que necessitam do olhar para descodificar a mensagem produzida por alguém. No caso de crianças Surdas com PEA, as implicações da comunicação podem ser mais amplas, uma vez que a construção de significado está, muitas vezes, relacionada com a capacidade

de acompanhar o olhar e compreender a intenção do interlocutor. Também pode existir um déficit no processamento de informações a nível de expressões faciais, o que vai gerar consequências para a compreensão e produção da LGP.

Desta forma, é inegável que tanto a Surdez, como a PEA, apresentam desafios para a linguagem, para a comunicação e a interação entre pares, pois quando se trata de Surdo com PEA, esta condição agrava o processo de comunicação, bem como, todo o processo de ensino aprendizagem.

Na verdade, para que seja possível dar uma resposta educacional, é crucial o desenvolvimento de um programa para cada criança Surda com PEA, este tem de ser estabelecido de maneira individualizada, uma vez que o seu perfil único exige abordagens de intervenção personalizadas, para atender as necessidades de cada criança. Será absolutamente necessário considerar as limitações de cada criança, mas também as suas competências e potencialidades individuais. Porque, as conjugação das características da Surdez e da PEA, bem como a história familiar e social, podem configurar diferentes perfis de crianças surdas. No entanto é pertinente destacarmos, que para a comunidade Surda estes fatores, não se constituem como uma diferença, já que as características do seu “grupo” são assumidas na sua identidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega agora o momento de uma reflexão, sobre o projeto desenvolvido, mas também do percurso realizado, ao longo deste ano letivo. Não podemos deixar de pensar no percurso que foi feito e no que foi aprendido ao longo deste ano. É o fim de uma etapa, trabalhosa, mas muito gratificante, na certeza que novas etapas se avizinham.

Durante a realização deste projeto, adquiriu-se conhecimentos que eram desconhecidos e que também contribuíram para um melhor autoconhecimento, pensar nos outros e perceber como é importante estar disponível para aprender, explorar e, principalmente, saber refletir.

Na nossa prática docente, sempre se achou fundamental promover a interação social com os alunos. Assim, a interação social é um conceito que determina as relações sociais desenvolvidas pelos indivíduos e grupos sociais. É a partir dela que os seres humanos desenvolvem a comunicação, estabelecem o contato social e criam redes de relações. Na verdade, em qualquer tipo de relação que se cria e/ou que se mantém, um dos aspectos essenciais é a comunicação. A comunicação é o processo pela qual trocamos informações, questionamos, partilhamos os nossos pensamentos e emoções.

Neste sentido, o presente estudo, surgiu da necessidade de compreender que tipo de interações linguísticas existem entre alunos Surdos com PEA e alunos ouvintes numa EREBAS?

. Assim, pelos resultados obtidos, estamos confiantes de que a investigação que desenvolvemos neste projeto, possa afirmar que os alunos Surdos com PEA, não se constituem como um grupo separado dos restantes alunos Surdos. Não existe uma característica distintiva, o que faz que os problemas e dificuldades, na interação linguística e social, com alunos ouvintes e restante comunidade educativa, sejam os mesmos que sentem os alunos Surdos, contudo, podem ainda ser mais potenciados pelas características da PEA no aluno Surdo. Na verdade, a LGP pode ser uma mais-valia, desde que o aluno mediante as suas características, consiga fazer a sua aquisição, e quanto mais precocemente melhor. No entanto, também será necessário que o seu interlocutor, utilize a LGP, mas como vimos, essa interação linguística, ainda é muito deficitária, ou mesmo inexistente. Nesse sentido, é urgente que as EREBAS tenham autonomia curricular, para que o ensino da LGP, como oferta curricular, seja uma realidade para todos os níveis de ensino, nas escolas de referência.

É fundamental compreender a resposta educacional a partir da educação inclusiva, oferecida a todos os alunos. Porque, ao se tratar de alunos Surdos com PEA, essa perspectiva torna-se ainda mais complexa frente ao grande desconhecimento, ainda existente, da conjugação da Surdez com a PEA, e principalmente, devido à falta de profissionais com formação para a atuação específica no contexto da educação.

Na verdade, o desenvolvimento da linguagem para o Surdo com PEA, será determinado a partir das práticas e métodos específicos para cada indivíduo, e será esta possibilidade comunicativa que permitirá, a cada aluno, as melhores condições para o seu desenvolvimento cognitivo e também social.

Partindo do princípio, de que a diversidade é um aspeto enriquecedor de um grupo, numa escola inclusiva, os alunos Surdos com PEA fazem parte da escola, e assim, todas as respostas que encontrarmos para alguns podem beneficiar todos.

Apesar das evidências apresentadas ao longo deste trabalho, não podemos pensar que a nossa investigação é conclusiva, dadas as limitações inerentes ao estudo, nomeadamente em relação ao número de entrevistados, mas também, porque o estudo se focou numa amostra específica de sujeitos que apenas reflete a organização de uma escola de referência. O alargamento deste estudo a uma realidade de participantes maior, com o intuito de aferir o real impacto educativo, pedagógico e social da comunicação entre a comunidade ouvinte e alunos Surdos com PEA, seria uma mais-valia para um estudo futuro.

Apesar das limitações deste trabalho, bem como as restrições que vivemos nas nossas escolas, por motivos pandémicos, a realização deste estudo permitiu identificar que é necessária mais pesquisa e investigação, no sentido de valorizar e encontrar a resposta educativa para este grupo de alunos. Na verdade, muitas vezes as respostas educativas estão direcionadas ou para a Surdez, ou para a PEA, por isso é necessário oferecer uma resposta, que englobe a Surdez e a PEA.

No entanto, fica a garantia que, pelo menos nesta escola de referência, os alunos Surdos com PEA, encontram uma escola preocupada e atenta, em dar cumprimento ao que preconiza o Decreto-lei nº 54/2018.

Bibliografia

- Afonso, C. (2005a). Inclusão e Mercado de Trabalho - Papel da Escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Saber (e) Educar*(10), pp. 53-66.
- Afonso, C. (2005b). UAS - Realidade ou utopia? Em O. Coelho, *Perscrutar e Escutar a Surdez* (pp. 119 - 123). Edições Afrontamento/CEII.
- Afonso, C. (2007a). *Reflexões sobre a surdez: A Educação de Surdos*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Afonso, C. (2007b). *Reflexões sobre a surdez: A Problemática Específica da Surdez*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I., & Morgado, M. (2009). *Educação Bilingue de Alunos Surdos - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Almeida, V., Vaz, H., & Correia, I. (2019). A educação de surdos em Portugal: o sistema bilíngue, o currículo e a docência no ensino da Língua Gestual Portuguesa. *Revista Educação Especial*(32, e116), pp. 1-22. Obtido de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/34853/pdf>
- Alves, E. (2012). Caracterizando a Surdez: Fundamentação para intervenções no espaço escolar. *Revista Lugares de Educação*, 2(2), pp. 75 - 92. Obtido de <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação qualitativa em Educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amaral, M. A., & Coutinho, A. (2002). A criança surda: Educação e inserção Social. *Análise Psicológica*, XX(3), pp. 373 - 378. doi:<https://doi.org/10.14417/ap.324>
- Amaral, M. A., & Coutinho, A. (2005). Inovação, teoria e prática no ensino bilingue de crianças surdas. Em O. Coelho, *Perscrutar e Escutar a Surdez* (pp. 106 - 118). Edições Afrontamento.
- Amorim, M. C., & Gonçalves, L. M. (2005). A Surdez em questão: Cognição, Linguagem e Funcionamento Cerebral. Em O. Coelho, *Perscrutar e Escutar a Surdez* (pp. 225 - 231). Edições Afrontamento / CIIE.
- APA. (2014). *DSM-V: Manual de diagnósticos estatísticos de transtornos mentais* (5ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Assembleia da República. (1989). Lei nº 9/89. Diário da República, Série I. nº100/1989. 1796-1799. Obtido de <https://data.dre.pt/eli/lei/9/1989/05/02/p/dre/pt/html>
- Baptista, J. (2008). *Os surdos na escola: a exclusão pela inclusão*. Lisboa: Editora Fundação Manuel Leão.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Borges, A. R. (2004). *Com a Palavra os Surdos. O que eles têm a dizer sobre a escola regular?* Pelotas: Universidade Federal de Pelotas.
- Carmo, H. D., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H., Martins, M., Morgado, M., & Estanqueiro, P. (2007). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa - Educação Pré-Escolar e Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/doc_programa_curricular_lg_p_basico.pdf
- Carneiro, B. G. (2020). Crianças surdas autistas na escola: algumas considerações sobre a aquisição de linguagem e acolhimento institucional. Em G. França, & K. R. Pinho, *Autismo: Tecnologias e formação de professores para a escola pública* (pp. 75 - 93). Palmas: i - Acadêmica. doi:DOI: 10.5281/zenodo.4398918
- Coelho, O. (2010). *Um copo vazio está cheio de ar: assim é a surdez*. Porto: Livpsic.
- Constituição da República Portuguesa. (2005). Artigo 74. nº2. alínea h. Obtido de <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Correia, I. (2010). *Quereologia da LGP. Surdos Notícias*. Lisboa.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Dicionário de Ciências da Comunicação. (2000). *Dicionários temáticos*. Porto Editora.
- Fortin, M. F., & Duhamel, F. (2009). Fundamentos e etapas do processo de investigação. Em M. F. Fortin, *Os Estudos de Tipo Descritivo* (pp. 161-171). Lisboa: Lusociência.
- FPDA - Federação Portuguesa do Autismo. (2021). *As Perturbações do Espectro do Autismo*. Obtido de <http://www.fpda.pt/autismo>
- Freitas, L. M. (2019). A Língua Gestual e o Ensino de Surdos: Uma reflexão sobre as práticas bilingues. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*(19), pp. 121-140. doi:<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5295>
- Freixo, M. (2012). *Teorias e Modelos de Comunicação* (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J., Neri, P., Diodato, J., Silva, F., & Nascimento, A. (2019). Estratégias Metodológicas para a Aprendizagem do aluno Surdo Autista: Uma revisão integrativa. *VI Congresso Internacional das Licenciaturas*. Cointer: PDVL.
- Marques, H., Barroco, S., & Silva, T. (Out/Dez de 2013). O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil para Crianças Ouvintes e Surdas: Considerações com base na Psicologia Histórico-Cultural. *Revista Brasileira Educação Especial*, 19(4), pp. 503 - 517. Obtido de <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a03.pdf>
- Mestrinho, A. (2021). *Instituto de Apoio e Desenvolvimento (ITAD)*. Obtido de <http://www.itad.pt/surdez/>

- Ministério da Educação. (1991). Decreto-Lei nº319/91. Diário da República, nº193/1991. Série I-A de 1991. 4389-4393. Obtido de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/319/1991/08/23/p/dre/pt/html>
- Ministério da Educação. (2008). Decreto-Lei 3/2008. *Diário da República*. 1ª série. nº4 de 7 de janeiro de 2008, 154-164. Obtido de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/3/2008/01/07/p/dre/pt/html>
- Morais, T. C. (2020). Educação Inclusiva de Estudantes Autistas Surdos. *Anais do 1º Congresso Internacional de Autista para Autista - A vez e a voz do Autista*. Obtido de <https://www.even3.com.br/anais/congressoautistavezevozdoautista/296930-EDUCACAO-INCLUSIVA-DE-ESTUDANTES-AUTISTAS-SURDOS>
- Morgado, M. (2012). *Ensinar e Aprender a Língua Gestual Portuguesa com L2* (Vol. 24). Universidade Católica Portuguesa. Coleção Pro-LGP.
- Oliveira, P., & Ribeiro, F. (2002). Surdez Infantil. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, 68(3), pp. 417 - 423. Obtido de <https://www.scielo.br/pdf/rboto/v68n3/10400.pdf>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2008). Educação Inclusiva: O Caminho para o Futuro. *Conferência Internacional de Educação - Apresentação Geral da 48ª Reunião da CIE*. Genebra. Obtido de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- Pedroso, K., & Coelho, O. (2018). *A Educação Bilingue numa EREBAS: Diversidade Cultural e acesso ao Currículo dos alunos Surdos - Estudo de caso*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/125865/2/381710.pdf>
- Pereira, F. (2008). *Unidades de ensino estruturadonpara alunos com perturbações do espectro do autismo*. (D.-G. d. Curricular, Ed.) Ministério da Educação.
- Pereira, J. (2012). Cultura Surda a bandeira de um povo dentro do outro. Em *Cadernos da Saúde* (Vol. IV, pp. 65 - 70). Obtido de [http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12545/1/CSaude_4-2%20\(7\).pdf](http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12545/1/CSaude_4-2%20(7).pdf)
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança*. São Paulo: Zaher.
- Pires, A. M. (2015). *A Comunicação entre alunos Surdos e Ouvintes: A influência da Aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria: Dissertação de Mestrado em Comunicação Acessível.
- Presidência do Conselho de Ministros. (1998). Despacho nº 7520/98 (2ª Série). *Diário da República* nº104/1998, 6084-6085. Obtido de <https://dre.pt/application/conteudo/695538>
- Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Decreto-Lei nº 54/2018. *Diário da República* nº 129/2018. Série I de 2018-07-06, 2918 - 2928.

- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico* (2ª ed.). Novo Hamburgo: Universidade Feevale. Obtido de <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>
- Quadros, R. (2007). O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. Em R. Quadros, & I. Fingir, *Teorias de aquisição da linguagem* (pp. 25 - 48). Obtido de https://www.researchgate.net/profile/Ronice-Quadros-2/publication/268366651_TEORIAS_DE_AQUISICAO_DA_LINGUAGEM/links/51bde2d0cf2909047b97146/TEORIAS-DE-AQUISICAO-DA-LINGUAGEM.pdf
- Resende, R. (2016). Técnica de Investigação Qualitativa: ETCl. *Journal of Sport Pedagogy*(2), 50-57. Obtido de file:///C:/Users/henri_1oe6dzz/Downloads/Tecnica_de_Investigacao_Qualitativa_ETCl.pdf
- Ribeiro, A. M. (2005). *Curso de Formação Profissional em Educação Infantil*. Rio de Janeiro: EPSJV/Creche.
- Rocha, A. S. (2016). *Surdez e Autismo: Um estudo de caso*. Brasília: Monografia - Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília (UnB).
- Sacks, O. (2005). *Vendo vozes - Uma viagem ao mundo dos Surdos*. São Paulo: Schwarcz.
- Santos, L. (2005). A Educação Social da Criança Surda. Em I. Sim-Sim, *A Criança Surda: Contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2006). *Desenvolvimento da Linguagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.
- Sousa, J. P. (2006). *Elementos da Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Média*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Valadas, S., & Gonçalves, F. R. (2013). Aspectos metodológicos do inquérito por entrevista. Obtido de https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3031/1/Valadas&Gon%C3%A7alves_2013.pdf

ANEXOS

Anexo 1

Consentimento Informado

José Manuel Maia Carneiro, aluno do curso de Pós-Graduação em Educação Especial, da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, encontra-se a desenvolver o Projeto Final sob o tema: “A interação Linguística entre alunos Surdos com Perturbação do Espectro do Autismo e alunos ouvintes numa EREBAS.”

Vem solicitar o seu consentimento para o entrevistar, no sentido de recolher informação baseada na sua experiência profissional. Para o efeito, venho pedir a sua autorização para poder fazer registos, nomeadamente gravações de som e tomada de notas escritas, sendo que todo o material recolhido é exclusivamente para efeitos de estudo.

As conclusões irão constar no referido projeto final, mas não será divulgada a sua identidade, não sendo, portanto, revelado o seu nome.

No caso de aceitar, agradeço a sua colaboração.

Consentimento Informado

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

Porto, ____ de _____ de 2021

Assinatura _____

Anexo 2 - Guião para a entrevista

Legitimação da entrevista	Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho a realizar;
	Explicar ao entrevistado a importância da sua colaboração para o estudo
	Assegurar o anonimato das opiniões e das informações recolhidas fora do âmbito académico;
	Pedir autorização para a gravação áudio da entrevista
Dimensão	Questão
EREBAS	Do ponto de vista da inclusão, qual é o benefício que considera mais importante para os alunos Surdos, com a criação da Rede de EREBAS
	Qual é a maior dificuldade para a EREBAS?
	Considera que a educação bilingue trouxe mais valias para a educação de crianças e jovens Surdos? Quais são as vantagens?
	Quantidade de alunos surdos nesta EREBAS? Justificação para a existência desse número?
	Quantidade de alunos surdos com autismo?
	Na sua EREBAS são promovidas terapias? Que tipo de apoios existem? Porquê?
	A EREBAS onde exerce funções são promovidas ações de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares?
	Às turmas do ensino regular também são oferecidas aulas ou formação em LGP?
	Os Técnicos que trabalham nas EREBAS são em número suficiente para as necessidades de todos os alunos surdos? Pertencem aos quadros do agrupamento/escola secundária ou são contratados anualmente?
INTERAÇÃO COMUNICAÇÃO	Na sua opinião existe algum tipo de preconceito entre alunos Surdos e Ouvintes? - Se sim, que tipo de preconceitos? Se não, porquê?
	Considera existir um respeito mútuo entre estas duas comunidades? Justifique.
	Há uma procura recíproca entre ambas as comunidades? Como se manifesta essa procura?
	Em sua opinião como são aceites os alunos surdos pelos alunos ouvintes da escola? Nos intervalos ou nas horas de refeição, partilham grupos comuns?
	Que tipos de interação linguística acontece entre alunos Surdos e ouvintes?
	Descreva alguns exemplos de atividades que promovam a interação destes alunos?
ALUNOS SURDOS COM PEA	Qual a resposta mais adequada para os alunos Surdos com PEA – EREBAS ou Unidade de autismo?
	Existe respostas educativas e recursos específicos para estes alunos?
	Que tipo de linguagem utilizam os surdos autistas?
	A LGP é uma mais-valia para estes alunos? Porquê?
CARATERIZAÇÃO DA ENTREVISTADA	Há quanto tempo é professora?
	Tem Formação Académica em que Áreas?
	Há quanto tempo exerce funções neste Agrupamento de Escolas? Pertence ao Quadro do Agrupamento
	Qual tem sido a sua Experiência Profissional?
	Que Cargos ocupa atualmente? Desde quando?

Anexo 3 – Transcrição da Entrevista A

P - Do ponto de vista da inclusão, qual é o benefício que considera mais importante para os alunos Surdos, com a criação da Rede de EREBAS?

R – A criação da rede de EREBAS, facilita pelo facto de eles estarem todos concentrados na mesma escola. A meu ver é facilitador, não só pela comunicação, mas também por terem modelos surdos aqui na escola, portanto, nessa perspetiva facilita bastante a criação de EREBAS.

P – E essa inclusão dos alunos em EREBAS começa logo numa intervenção precoce?

R – Exatamente, nós não temos aqui uma intervenção precoce, temos um projeto que a escola fez que é a frequência bilingue precoce, em que temos um protocolo com o Hospital de Santo António que nos encaminha os bebés aqui para a escola. Temos uma intervenção desde (...) o mais pequenino que temos aqui tem 9 meses, começamos logo desde pequenino, e depois podem ou não seguir o seu percurso aqui na escola. Nós tivemos aqui, por exemplo, um bebé que era de Braga, a mãe veio cá (...) era de uma zona limítrofe de Braga, a mãe veio cá e foi a Braga, não gostou de Braga veio cá, mas depois achou que era muito longe para trazer cá o bebé, optou por Braga, esteve lá meio ano e regressou. Portanto está aqui connosco neste momento, quanto mais cedo melhor.

P - Qual é a maior dificuldade para a EREBAS?

R – A nossa grande dificuldade é (...) que os Surdos se deixem de se colocar à margem, por muito que nós lutemos por uma inclusão, e todo o que é feito cá na Escola, prevê a integração de todos, a inclusão de todos, em todas as atividades, existe ainda, efetivamente uma divisão clara entre os alunos Surdos e os alunos ouvintes.

P – A ideia de uma Cultura minoritária será a explicação para tal facto?

R – É verdade, e isso é lhes passado pelos professores de Língua Gestual, que eles próprios também ainda têm muito essa Cultura, não é. Se nós analisarmos a comunidade Surda, vemos que são raros os Surdos que casam com ouvintes, casam dentro da comunidade. Portanto, eles próprios se fecham um bocadinho, e na disciplina de Língua Gestual Portuguesa, ainda é muito trabalhado esse sentido de pertença muito forte, que eu acho que, por vezes, dificulta a inclusão deles com o resto da comunidade escolar.

P – Acha que esta ideia da Cultura Surda dificulta por exemplo os avanços na intervenção precoce, nomeadamente na questão dos implantes cocleares?

R – Eu acho que a comunidade Surda agora, tem que começar a abrir horizontes, mesmo porque o caminho da evolução da medicina, não é, leva a que os implantes vão surgir com mais frequência. Nós temos que ver se são pais ouvintes, é lógico que optam por um implante, ponto final, porque não têm conhecimento da comunidade Surda. As pessoas ainda hoje, ouvem na televisão, “a linguagem gestual; o surdo-mudo”, portanto, coisas que já não se devia passar cá para fora. Não existe conhecimento da comunidade Surda, logo à partida se os pais são ouvintes – implante. Quando são pais Surdos, são contra o implante coclear, porque assumem a identidade Surda.

P- Talvez porque no seu tempo...?

R – Sim, ainda não era tão usual.

P – Sente que esta Cultura Surda não acompanhou a evolução dos tempos?

R – Existe efetivamente alguma dificuldade.

P - Quantidade de alunos surdos nesta EREBAS? Justificação para a existência desse número?

R – Eu contei-os há pouco tempo, são 54 alunos.

P - Quantidade de alunos surdos com autismo?

R – Aqui em baixo, na EB 2/3...temos 4 alunos e penso que lá em cima (EB1º ciclo) temos 1 ou 2. Serão 5, 6 alunos no total. Mas eu posso confirmar depois esse número e envio a informação por email, sem problema.

P- Esses alunos possuem características diferentes, quer ao nível da Surdez, como ao nível da PEA?

R – Sim.

P - Na sua EREBAS são promovidas terapias? Que tipo de apoios existem? Porquê?

R – Ao nível da terapia oferecida, nós temos a terapia da fala, oferecida a todos os alunos Surdos da Escola e temos a terapia ocupacional pelo Centro de Recursos.

P - A EREBAS onde exerce funções são promovidas ações de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares?

R – Sim. Temos todos os anos formação em Língua Gestual para os pais, funcionários, funcionou até ao início da pandemia, por isso o ano passado e este ano, não podemos levar a cabo essa formação. Mas temos sempre formação em Língua Gestual e não só, também sobre a Surdez, quer para docentes, funcionários e pais.

P - Às turmas do ensino regular também são oferecidas aulas ou formação em LGP?

R – Temos como oferta complementar da Escola no 1º ciclo. A ideia era também alargar (...) nós tínhamos um projeto “Quero saber mais” que até foi esboçado pelo Professor (nome), que alargaria a oferta da Língua Gestual Portuguesa também aqui, no 2º e 3º ciclo. Nós já tivemos aqui (EB2/3) na aula de CMA, de Cidadania havia x horas por ano que as turmas de ouvintes teriam Língua Gestual. Entretanto isso foi parado (...)

P – Porque existe um currículo próprio a ser seguido nessa disciplina?

R – Exatamente por causa disso. Mas no 1º ciclo têm todos em oferta complementar.

P - Na sua opinião existe algum tipo de preconceito entre alunos Surdos e Ouvintes? - Se sim, que tipo de preconceitos? Se não, porquê?

R – Aqui na Escola?

P – Sim.

R – Por parte dos adultos eu acho que não, acho que isso está completamente esbatido. Nos miúdos sim, nota-se ainda.

P – Qual será a razão para que tal aconteça?

R – Os alunos Surdos acham sempre que os ouvintes estão a falar deles, estamos a falar da adolescência não é, com as hormonas ao rubro, pegam-se imenso. E os ouvintes acham que eles estão a falar em Língua Gestual, para eles não perceberem, às vezes há aqui algum desentendimento, que às vezes nem acontece, é mais fruto da imaginação deles.

P – Por exemplo, os alunos implantados têm aulas nas turmas regulares?

R – Nem todos, temos alunos implantados em turmas bilingues, nós só temos integrados os alunos que achamos que têm competência oral para estar numa turma regular.

P – Quem decide isso?

R – A EMAEI

P - Há uma procura recíproca entre ambas as comunidades? Como se manifesta essa procura?

R – Eu acho que começamos agora a caminhar lado a lado, ainda há lutas a travar, há algumas batalhas, porque (...) às vezes os docentes de LGP esquecem-se que precisam dos intérpretes, depois os intérpretes levam a mal. Nós temos o projeto (nome do projeto) onde fazemos a criação

de materiais para os alunos Surdos, às vezes eu lanço o desafio: “Vamos criar este conteúdo.” Depois os docentes Surdos levam a mal se eu peço às intérpretes, porque eles é que são os especialistas na Língua. Às vezes os docentes Surdos fazem um vídeo e as intérpretes acham que devia ser traduzido, portanto há ainda aqui algumas coisas a gerir.

P - Em sua opinião como são aceites os alunos surdos pelos alunos ouvintes da escola? Nos intervalos ou nas horas de refeição, partilham grupos comuns? Como vê essa interação?

R – Sim, sim. Eu gostava que houvesse mais interação, confesso que existe pouca.

P - Descreva alguns exemplos de atividades que promovam a interação destes alunos?

R - Aqui na Escola? Com a pandemia isto ficou tudo em “standby” não há atividades, mas tudo o que é feito na escola é para todos, não existe divisão. Todas as atividades são traduzidas para Língua Gestual Portuguesa, por exemplo, se participam no corta-mato, que às vezes é distrital, as intérpretes acompanham os nossos alunos, portanto não há distinção nenhuma, tudo o que é feito na Escola é para todos.

P - Qual a resposta mais adequada para os alunos Surdos com PEA – EREBAS ou Unidade de autismo?

R – (... Sorriu) Vou ser sincera... a maioria deles seria uma Unidade de Autismo. Confesso-te, pela experiência que eu tenho e pelos meninos que temos aqui, eu costumo dizer que a maioria deles, a Surdez é um acessório, ok. Porque há todo um comprometimento, em que a Surdez ali não é (...), percebes. É difícil chegar-lhes.

P – Ou seja, o principal problema é o Autismo e não é a Surdez?

R- Exatamente! Exatamente.

P – No Autismo sem a Surdez associada já é um problema a comunicação visual (...)

R – Exatamente, ao associar a Surdez ainda é mais difícil, nós temos aí meninos que são autistas não verbais, não é, e são Surdos e nem a Língua Gestual eles conseguem adquirir. Portanto aí a comunicação é muito (...), não existe praticamente, é por uma comunicação alternativa. Agora a Surdez ali, como eu costumo a dizer a brincar é um acessório. Eu acho que a parte do 910, deve ser muito mais estimulada e direcionada para o 910, sim. Se bem que a maioria dos que nós temos cá, está cá por sermos uma EREBAS e não pelo 910, portanto há aqui um (...)

P – A Escola tenta adaptar essa resposta?

R – Tenta claro, nós neste momento (...) eles até estão a ter aulas ali no pavilhão A, até podes ir ver, temos quer professores do 910 e do 920, antigamente havia muito a distinção, 910 para um lado, 920 para o outro. Com o Decreto-Lei nº 54, nós achamos que nós tínhamos que nos unir e formar um só, não é. Só para tu veres, eu sou do 920 e neste momento não trabalho com alunos Surdos, só com Autistas do 910. Portanto, o meu grupo de alunos que me calhou foi do 910 e Autismo, o que é uma mais-valia, porque nos abre os horizontes, para tudo, não é. Aqui na Escola não existe muito essa distinção, claro que a Surdez é muito mais específica e quando são as turmas bilingues é necessário ser um professor especializado na Surdez. Agora eu acho que nós aqui trabalhamos muito bem em conjunto. Agora é necessário colocar uma intérprete, no caso (...), temos a intérprete a trabalhar em simultâneo com o professor do 910, quando são alunos Surdos Autistas com Língua Gestual, porque existe.

P- Dai a necessidade sentida de se formar um Departamento Especializado da Educação Inclusiva?

R – Exatamente.

P - Existe respostas educativas e recursos específicos para estes alunos? Já disse anteriormente que produzem recursos.

R – Sim, nos produzimos muita coisa, se há coisa que nós somos é ativos. Produzimos materiais para o projeto (nome do projeto), mas isso é para as turmas bilingues. Depois temos aqui os professores que trabalham com os alunos de medidas adicionais, que normalmente os alunos Autistas com Surdez estão em medidas adicionais, fazem todo o tipo de material.

P – **Por exemplo para a comunicação aumentativa (...)**

R – Sim, sim.

P - **A LGP é uma mais-valia para estes alunos? Porquê?**

R – Depende dos miúdos, nós temos alunos que comunicam através de Língua Gestual, mas temos outros que não têm a menor apetência. Depende de cada um, depende das características tanto da Surdez como do Autismo. Por exemplo, nós temos aqui um menino, que até era interessante tu conheceres, que é o (nome do aluno) que é uma máquina de trabalho. Engraçado é que se tu lhe fizeres uma pergunta em Língua Gestual, ele não te responde, ele quase que copia o que tu dizes, Se tu lhe perguntares: “Está tudo bem? (gestualiza) Ele repete o que tu fazes, também não lê e também não escreve. Só que já está com uma idade em que nós fizemos um PIT (Plano de transição para a vida adulta) com a padaria aqui em frente. O senhor está maravilhado com ele na padaria. Nós dias em que o (Nome do aluno) está, ele triplica a produção de pães, com uma velocidade doida e com uma precisão fantástica. Está a ser uma maravilha, aliás ele faz 18 anos em dezembro, está no 9º ano, mas nós vamos ficar com ele mais um ano, para desenvolver aquelas competências. É uma máquina de trabalho, tomará muitos sítios terem um miúdo como o ...(nome do aluno) a trabalhar e não comunica quase. O (nome do aluno) demorou a descobrir o gosto pela cozinha, tudo que envolva a cozinha o (nome do aluno) é espetacular.

P – **E depois (...)**

R – Se nós fossemos um Agrupamento com Ensino Secundário, daríamos continuidade, assim depois dos 18 anos e 9º ano vai embora (...)

P - **Há quanto tempo é professora?**

R – Há 24 anos, salvo o erro.

P - **Tem Formação Académica em que Áreas?**

R – Sou Licenciada em Português e Inglês, 3º ciclo e Secundário, Especialização no grupo 920 na Faculdade de Psicologia do Porto.

P - **Há quanto tempo exerce funções neste Agrupamento de Escolas? Pertence ao Quadro do Agrupamento?**

R – Há 4 anos. Sim, pertenço ao Quadro.

P - **Qual tem sido a sua Experiência Profissional?**

R – Dei aulas de Inglês durante 4 anos e depois segui para a Educação Especial, ainda era por destacamento, era a DREN que nos destacava, eu concorri, fui destacada e estive em Penafiel. Entretanto conheci um aluno Surdo, por quem me apaixonei pela causa, era o único e foi aí que eu procurei formação na área da Surdez e encontrei na Faculdade de Psicologia do Porto uma especialização, e tirei, e desde aí, ainda não se ouvia falar dos quadros de Educação Especial. Passados cerca de dois ou três anos, abriram os quadros de Educação Especial, eu concorri e efetivei logo em Penafiel, estive lá cerca de 14 anos e só há 4 é que estou aqui no Porto.

P - **Que Cargos ocupa atualmente? Desde quando?**

R – Sou a Coordenadora do Departamento Especializado em Educação Inclusiva e faço parte da EMAEI.

Anexo 4 – Transcrição da Entrevista B

P - Do ponto de vista da inclusão, qual é o benefício que considera mais importante para os alunos Surdos, com a criação da Rede de EREBAS?

R – O principal benefício de a Escola ter EREBAS, é de conseguir concentrar os recursos, que são necessários para fazer face às dificuldades destes alunos, não é, e para conseguirmos de alguma forma ultrapassar alguns obstáculos, só fazendo parte de uma EREBAS é que nós conseguimos isso, nomeadamente interpretes de Língua Gestual, os terapeutas, os formadores e os professores do 920 que são especializados em Surdez. Portanto todo esse conjunto de recursos, que nós conseguimos ter, só é possível se fizermos parte de uma escola de referência. Também é importante para os alunos Surdos estarem juntos, eles têm um Cultura muito própria, por isso estando em turmas de alunos com as mesmas características, existe sempre uma integração muito mais conseguida, porque eles identificam-se muito uns com os outros.

P - Qual é a maior dificuldade para a EREBAS?

R – Eu acho que a maior dificuldade é a integração com os ouvintes, para mim é essa a maior dificuldade. Eu acho que o problema não está, nem nos Surdos nem nos ouvintes. O problema está, no núcleo dos alunos Surdos terem essa Identidade Cultural muito marcada e existir pouca abertura, e depois também existe a questão da Língua, em termos da comunicação às vezes, as coisas são difíceis. Porque os ouvintes sabem um bocadinho de Língua Gestual, mas não o suficiente para comunicar com eles. Por isso, esse poderá ser o maior obstáculo, a Língua e a comunicação e o facto de eles terem uma Cultura muito própria, uma Identidade muito própria.

P - Considera que a educação bilingue trouxe mais valias para a educação de crianças e jovens surdos? Quais são as vantagens?

R – Com certeza. Então, ao nível do currículo eles têm a Língua Gestual como Língua materna, depois têm português como Língua segunda, e depois as restantes disciplinas do currículo. Mas ao nível da Língua Gestual sim, é uma mais-valia, porque em termos de comunicação acabaram por ter grandes benefícios. Eu penso que a Língua Gestual (...), o bilíngue tem a ver com isso, como é a primeira Língua deles, faz tudo o sentido terem uma disciplina da Língua deles, digamos assim.

P – Enquanto docente, qual a quantidade de alunos surdos, nas suas turmas?

R – Tenho os todos...os do 3º ciclo, não sei ao certo ..., mas faço contas rápido (risos), ao todo são 14 alunos, entre alunos integrados e em turmas bilíngues.

P - Na sua EREBAS são promovidas terapias? Que tipo de apoios existem? Porquê?

R – Temos a terapia da fala, as terapias ocupacionais no centro de recursos, como apoios os professores do 920, os interpretes de Língua Gestual.

P – Nas suas aulas conta com algum tipo deste apoio?

R – Tenho interprete de Língua Gestual na minha aula, este ano tenho sempre.

P - A EREBAS onde exerce funções são promovidas ações de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares?

R – Sim, na área da Educação Inclusiva, a Escola, isto é o Centro de formação, Aqui na Escola existe formação em Língua Gestual, as intérpretes fizeram algumas, mas acho que no ano passado, com esta coisa da pandemia não foram realizadas, esteve parado. Portanto sim,

formação em Língua Gestual existe e depois as outras têm a ver com o Centro de Formação, mas é mais geral, tem a ver com a Inclusão.

P - Às turmas do ensino regular também são oferecidas aulas ou formação em LGP?

R – Existe no 1º ciclo. Penso que em oferta complementar, penso que é nesse regime. Também nas aulas de Cidadania, tem houve há uns tempos atrás, em sistema de rotatividade, mas por falta de horas das docentes e também porque a disciplina de Cidadania e Mundo Atual tem o seu currículo previsto, agora não é realizada essa formação. É claro que existe sempre a possibilidade de adaptar esse currículo à nossa realidade, por exemplo no tema da Multiculturalidade, os Direitos Humanos, por exemplo, aí podes integrar um bocadinho, mas é apenas um semestre, é pouco tempo, não dá muita margem para explorar estas áreas.

P - Os Técnicos que trabalham nas EREBAS são em número suficiente para as necessidades de todos os alunos surdos? Pertencem aos quadros do agrupamento/escola secundária ou são contratados anualmente?

R – Não, principalmente faltam mais professores do 920, intérpretes penso que sim, de uma forma geral. Do 920 a Direção anda sempre à procura de mais recursos para poder alocar às turmas. Temos muitos professores do 920 já com horas de redução dos seus horários. Nós temos muitos alunos também no 1º ciclo e casos que precisam muito do auxílio destes profissionais.

P - Na sua opinião existe algum tipo de preconceito entre alunos Surdos e Ouvintes? - Se sim, que tipo de preconceitos? Se não, porquê?

R – Eu acho que neste momento preconceito não, poderá não haver uma grande interação entre eles, mas preconceito não, foi esbatido, eles estão muito habituados, a maioria convive com esta realidade desde o 1º ciclo. O que existe é um desconhecimento, que leve a que não se integrem tão bem. Eu acho que aqui na Escola devia existir alguma forma... até com atividades, onde pudessem integrar surdos e ouvintes, onde eles pudessem interagir uns com os outros, talvez aí se quebrassem um bocadinho mais esta barreira, que eu não acho que seja preconceito, mas que é uma barreira.

P - Há uma procura recíproca entre ambas as comunidades? Como se manifesta essa procura?

R – De uma forma natural não, pode acontecer num ou outro caso, mas mais oralistas, lá está, quando há mais interação, são alunos oralistas que procuram ouvintes, ali não há tantas barreiras à comunicação.

P – Esses serão os alunos Surdos inseridos nas turmas regulares?

R – Nem todos, porque mesmo os Surdos que estão no regular, muitas vezes identificam-se mais com os Surdos, do que propriamente com os alunos ouvintes da própria turma. Eu conheço poucos alunos Surdos que se integram bem, em turmas de ouvintes. São poucos, por exemplo, este ano tenho três alunos integrados, só uma delas é que considero que esteja bem integrada na turma, os outros não estão. É uma questão de identificação de Cultura, se a família for ouvinte, eles, se calhar identificam-se com os ouvintes, estou a falar dos integrados. Se forem famílias que têm pais Surdos, há uma tendência para se identificarem com a Cultura Surda.

P - Em sua opinião como são aceites os alunos surdos pelos alunos ouvintes da escola? Nos intervalos ou nas horas de refeição, partilham grupos comuns?

R – Eles fazem parte desta comunidade, os alunos estão muito habituados a esta realidade, mas (...), por exemplo, os alunos Surdos têm as aulas lá em cima no pavilhão D, nesse pavilhão há

mais turmas de Surdos do que de ouvintes. Isto porque as salas são muito pequenas, tal como as turmas de Surdos, nós temos a turma do 8ºano com dois alunos, portanto cabem numa sala mais pequena. Normalmente estou eu, a interprete e os dois alunos (risos) Isto acontece no espaço das aulas, mas nos restantes espaços da Escola são partilhados por todos.

P - Que tipos de interação linguística acontece entre alunos Surdos e ouvintes?

R – Pela Língua Gestual é muito pouco, porque os alunos ouvintes têm pouco conhecimento da Língua Gestual. Se eles conseguirem oralizar um bocadinho, a comunicação é oral, se não conseguirem é muito mais com mímica. Este ano temos aí uma miúda que interage muito, mas é uma interação diferente (...) (risos), por exemplo, eu noto que essa aluna e mais duas amigas, noto que se movimentam muito em espaço escolar, não se limitam a ficar sempre nos mesmos locais, interagem muito mais, com este e com aquele, o que não quer dizer que essa interação seja sempre a melhor.

P - Descreva alguns exemplos de atividades que promovam a interação destes alunos?

R – Pois lá está. Eu acho que é aí que devia haver mais. É óbvio que o tempo que vivemos também não ajuda, não é, agora não há atividades, é difícil de sairmos. Antes, havia sim atividades, em que os alunos Surdos e ouvintes interagiam entre eles. Mas eu acho que se calhar peca um bocadinho por aí, podia haver mais. Por exemplo turmas de Surdos e turmas de ouvintes, em que eles fossem obrigados, digamos assim, que não existisse ali nenhum intermediário, em que eles pudessem comunicar entre eles e interagir entre eles. É claro que a determinado momento teria que existir, porque se não eles não se entendem, tem de estar ali um intérprete para poder ajudar, mas para eles começarem a perceber, quer os alunos ouvintes precisam de alguém que faça esta ligação, não é, quer os alunos Surdos, no sentido de eles criarem estratégias para ultrapassar esta barreira da Língua, Eu acho que é aí que poderá ser aquilo que nós podemos melhorar, em termos de interação entre os Surdos e os ouvintes.

P – Existem alguns alunos Surdos integrados em turmas regulares aqui na Escola, pelo menos nas disciplinas mais práticas?

R – Isso acontece no 1º ciclo, Em Educação Física há aulas em conjunto com a outra turma, portanto aí haverá alguma interação, por exemplo. Mas aqui no 2º e 3º ciclo, só acontece em Educação Física, no 1º ciclo sei que acontece mais, já acontece mais, mas também são miúdos, que na sua maioria oralizam.

P – Acredita que poderá estar a acontecer uma espécie de mudança de paradigma na Educação de Surdos?

R – Provavelmente sim. Quer ao nível da frequência bilingue, que na minha opinião é uma mais-valia para os alunos Surdos, estimula imenso. A questão da Surdez, poderá criar dificuldades, porque não há estímulos, os sons, parte do cérebro poderá não ser estimulada e a frequência bilingue precoce veio ajudar, e ajudar também os pais, que na sua maioria são ouvintes e não sabem Língua Gestual. A Língua Gestual também acaba por não ser tão trabalhada, porque os pais não conhecem a Língua Gestual...mas eu ia dizer outra coisa...

P – Estávamos a falar na possível mudança de paradigma...

R- Sim, o que acontece é que alguns alunos começam a ter algum ganho auditivo, o que lhes dá uma flexibilidade muito maior, continuam a ser Surdos, não deixam de ser Surdos, continuam a ter dificuldades ao nível da estruturação da língua portuguesa, por exemplo, nota-se sempre isso,

mas penso que estão a dar um passo à frente. Mas os Surdos são sempre Surdos, por muito que sejam implantados, por muito que oralizem e procurem fazer todo o que faz um aluno ouvinte, não deixam de ser Surdos, até pode ser em termos cognitivos, de aprendizagem, de competências e de desempenho pode ser muito bom igual, mas é um Surdo, não deixa de ser uma característica. É uma condição inerente àquela pessoa, isso não é importante, o que é importante é como ela siga o seu percurso ao longo da vida, quanto mais ferramentas tiver melhor.

P - Qual a resposta mais adequada para os alunos Surdos com PEA – EREBAS ou Unidade de Autismo?

R - Eu acho que essa questão, não se coloca apenas a alunos Surdos, neste momento coloca-se também a ouvintes, essa é a grande questão. Nós aqui na Escola temos muitos alunos Autistas, somos muito procurados por pais (...) Somos muito procurados quer pela EREBAS, quer pelo regular. Se o aluno é Surdo, mas traz mais qualquer coisa para além disso, mas é Surdo, somos procurados pela Surdez. Em relação aos ouvintes também somos muito procurados, pela especificidade.

P – Mas ao perceberem que esse aluno Surdo tem problemas associados, a Escola procura encontrar resposta para ele?

R – Claro. Mas o grande problema é esse, por isso nós não temos recursos que cheguem. Nós temos alunos Autistas que precisam de acompanhamento sistemático, em qualquer aula o aluno tem que ter um professor a acompanhar. Claro que isso acaba por precisar de muitos recursos. O grande problema na resposta educativa da Escola, aos alunos com Autismo é esse, é necessário mobilizar muitos recursos para esses casos. Por isso é que eu digo que não temos que cheguem. Por isso não sendo uma Unidade de Autismo, eu não sei se conseguimos ter os mesmos recursos que teriam numa Unidade. Na minha opinião o problema poderá ser esse, mais nenhum. Mas realmente é preciso haver aqui uma flexibilidade muito grande dos recursos que existem.

P - Existe respostas educativas e recursos específicos para estes alunos?

R – Existem, mas se calhar não são em número suficiente.

P - Que tipo de linguagem utilizam os surdos autistas?

R – Depende muito das características de cada aluno, mas é como acontece com os ouvintes, o problema é a comunicação, a interação. Eles como comunicam muito pouco, também sentem dificuldades em utilizar a Língua Gestual. Estou a lembra-me de um aluno Autista que comunicava muito pouco, melhorou um pouco ao longo do tempo, ele conhecia Língua Gestual, porque percebia tudo o que se dizia, portanto, dava para nós percebermos que ele sabia, porque podia não comunicar, mas fazia o que lhe era pedido, mas por vezes tínhamos dificuldade em saber se ele tinha percebido porque ele não dava feedback, mas não por não conhecer a Língua Gestual, mas por ser uma característica sua.

P - A LGP é uma mais-valia para estes alunos? Porquê?

R – Sem dúvida. Eu lembro-me de outro caso que tivemos aqui, frequentava os antigos currículos, e o miúdo não comunicava, a família não aceitava que o aluno tivesse algum grau de Surdez. Mas a partir do momento que o aluno passou a aprender Língua Gestual, a comunicação disparou completamente. Ele depois aproximava-se dos alunos Surdos, porque percebeu que entendia o que eles diziam, aí está um exemplo de como é importante para estes alunos, este

aluno não era Autista, mas também apresentava muitas dificuldades de comunicação, todos os recursos disponibilizados não surtiram tanto efeito como a Língua Gestual.

P - Há quanto tempo é professora?

R – Uma pergunta difícil (risos)... há 21 anos.

P - Tem Formação Académica em que Áreas?

R – Licenciatura em Engenharia Civil e profissionalização em serviço em Educação Tecnológica e Matemática.

P - Há quanto tempo exerce funções neste Agrupamento de Escolas? Pertence ao Quadro do Agrupamento?

R – (...) 14, 15 anos.

P - Qual tem sido a sua Experiência Profissional?

R – Sempre dei aulas de Educação Tecnológica tanto a alunos ouvintes como às turmas bilingues, ainda antes da criação da EREBAS, esta já era uma escola que tinha alunos Surdos. Por isso desde o início da EREBAS, neste Agrupamento que estou cá. Cheguei também a ser, durante 4 anos, coordenadora do curso vocacional para alunos Surdos

P - Que Cargos ocupa atualmente? Desde quando?

R – Coordenadora de Diretores de Turma, Diretora de Turma e Membro da EMAEI, por inerência do cargo de Coordenadora dos Diretores de Turma.

Anexo 5 – Transcrição da Entrevista C

P - Do ponto de vista da inclusão, qual é o benefício que considera mais importante para os alunos Surdos, com a criação da Rede de EREBAS?

R - Em termos de inclusão, o maior benefício é, sem dúvida, eles estarem juntos, reconhecerem os seus pares e ao mesmo tempo, conviverem com os ouvintes. Ou seja, eles têm por um lado a sua identidade, através dos seus pares e dos seus semelhantes. Mas também têm a oportunidade de estar com os ouvintes, não estão isolados, acabam por estar beneficiados na comunicação, com os ouvintes e com eles próprios. O que é que acontecia antes das EREBAS? Havia um surdo espalhado em cada escola, portanto, eles não reconheciam os seus pares, não é? Pensavam que eram únicos e que não poderiam ser alguém na vida. Nós tivemos casos desses aqui, mas quando surgiram as EREBAS, eles verificaram que há outros surdos, e que têm formação académica, também através dos professores de LGP, eles conseguem também ver ali um modelo. Sem dúvida que para a aprendizagem deles, para a autoestima, para o autoconhecimento e para o respeito pela Cultura Surda, foi muito bom. Mas também pela possibilidade de conviver com toda a comunidade educativa.

P - Qual é a maior dificuldade para a EREBAS?

R - A maior dificuldade para mim, não parte dos alunos surdos, mas sim da comunidade ouvinte porque nem todos têm formação em LGP. E eu penso que numa EREBAS, aliás eu estou a lutar por isso, no 1º ciclo já conseguiram, por vezes aqui também já conseguimos, que exista na EREBAS, em oferta complementar, ou uma disciplina obrigatória de Língua Gestual Portuguesa, porque para mim, essa continua a ser a maior barreira que é a comunicação. Portanto continua a ser o ouvinte não conseguir comunicar com o aluno surdo, muitas vezes há um esforço enorme do aluno surdo, ou de professor surdo para se fazer entender com o ouvinte, quando eu acho que devia de ser ao contrário.

P- Essa dificuldade de implementação tem a ver com o currículo?

R – Sim, tem a ver com o currículo, mas eu penso que agora com o Decreto-lei 54 e o 55 que tem a flexibilização, nós vamos conseguir implementar, no primeiro ciclo foi mais fácil de implementar, porque eu já tinha feito esse projeto com as AEC, portanto eles nas AEC já tinham LGP, e quando veio 55, como oferta complementar, ficou logo a Língua Gestual Portuguesa como essa oferta, portanto todos os alunos desde o primeiro até ao terceiro ano, porque só este ano é que vai entrar o quarto, têm LGP. O que facilita, parecendo que não, o muito pouco que eles aprendam, que eles até aprendem bem, facilita a comunicação deles quando estão em contacto com os surdos, saber dizer “bom dia; boa tarde; obrigado, como estás”, portanto, essas coisinhas básicas. No segundo e terceiro ciclo o currículo é mais difícil de flexibilizar porque há outro tipo de matérias, não há a monodocência, é diferente.

P - Não acha que seria possível encontrar esse espaço. na disciplina de Cidadania e Mundo atual?

R – Sim, nós estamos a lutar para que este ano isso aconteça, pelo menos nós aqui, antes da pandemia, tínhamos em CMA 5, 6 aulas em que os alunos tinham contato com a Língua, o que já era muito bom, mas com tudo que se passou, acabou por ter que ser reformulado, vamos ver se este ano conseguimos voltar a fazê-lo.

P - Considera que a educação bilingue trouxe mais valias para a educação de crianças e jovens Surdos? Quais são as vantagens?

R - Considero que trouxe, sem dúvida alguma. Porque o ensino bilíngue pode ser visto de várias formas, eles aprendem 2 línguas ao mesmo tempo, o que para os bons alunos é uma grande vantagem. Porque eles conseguem ter o domínio da sua primeira língua (LGP) e ao mesmo tempo ter a outra língua (Língua Portuguesa) como suporte. Nós temos cada vez mais alunos

implantados, ou seja, que oralizam e têm algum ganho auditivo, portanto o ensino bilíngue para estes alunos é muito proveitoso. Caso aconteça alguma coisa com o implante deles, tem sempre como alternativa a LGP. Para os surdos profundos, também considero uma mais-valia, porque eles aprendem a língua gestual, como sua primeira língua, e aprendem o português, ainda que seja na parte mais escrita e de interpretação. Portanto eu acho que são vantagens diferentes, de acordo com cada tipo de aluno. Este ano... não já no ano passado, aquilo que nós tentamos fazer, e que está a correr muito bem, porque também existia aquele mito de que o currículo dos alunos surdos era currículo redutor, era um ensino redutor, porque os alunos vinham para a escola muito tarde, quanto menos se ensinasse mais sucesso eles tinham. Agora nós estamos a abolir um bocadinho essa ideia, porque nós temos agora alunos que entram na nossa escola, desde meses, como tu sabes, desde a frequência bilíngue precoce, por isso, nós estamos a apostar no ensino bilíngue cada vez de mais qualidade, cada vez mais equiparado ao ensino regular. O ano passado fizemos um projeto piloto, em que uma turma do primeiro ano do primeiro ciclo, constituída por 6 alunos que oralizam quase na perfeição e que têm bastante ganho auditivo, aqui há uns anos atrás esses alunos seriam integrados nas turmas regulares de ouvintes, e nós apostamos em fazer uma turma de ensino bilíngue. Para quê? Para provar que o ensino bilíngue pode ser de qualidade, pode e deve ter, tem de ter qualidade. Essa turma, tem algumas disciplinas em articulação com a turma dos alunos ouvintes, temos aqui a inclusão, mas ao mesmo tempo a cultura de EREBAS que é o ensino bilíngue. Isso para mim é que é o ensino bilíngue, eles aprenderem efetivamente as 2 línguas, em simultâneo, e depois cada aluno identifica-se com aquela que achar melhor para si e conseguir comunicar melhor.

P - Sente que os avanços na medicina ao nível dos implantes cocleares, vem, de alguma forma alterar a identidade e a cultura surda?

R - Exatamente por causa disso, nós tínhamos os pais que não aceitavam muito bem no ensino bilíngue, que queriam que os filhos fossem integrados, nas turmas regulares, porque os próprios médicos assim entendiam, mas nós, sempre numa perspetiva pedagógica, nunca devemos expor o aluno ao insucesso. Sabemos que no primeiro ano até pode correr bem, no segundo já corre mais ou menos e a partir do terceiro começam a aparecer as dificuldades. porque oralidade e o ganho auditivo deles, não é suficiente para fazer uma aprendizagem sem apoios. É muito diferente de ter uma turma com 6 alunos, com todo o tipo de apoio, do que uma turma com 20 alunos, em que o professor não conseguiria chegar a todos, na sua plenitude da aprendizagem dos alunos. Foi isto que nós explicamos aos pais, eles têm uma turma muito mais reduzida, com muito mais apoio, têm o currículo exatamente igual aos outros alunos, só que numa turma mais pequena. As disciplinas práticas, digamos assim, as Expressões eles têm com outra turma. Nas restantes disciplinas, como Estudo do Meio, Matemática, Português e LGP, separados da turma. Porquê? Para lhes dar mais oportunidade de sucesso e de apoio. Quando os pais perceberam, efetivamente isso, aceitaram muito bem. Tanto é que este é o segundo ano que estamos a funcionar assim. E depois o próprio professor é ouvinte, desenvolve a oralidade, eles desenvolvem mesmo as 2 línguas em simultâneo, e sem dúvida que os pais entenderam, mas foi difícil.

P - Considera então, que estamos face a uma mudança de paradigma?

R - Sem dúvida, e tem que haver, por que o ensino bilíngue há 13 anos atrás, quando eu cheguei, não pode estar equiparado ao ensino bilíngue agora. Em primeiro lugar, os meninos chegam a nós com meses de vida, têm um desenvolvimento muito superior relativamente aos alunos de antigamente, depois há aqui uma continuidade na nossa escola, frequência bilíngue precoce, creche, pré-escolar, primeiro ciclo e depois até ao nono ano, ou seja, segundo e terceiro ciclo, claro que tem que existir uma evolução, se fosse para estar igual, não valia a pena. Depois o 54, também veio, e muito bem, dar oportunidade de respeitar o ritmo de cada aluno e das suas características.

P - Na sua EREBAS são promovidas terapias? Que tipo de apoios existem? Porquê?

R - Nós temos a terapia da fala, nossas mesmo temos a terapia da fala, só. Depois através do CRI (Centro de Recursos para a Inclusão), que são parcerias que nós estabelecemos, temos a terapia ocupacional, temos psicologia. Para já só temos precisado dessas valências. Apesar do CRI ter outras, nós, é mais na base da terapia da fala e na terapia ocupacional.

P - E a intervenção precoce que falávamos há pouco...

R - A frequência bilingue precoce é uma mais-valia é um projeto que nós já temos, sei lá, começou no meu primeiro ano, no ... (nome da escola), portanto há 16, 17 anos. É um projeto que foi crescendo, e tomando uma dimensão muito grande, a nível do Norte, onde estabelecemos parcerias com hospitais, principalmente com o Santo António, que quando têm uma criança diagnosticada com surdez, é logo encaminhada para aqui. Há um acompanhamento muito próximo, há um ensinamento aos pais de como devem tratar a criança, como devem começar a comunicar com a criança. Daí eu dizer que o ensino bilíngue tinha de mudar, não podia ser igual, mesmo os pais, hoje em dia estão muito mais dotados, quer a nível de material, quer a nível de competências pedagógicas, para acompanhar os seus filhos, do que estavam há 20 anos atrás.

P - Sente que os pais se sentem mais acompanhados?

R - Sem dúvida, sentem-se mais acompanhados e aceitam melhor, não querem esconder o filho, como era antigamente, em que eles eram isolados, agora não. Agora a surdez é encarada numa perspetiva (...) pronto, é duro, é mau no início, mas com uma perspetiva de futuro, não é, depois quando chegam à escola, e veem que efetivamente nós temos crianças Surdas, com sucesso, temos docentes Surdos ficam maravilhados.

P - Deixam de ver a surdez como deficiência e passam a vê-la como característica?

R – Sim, exatamente. Passa a ser uma condição física da criança e não uma deficiência, que não vai impedir de ter um futuro, e é isso em que se agarram e já não tem aquela coisa: “Há meu filho é deficiente” ou “não é igual aos outros meninos”, aceitam muito melhor.

P - A EREBAS onde exerce funções são promovidas ações de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares?

R – Sim, nós fazemos sempre, formação para os pais, para professores e para a comunidade e escolar, quem quiser frequentar pode se inscrever. Algumas dessas formações são informais, são feitas pelos nossos formadores aqui da escola, ou seja, são formações não acreditadas, para os pais principalmente. Para os funcionários, nós temos outras acreditadas pelo centro de formação, que são feitas todos os anos aqui na escola.

P - Os Técnicos que trabalham nas EREBAS são em número suficiente para as necessidades de todos os alunos surdos?

R - Neste momento sim. Graças a muita pressão, a muitos pedidos, muitas justificações e as boas relações que mantemos com a tutela, digamos assim, conseguimos provar que era uma necessidade, termos mais técnicos e conseguimos

P - Pertencem aos quadros do agrupamento/escola secundária ou são contratados anualmente?

R - Agora não, através da regularização do PREVPAP, desde há dois anos para cá, já pertencem ao quadro, neste momento, estamos com o número (...), nem a mais, nem a menos, temos o número certo que nos permite dar resposta, para todos os alunos que nós temos, inclusive nós oferecemos terapia da fala a alunos que não são surdos, mas que necessitam desse apoio.

P - Ao nível da educação especial, têm recursos humanos suficientes?

R – Também. É assim, a nível do 920 o que é que está a acontecer com os docentes que temos, este corpo docente está a ficar um pouco envelhecido, todos eles têm redução da componente letiva, a maior parte dos nossos professores do 920 têm 14 horas letivas. Agora, também temos a sorte, pela boa vontade, pelo gosto que têm à profissão e pela dedicação, de darem a componente não letiva, em usufruto de complemento à componente letiva, o que para nós é uma mais-valia, mas são suficientes, nós temos 14 professores no grupo 920 nos quatro ciclos.

P - Nota que os docentes do 910 e do 920, uma capacidade de trabalharem em conjunto quando necessário?

R - Agora sim. Eu acho que conseguimos transmitir, que o trabalho colaborativo beneficia em muito, quer o professor de Educação Especial, quer o professor titular da disciplina, ou professor titular de turma, quer o próprio aluno. Não foi fácil, por que trabalhar em conjunto não é fácil, trabalhar em articulação não é fácil, mas acho que nós aqui, conseguimos isso, ainda não está no ponto que nós desejaríamos, mas sem dúvida, que existiu uma grande mudança, aqui na escola, quando saiu o decreto-lei nº 54. E nós, como equipa da EMAEI, conseguimos transmitir aos professores, que tinham de mudar a sua forma de pensar, a sua maneira de trabalhar e principalmente trabalhar em articulação com outros colegas, por exemplo, nós temos implementada, a medida das coadjuvações dentro das salas de aula, todas as turmas têm, algo que há aqui uns anos era impensável, porque as salas eram invioláveis, ninguém podia lá entrar, e agora não, qualquer professor aceita outro colega dentro da sala de aula e aceita a opinião do colega e a ajuda do colega, sendo os próprios professores que solicitam à EMAEI as coadjuvações, o que para nós é uma grande vitória.

P - Na sua opinião existe algum tipo de preconceito entre alunos Surdos e Ouvintes? - Se sim, que tipo de preconceitos? Se não, porquê?

R – Infelizmente, acho que sim ainda. Até acho que a questão se coloca mais nos adultos, acho que quanto mais crescidos eles estão se nota mais, acho que eles se isolam mais, e nos adultos também noto um bocadinho isso, que eles se colocam um bocadinho à parte, mas eu acho, que isso tem a ver com a comunicação, a identificação e a cultura deles. Acho que muitas vezes os alunos, naturalmente, procuram os seus pares, as pessoas com quem mais se identificam, porque se ainda existe a barreira da comunicação com os alunos ouvintes, é normal, para eles não se exporem, como já referi, eles é que têm de fazer o esforço para se fazerem entender, ou seja, para não se exporem eles isolam-se e interagem mais com os seus pares. é uma coisa que nós, também estamos a tentar combater. E isso também acontece com os docentes de LGP, porquê? Porque a maior parte dos professores não domina a Língua Gestual Portuguesa, portanto há aqui uma grande barreira que é a comunicação. Eu não vejo que sejam eles que se queiram isolar, com algum propósito, vejo sim, o propósito não se exporem à falha da comunicação. É assim que eu vejo o que acontece.

P - Considera existir um respeito mútuo entre estas duas comunidades? Justifique.

R – Existe, sem dúvida alguma. O preconceito que refiro é a barreira à comunicação.

P - Há uma procura recíproca entre ambas as comunidades? Como se manifesta essa procura?

R - Eu acho que a barreira da comunicação, é que não está totalmente quebrada, enquanto, que os professores ouvintes e professores surdos se tiverem que comunicar, comunicam, eles são aceites a 100%, estão integrados 100%. Mas efetivamente ainda existe essa barreira à comunicação.

P - Prova dessa integração na escola, de que falava há pouco, é o facto de uma docente de LGP ser Diretora de Turma?

R - Sim é verdade, nós apostamos, foi a primeira vez na escola, mas também a nível nacional, correu muito bem, está a correr muito bem. Temos outra docente, no grupo da autoavaliação, temos outra docente no Conselho geral, portanto, nós tentamos que a integração seja plena, depois o que existe, o que eles próprios sentem, e me dizem muitas vezes, é ainda a barreira comunicacional, mas isso até entre ouvintes acontece. Também temos um Assistente operacional Surdo, na Educação pré-escolar, na turma do ensino bilíngue, que oraliza e se faz entender muito bem, o que permitiu que os alunos tenham interação com um adulto, com a sua identidade, que tem um futuro, tem um trabalho, que é uma pessoa completamente autónoma.

P - Que tipos de interação linguística acontece entre alunos Surdos e ouvintes?

R - É engraçado, e eu noto mais essa interação nos pequeninos, e eu acho que quando eles chegam ao 2º e 3º ciclo, acabam por se isolar mais, as conversas são diferentes, a própria adolescência é diferente, eles têm outro tipo de conversas, que se calhar não se entendem tão bem entre eles. Nos pequeninos, eles comunicam naturalmente de qualquer forma, através de gestos, através da língua gestual, ou através da oralidade e eles fazem leitura labial, portanto aqui na escola (...) (nome da Escola do 1º ciclo) não se nota, quem são os alunos surdos ou os alunos ouvintes, porque entre eles arranjam uma espécie de código de comunicação, não sei bem explicar, mas é fascinante vê-los a interagir uns com os outros, à medida que vão crescendo, os interesses são outros, começam a ter consciência mais das suas limitações de comunicação, não é, mas quando querem eles fazem-se entender, escrevem, ou fazem gestos, fazem leitura labial, o que a máscara veio dificultar muito, mas pronto. Portanto, nota-se mais essa interação nos mais pequeninos, também no 5º e 6 ano, mas depois, é verdade que acabam por se isolar um pouco.

P - Descreva alguns exemplos de atividades que promovam a interação destes alunos?

R - Nós fazemos muitas atividades, agora menos com a pandemia que aconteceu, mas todas as atividades que são feitas na escola, são feitas tendo em conta todos os alunos da escola, não há atividades para os alunos ouvintes, e atividades para os alunos Surdos, é verdade que houve anos em que existiu, mas eu era absolutamente contra, aí sim havia um isolamento muito grande, os alunos estavam todos acumulados no mesmo pavilhão...

P - Lembro-me, por exemplo, da comemoração do dia Nacional da Educação de Surdos e da Juventude Surda.

R - A última vez que nós fizemos, não sei se estavas cá, nós convidamos as EREBAS todas do país e foi para todos os alunos, todos os alunos participaram, não foi só para os alunos Surdos, foi para toda a comunidade educativa, foi uma festa enorme, foram cerca de 3000 pessoas aqui na nossa escola, onde todos participaram. Todas as atividades que nós fazemos eles estão incluídos, também eles fazem algumas atividades, em que são incluídos os alunos ouvintes, o que antes não acontecia por exemplo. A comemoração do dia Nacional da Educação de Surdos e da Juventude Surda, era só para os alunos Surdos, visitas de estudo só com alunos surdos, depois eu comecei a ser um bocadinho contra, comecei a dizer que não, eles eram pouquinhos podiam ir com outra turma, se era o dia Nacional da Educação de Surdos, não fazia sentido, uns estarem em aulas e outros na atividade, deviam comemorar todos juntos, aos pouquinhos deixou de ser...

P - A festa no pavilhão D...

R - Sim. Passou a ser a nível nacional e de escola, o que foi muito bom, foi uma grande festa.

P - Qual a resposta mais adequada para os alunos Surdos com PEA – EREBAS ou Unidade de autismo?

R - Depende de cada aluno, nós temos aqui alunos Surdos Autistas, que sem dúvida, a resposta educativa é uma EREBAS, eles estão na escola certa, mas também temos outros que beneficiariam mais (...) quer dizer, não tenho a certeza, de estar noutra escola com um tipo de

ensino mais estruturado, porque a Surdez, como costumam dizer, é o mal menor neles. Mas o que é que acontece, porque é que nós temos tantos alunos surdos com autismo? Felizmente porque somos uma escola muito reconhecida, a nível de trabalho e os pais procuram-nos muito, e depois nós, às vezes, não temos coragem de dizer que não é, mas sem dúvida que não é a melhor resposta, nós tentamos dar a melhor resposta, primeiro porque não temos, aí sim, não temos professores, e eu não vou dizer especializados e qualificados, vou dizer com experiência nessa área, na área do Autismo associada à surdez. Porque o Autismo por si só, já é uma área muito difícil de ser trabalhada, quando associada à surdez, ainda pior. Nós dizemos sempre aos pais, nós não somos a melhor resposta, mas a escolha é sua, e eles optam sempre por ficar aqui. Tentamos dar o nosso melhor, temos um aluno de sucesso, que está agora a concluir o seu PIT (Plano Individual de Transição) do 9º ano, que sem dúvida alguma, no início nós dissemos que não éramos a melhor resposta para ele, mas o pai sempre apostou em nós, e agora, é sem dúvida um miúdo que provou, (...) fez as suas aprendizagens, fez o seu caminho, ele além de ser autista e surdo, tem outros síndromes associados, é um aluno que está com muito sucesso agora.

P – Penso que todos os entrevistados me falaram no caso desse aluno (...)

R - Mas agora há outros, como depois este grupo de comunidade de pais se conhece, vão passando a palavra, então somos muito procurados por esse tipo de meninos, por exemplo, ao nível do Autismo na totalidade temos 15 alunos autistas, temos o maior número do que qualquer outra Unidade de autismo que exista, e por mais que nós digamos aos pais, nós não somos a melhor resposta, nós não temos a melhor resposta, os pais dizem uma coisa que me deixa muito orgulhosa, “mas vocês têm amor, aqui transpira amor pelas crianças, eles não são encostados a um canto”. Muitas vezes o que estes pais querem é o bem-estar e a socialização, e não tanto a aprendizagem destas crianças.

P - Neste sentido, existe na escola a preocupação de rentabilizar os recursos humanos que têm?

R – É verdade, tentamos gerir os recursos da melhor forma.

P – Falaram-me, por exemplo, de colocar um intérprete de língua gestual com um professor do 910...

R – Sim, nós tentamos articular a distribuição de serviço para conseguir dar resposta a todos, participam todos os técnicos, todos os professores na inclusão desses alunos, se não for assim é impossível. Porque nós ao nível do grupo 910 temos falta de professores, nós tentamos dar essa resposta da melhor forma possível, muitas vezes os alunos surdos autistas, são acompanhados pelos professores do 910, porque os professores do 910, acabam sempre por ter mais formação, digamos assim, na área do Autismo, do que os professores do 920. Portanto, nós tentamos jogar com isso, mas depois também é difícil encontrar, que eu acho que é a nossa maior dificuldade, encontrar saídas para estes alunos, encontrar um caminho para eles, por isso vamos retendo-os aqui até eles terem 18 anos, enquanto podemos, porque é muito difícil encontrar uma saída profissional para estes alunos.

P - Que tipo de linguagem utilizam os surdos autistas?

R - Nós tentamos que eles aprendam a língua gestual portuguesa, sem dúvida, como meio de comunicação, aqueles que vão oralizando, que são poucos, nós também exploramos essa parte, através dos terapeutas da fala e através dos docentes. Aqueles que não conseguem, nem por uma via, nem por outra, recorremos aos quadros de comunicação próprios do Autismo

P - E produzem esses materiais?

R - Sim produzimos, os professores não, mais os técnicos. Os terapeutas da fala têm no seu horário 1 hora atribuída, para a construção destes materiais. Praticamente somos uma Unidade de Autismo, mas sem nome.

P - A LGP é uma mais-valia para estes alunos? Porquê?

R – Sim, só que muitos deles não conseguem aprender, devido às suas características, dessa forma utilizamos os quadros de comunicação.

P - Há quanto tempo é professora?

R – Há 20 anos.

P - Tem Formação Académica em que Áreas?

R – Licenciatura em Matemática e em Ciências.

P - Há quanto tempo exerce funções neste Agrupamento de Escolas? Pertence ao Quadro do Agrupamento?

R – 17 anos. Sim pertença.

P - Qual tem sido a sua Experiência Profissional?

R – Como professora tem sido muito pouca, só dei aulas 4 anos aulas no 1º ciclo, onde também exercia funções de Coordenadora de Escola, durante esses 4 anos. Depois vim para a Direção do Agrupamento e aqui fiquei, vai fazer 13 ou 14 anos. Primeiro não tinha à minha responsabilidade a Educação Especial, tinha a Educação pré-escolar, 1º ciclo, concursos. E de há 8 anos para cá, tenho a responsabilidade de coordenar e supervisionar parte da Educação Especial.

P - Que Cargos ocupa atualmente? Desde quando?

R – Já fui Coordenadora de Escola, Adjunta do Diretor, agora sou Subdiretora, sou Coordenadora da EMAEI, Vice-Presidente do Conselho Administrativo, Presidente de Júri de todos os concursos que existem na Escola, Presidente das compras públicas.

P – Pouca coisa...(risos)

R – (risos)

Anexo 6 – Transcrição da Entrevista D

P - Do ponto de vista da inclusão, qual é o benefício que considera mais importante para os alunos Surdos, com a criação da Rede de EREBAS?

R – Olha, o alargamento das intervenções, isto é, a mudança que a nossa EREBAS tem feito ao longo dos anos, mediante as dificuldades que sente, isso exige uma readaptação, não é só agora com o COVID, foi sempre esse o nosso lema, perante as dificuldades que os nossos alunos têm, mesmo as dificuldades nos recursos humanos, tem que haver mudanças, mudanças no sentido da melhoria. Estando as EREBAS interligadas, umas podem aprender com as outras, o objetivo quanto a mim, é a partilha de conhecimentos e experiências. Claro que cada EREBAS pode ter uma realidade diferente, depende de qual ambiente no qual está inserida, mas há aspetos comuns, aspetos a melhorar que devem ser analisados, naquela EREBAS faz-se assim, vamos experimentar e vamos ver os resultados.

P - Sente que existe essa partilha?

R - Eu acho que sim, porque o projeto ... (nome do projeto) permite isso, acho que este projeto nos une, é um dos projetos que eu realmente valorizo, é um projeto que deve continuar, tenho pena que agora a intervenção dos alunos, devido ao facto de não poderem aparecer (direitos de imagem), limita um pouco. Nós antes divulgávamos tudo e havia a intervenção direta dos alunos, eles é que espelham o que se passa cá, não é por palavras que as coisas passam, é por acontecimentos, é pela vivência das situações e quem vive essas situações são os alunos.

P - Qual é a maior dificuldade para a EREBAS?

R - A maior dificuldade está relacionada como o facto de não sermos autónomos, para mim tem a ver com a falta de autonomia, o termos de seguir determinadas regras, a nível do Ministério da Educação, que pela nossa experiência sabemos que não é esse o melhor caminho. Eles deviam de ouvir primeiro quem está no terreno.

P - Considera que a educação bilingue trouxe mais valias para a educação de crianças e jovens Surdos? Quais são as vantagens?

R – Sem dúvida. Eu sou da época em que havia resistência à aprendizagem da língua gestual, por exemplo, eu fui uma das vítimas no Instituto Aurélio da Costa Ferreira, onde a metodologia usada naquela época, era a tentativa da oralidade, oralidade, oralidade. Eu como já tinha tido experiência, (...) eu quando fui tirar a especialização já tinha trabalhado com um surdo, depois foi convidada por uma escola a trabalhar com um grupo de surdos, mas só tinha trabalhado um ano, um ano e meio, por aí. Portanto, já conhecia a realidade, e como conhecia a realidade, percebi logo de antemão, que a língua gestual tinha que ser o estruturante do conhecimento, é a estrutura, digamos é os alicerces para o conhecimento, não é pela via da oralidade. A evolução ao nível da oralidade é tão lenta, e tão difícil, que o percurso que nós queríamos fazer ao nível das aquisições era também muito lento. A partir do momento, em que a língua gestual começou a ser implementada, é através da língua gestual que eles adquirem os conhecimentos e começam a reconhecer o mundo que os rodeia. Eu tive essa experiência, mas como eu já sabia o que pretendia e que era necessário, no secretariado de reabilitação houve concurso de formação em língua gestual e eu e outra colega candidatámo-nos, as aulas eram à noite, mas independentes do Instituto. Quando alguns professores souberam, eu mais que a outra colega, não sei porquê, talvez por intervir mais, deve ter sido por isso, sempre que eu levantava uma questão, era porque estava a ser contra a oralidade, contra a via da oralidade, não era isso que eu pretendia, que eu pretendia era uma reflexão no sentido de todos chegarem à mesma conclusão que eu já sentia, mas isso foi superado e eu é que estava correta. Entretanto vim para

o Porto, retomei as minhas funções, trabalhando só no 920, só com alunos surdos e na realidade, a partir da altura a língua gestual foi realmente aceite e fundamental e imprescindível no ensino dos surdos, aquelas dificuldades que eu sentia ao nível da aprendizagem dos alunos, embora os alunos continuem a ter algumas dificuldades, mas já não advêm só do facto de não terem conhecimento da língua gestual. O que temos que apostar é mais na formação da língua gestual no meio familiar, isso sim, porque a maioria são ouvintes e os próprios pais têm a tendência a resistir à aprendizagem deles. Eles próprios começam a perceber, no início ainda havia essa resistência, relativamente à aquisição da oralidade, eu penso que os pais agora, já perceberam, a generalidade dos pais, que a língua gestual é a língua dos seus filhos que são surdos, simplesmente têm alguma resistência à aprendizagem, mesmo quando a escola lhes propõe, lhes dá acesso a formação, há resistência por este motivo, ou outro qualquer.

P - Os Técnicos que trabalham nas EREBAS são em número suficiente para as necessidades de todos os alunos surdos? Pertencem aos quadros do agrupamento/escola secundária ou são contratados anualmente?

R - Isso depende muito dos anos letivos, por vezes é uma necessidade transitória, há anos em se sente a dificuldade, principalmente, houve anos em que o número de intérpretes de língua gestual, não era o suficiente, outros anos em que este problema não se sente, por vezes no ano seguinte recebemos mais alunos e essa necessidade não é repostada, acaba por ser muito oscilante.

P - Na sua opinião existe algum tipo de preconceito entre alunos Surdos e Ouvintes? - Se sim, que tipo de preconceitos? Se não, porquê?

R – Olha, neste momento eu acho que não, já senti esse preconceito em anos anteriores, tem havido evolução a esse nível, aqui na escola isso evoluiu, porquê? Porque existem projetos comuns, em que eu também já fiz parte desses projetos. Projetos em que intervêm conjuntamente Surdos e ouvintes, projetos mesmo ao nível da escrita e ao nível do teatro, projetos ao nível da área do desporto e outro tipo de projetos que têm a ver com a comunidade educativa, onde surdos e ouvintes fazem parte do mesmo projeto. Por exemplo, no projeto do teatro, surdos e ouvintes estão juntos e cada qual comunica da sua forma, o ouvinte que dá a voz à língua gestual do surdo, estás a entender, tem sido nesse âmbito que a pouco e pouco a comunidade ouvinte, tanto ao nível de professores que não têm experiência com turmas de surdos, começaram a perceber o que realmente é um surdo, que não é um grupo à parte, fazem parte de um todo. Inclusive, houve anos consecutivos que no dia da língua portuguesa, eu e outros docentes das turmas bilingues iam às turmas, como sendo convidados, para apresentar um trabalho dedicado à língua portuguesa, mas transmitido em língua gestual. Com os alunos é que iam às turmas ouvintes, depois havia sempre determinadas tarefas que os ouvintes deviam de participar com eles, tarefas essas propostas pelos alunos surdos, foram anos consecutivos e penso que isso também ajudou é que não haja tanta diferenciação. Antigamente, sentia-se até na hora do recreio, os alunos surdos para o lado, os alunos ouvintes para outro.

P - Sente que neste momento, podemos afirmar que existe uma procura entre as comunidades?

R- Neste momento eu vejo, na hora do recreio, os alunos surdos e ouvintes a comunicar, o que é certo é que os alunos surdos percebem os ouvintes, eles lá arranjam as suas estratégias e comunicam. Partilham de espaços, partilham experiências, partilham brincadeiras.

P - Que tipos de interação linguística acontece entre alunos Surdos e ouvintes? Eu sei que muitos destes alunos, passaram pelo primeiro ciclo deste agrupamento, e acabaram por ter uma formação da língua gestual, ainda que básica, nota que existe interação linguística com a base da língua gestual?

R - Acho que os alunos ouvintes, é claro que é um grupo e são aqueles que têm mais interação e relações de amizade como os surdos, sentem a necessidade e querem aprender a língua gestual, já temos tido propostas de na escola fazer uma oficina de língua gestual para os alunos da comunidade, muitas vezes não há aquela adesão que gostaríamos, por causa dos horários, ficam muito sobrecarregados, umas vezes a proposta de horário para umas turmas dá, para outras não dá. Agora o que eu acho é que os nossos surdos estão muito mais abertos à comunidade ouvinte, e eles ensinam, os ouvintes sentem essa necessidade, querem comunicar e entre eles fazem a sua interação formativa.

P- Sente que essa mudança, também se deveu à inclusão dos alunos surdos, nas turmas de ouvintes, nas aulas mais práticas?

R – Sim, porque as amizades criam-se dessa forma também.

P - Descreva alguns exemplos de atividades que promovam a interação destes alunos?

R – As atividades têm muito a ver com os projetos, são os projetos que dão vida à escola, à comunidade. Os interesses são comuns, se são comuns vamos juntá-los, depois ao nível da aplicação desse projeto, tem que haver adaptações, desde que essas adaptações sejam ajustadas, todos podem participar. Devido à situação que vivemos, de pandemia, as atividades têm sido mais circunscritas, mas quando todo voltar ao normal, continuaremos a envolver toda a comunidade nas várias atividades.

P - Qual a resposta mais adequada para os alunos Surdos com PEA – EREBAS ou Unidade de autismo?

R - Eu continuo a achar, que os miúdos que estão no CAA fazem parte da EREBAS, porque a EREBAS (...) Eu não faço essa distinção, os alunos do CAA, fazem parte da EREBAS, logo que sejam surdos. Agora, no CAA temos alunos surdos com perturbação de autismo, ou com outro tipo de perturbação, esses fazem parte da EREBAS, têm 2 ou 3 patologias, mas fazem parte da EREBAS e a resposta que lhe é dada, aqui na escola e é nessa que apostamos, Centro de Apoio à Aprendizagem. E o que é este Centro de Apoio à Aprendizagem? Para mim, não é um espaço, é uma resposta, eu não vejo como um espaço, vejo como uma resposta educativa, que é pensada não para os alunos do CAA em geral, mas para cada um dos alunos. Há alunos que vão mais horas ao grupo turma, outros vão menos, não é que não possam ir ao grupo turma, o mesmo número de horas, mas têm que ter tempo para um apoio mais específico, em determinadas áreas que são muito específicas para eles. Daí terem que ter um apoio muito variado. (...) Não sei se respondi àquilo que pretendias?

P- Sim, mas sente que essa resposta educativa incide mais no Espectro do autismo, ou da surdez?

R - O autismo é uma característica que nós professores que trabalhamos no CAA temos que distinguir, para sabermos que aquele comportamento tem a ver como o Autismo, por isso a estratégia de trabalho, muitas das vezes, não pode ser a mesma, eu vou só dar um exemplo, no outro dia, um aluno com autismo, entrou em crise e eu perguntei à colega, que tem uma formação muito específica para a surdez, “o que é que tu estavas a fazer?” “Estávamos a ver um vídeo do capuchinho vermelho” Foi isso, estás a entender, a colega não sabia, porque tem uma formação

mais dirigida para a surdez, não sabia porque é que aquele aluno, que estava a ver um vídeo, despoletou aquela crise. Eu disse, foi do filme, portanto, ele faz uma interpretação muito diferente, de quem não é autista. Tem a ver como a perceção da realidade e a fantasia, que eles têm dificuldade em fazer essa distinção. Depende muito de caso a caso, mas o que realmente é importante, no CAA, quem trabalha no CAA, esteja atento, mais uma vez à observação e à interpretação dos comportamentos. Para isso, tem que haver conhecimento do que é o espectro do autismo, porque para mim, o espectro do autismo é a patologia mais interessante, porque têm aspetos em comum, mas todos eles são diferentes, porque têm outros aspetos muito diferentes uns dos outros. Enquanto, no âmbito da surdez, as dificuldades, retirando aquilo que falamos no início, de haver perturbações ao nível da leitura e da escrita, haver aí outro tipo de perturbações, mas, a não ser a variação dos comportamentos, a intervenção é mais ou menos uniforme. No espectro do autismo não. Tem que haver quase uma dança, de estratégias, de acomodações educativas muito diferentes, eu posso estar a trabalhar com 2 autistas e ter a necessidade de intervir de forma diferente, até ao nível da intensidade da voz, porque se com um aluno tenho uma intensidade de voz mais alta não o perturba, como o outro é o suficiente para despoletar uma crise. Para isso, mais uma vez a observação é importante, e a interpretação dos comportamentos.

P - Dessa forma, sente que tem que existir um trabalho colaborativo?

R - Nós ali no CAA temos todos a mesma tarefa, é quase como uma máquina de laboração, temos que estar todos, porque senão a máquina desmembrasse, temos que ter esse cuidado, temos que ter todos o mesmo foco e à partida conhecer cada um dos alunos, qual a variabilidade. Na língua portuguesa, por exemplo, estamos a trabalhar uma determinada área, na matemática podemos trabalhar aspetos que estão relacionados com a língua portuguesa, estás a entender, daí é que esta interceção de trabalho, de atividades ser muito importante, muito importante, porque eles, se são surdos e autistas, têm que perceber que os conhecimentos que adquirem, a nível da língua portuguesa, depois vão ser a base, para eles perceberem na área da matemática e assim sucessivamente, até ao nível das TIC, na cozinha pedagógica, por isso tem que haver esse trabalho colaborativo nas atividades.

P - Que tipo de linguagem utilizam os surdos autistas? A LGP é uma mais-valia para estes alunos? Porquê?

R - Os surdos autistas aprendem a língua gestual, sem dúvida, claro que se eles têm dificuldade nas interações comunicativa, não é, a língua gestual para eles é muito instrumental, tem a ver mais com perceber determinadas instruções, claro que depende de caso para caso, podemos expandir a língua gestual, dependendo do nível de autismo, do tipo de autismo que cada aluno tem. Agora aprendem língua gestual, inclusive temos autistas que não são surdos, mas que estão num grupo de surdos autistas, interagem aqui CAA, mesmo esses estão a aprender a língua gestual e estão a gostar.

P - Como uma comunicação alternativa?

R - Sim, sim

P - Há quanto tempo é professora?

R - Vais te assustar, há 44 anos...(risos)

P - Tem Formação Académica em que Áreas?

R - Sou professora de Educação especial do grupo 920, entretanto fiz outras formações a nível superior. Na altura nem havia aqui, ESSE's (Escolas Superiores de Educação) nem nada, e foi

uma das que foi para Lisboa, para o (...), portanto a minha especialização foi em Lisboa. Entretanto fiz outras formações, no âmbito da logopedia (terapia da fala), fiz um Master, em Espanha. Depois do Master, fiz uma pós-graduação (risos), andei para trás, foi para Barcelona e fiz uma pós-graduação, porque me interessava desenvolver essa área, porque foi uma das disciplinas que tive no Master e que eu gostaria de desenvolver, que tem a ver com as afasias. Depois fiz um doutoramento na faculdade de Santiago de Compostela, sobre o Desenvolvimento psicológico, família, educação e intervenção

P - Há quanto tempo exerce funções neste Agrupamento de Escolas? Pertence ao Quadro do Agrupamento?

R - Sei lá ... uns 15 anos, mais ou menos.

P - Qual tem sido a sua Experiência Profissional?

R - Tenho trabalhado, essencialmente com a surdez. Há 2 anos é que estou a trabalhar com uma multideficiência, estou a trabalhar no CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem), que tem sempre 1 grupo ou 2 de alunos surdos. Onde temos crianças, com multideficiência, temos muitos alunos, com Surdez e Autismo. É um trabalho muito diferente das turmas bilíngue, porque todo o trabalho, tem que ser na envolvimento, não só da surdez, mas também da outra patologia. Aí está a grande dificuldade, por isso que eu, ao nível da formação, tentei alargar os meus conhecimentos, porque sempre tive a perspectiva de trabalhar com a multideficiência, não acabar a minha carreira só na Surdez, porque mesmo em alguns casos, só com a Surdez, mas que têm muita resistência à aprendizagem da leitura e da escrita, por exemplo, e eu sou uma das pessoas que sempre foquei que o cérebro humano, não é um cérebro Surdo ou um cérebro ouvinte, não é, tal como um cérebro ouvinte, pode ter perturbações ao nível de agnosias, dislexias, no cérebro Surdo também há essa hipótese. E muita das vezes, no caso de Surdez que tem muita resistência à aprendizagem, em que as metodologias são as mais adequadas, em que as estratégias são as mais adequadas e mesmo assim, há resistência da parte do aluno na aprendizagem, eu levanto sempre a hipótese que haja uma perturbação da leitura e da escrita, até mesmo ao nível das afasias, há casos de crianças, que até mesmo da aquisição da Língua Gestual, são resistentes à aprendizagem, e tal como acontece no cérebro ouvinte, que tem uma afasia para a linguagem, e eu levanto também essa hipótese que haja, Surdos que têm afasias, agnosias auditivas, agnosias visuais, dislexias. Nesses casos, muitas vezes, a Surdez já é o menor dos problemas. Muitas vezes, e é o que eu deteto, por isso é que eu sentia necessidade desta formação mais alargada, para outro tipo de patologias, precisamente porque eu levantei sempre essa hipótese, desde o início da minha formação.

P - Sente que nessa altura não havia essa preocupação?

R - De alguma forma sim. É surdo, então temos os problemas relacionados com a comunicação, como as interações comunicativas que não ocorrem, porque a família não domina a Língua Gestual.

P - Porque é que hoje, se descobre mais estes casos?

R - Porque existe mais conhecimento nesta área. O facto de hoje existir mais conhecimento, levou a que a organização educativa, valorizasse a intervenção precoce. A intervenção precoce é fundamental, porque há casos, já ao nível da intervenção precoce, e depois ao nível do Jardim de infância, podem levantar pistas, mediante as características e as dificuldades da criança, de que haja um outro problema associado, daí, o facto de eu valorizar muito a observação. A observação é fundamental, para que a intervenção seja a mais adequada.

P - Que Cargos ocupa atualmente? Desde quando?

R - Neste momento já estou muito mais relaxada, já tive, não nesta escola, mas quando trabalhava num outro agrupamento, um cargo que para mim foi o melhor da minha carreira. Na altura ainda havia poucas especializações, poucas pessoas especializadas, porque ainda não havia ESE's, havia só o projeto de ESSE, e a maioria que trabalhava com estas crianças não eram especializadas, então, na altura, a DEE, agora DREN, criou uma figura, que era o coordenador pedagógico, e eu fui uma dessas pessoas convidadas a ser coordenadora pedagógica, não de uma escola, mas de uma área geográfica. Foi muito interessante, porque o que eu implementei na minha intervenção, foi aquilo que eu aprendi no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira através da observação, inicialmente quem trabalhava era eu, perante as minhas colegas e elas é que faziam o registo da observação, depois no fim analisávamos, fazíamos o levantamento de dados, análise de conteúdo. Assim elas foram refletindo e aprendendo o que é que se tem de mudar. Depois numa outra fase, era eu a observar e elas a intervir, diretamente com os alunos. Sempre valorizei muito a formação, não só para as colegas para quem eu dirigia a minha função, mas também para todos os intervenientes, a nível familiar e mesmo terapêutico. Mesmo terapeutas da fala, porque na altura não existiam nas equipas a figura da terapia da fala e os casos que eram poucos, tinha um apoio terapêutico, mas particular. Trabalhava também a nível de formação com essas pessoas e fazíamos paralelismo de conhecimentos, e de intervenção, fazíamos uma análise do que é que cada um podia fazer em complemento do outro.

P - Porque era uma análise caso a caso, havia um aluno numa escola, outro em outra escola...

R - Sim, mas eu juntava o grupo, e eu sempre fui muito pela observação, eu acho que a observação é fundamental, aliás, em outros projetos que foram implementados e que eu fiz parte, sempre que possível, e eu pedia que os terapeutas da fala estivessem na minha aula, não para intervir, mas para observar e registar, depois fazíamos análise de conteúdo, do que poderíamos mudar e para a aula seguinte podermos intervir, acho que isso é fundamental ao nível da formação.

A nível de projetos aqui na escola, coordenei o projeto de literacia dos alunos surdos e estive implicada em vários projetos porque são solicitados do exterior, como o teatro. E porquê o teatro, isso é fundamental e eu obtive resultados por parte de alguns alunos, que eu escolhi para fazerem parte desse projeto, porque eram jovens inseguros (...), eram alunos surdos, muita insegurança, baixa autoestima, que desistiam com facilidade perante a dificuldade. O resultado que obtive, em alguns casos foi ultrapassado, através desta experiência. Lembro-me do caso de uma jovem, que quando os anos letivos se iniciavam, ela ficava tipo (...) tábua rasa, zero, a nível de memória, parecia que tinha perdido todos os conhecimentos, mesmo no início de cada período escolar isso acontecia. Depois desta experiência, ela participou em 2 projetos de teatro, em que ela teve que lutar, perante as dificuldades que a coreografia lhe exigia, e ela queria muito superar, a partir daí ela tornou-se uma aluna excelente e neste momento é quadro de mérito de excelência.