



EDUCAÇÃO BILINGUE DE ALUNOS SURDOS

Manual de Apoio à Prática



EDUCAÇÃO BILINGUE DE ALUNOS SURDOS

Manual de Apoio à Prática





Ficha Técnica

EDITOR

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo

TÍTULO

Educação Bilingue de Alunos Surdos – Manual de Apoio à Prática

DIRECTORA-GERAL

Joana Brocardo

COORDENAÇÃO

Filomena Pereira

ORGANIZAÇÃO

Manuela Micaelo

AUTORES

Dina Almeida
Eduardo Cabral
Inês Filipe
Marta Morgado

DESIGN

Manuela Lourenço

FOTO DA CAPA

Ana Salomé

PAGINAÇÃO

Olinda Sousa

IMPRESSÃO

Editores Cercica
Rua Principal 320-320^a, Livramento
2765-383 ESTORIL

ISBN:

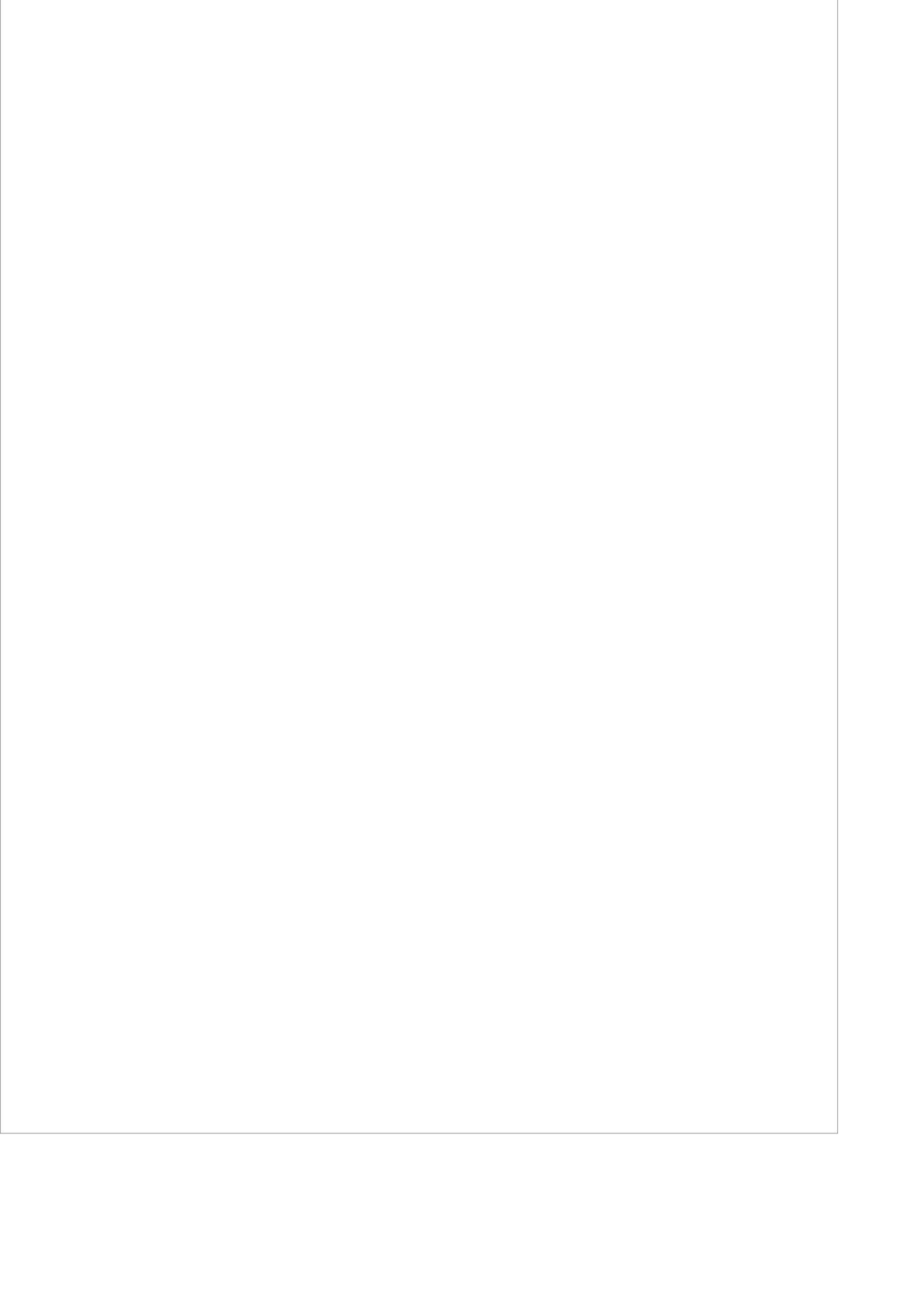
978-972-742-309-5

Depósito Legal:

2009

Agradecemos, de forma especial, a Paula Estanqueiro, Mariana Martins e Fátima Cavaca, pelos valiosos contributos que permitiram enriquecer esta obra.

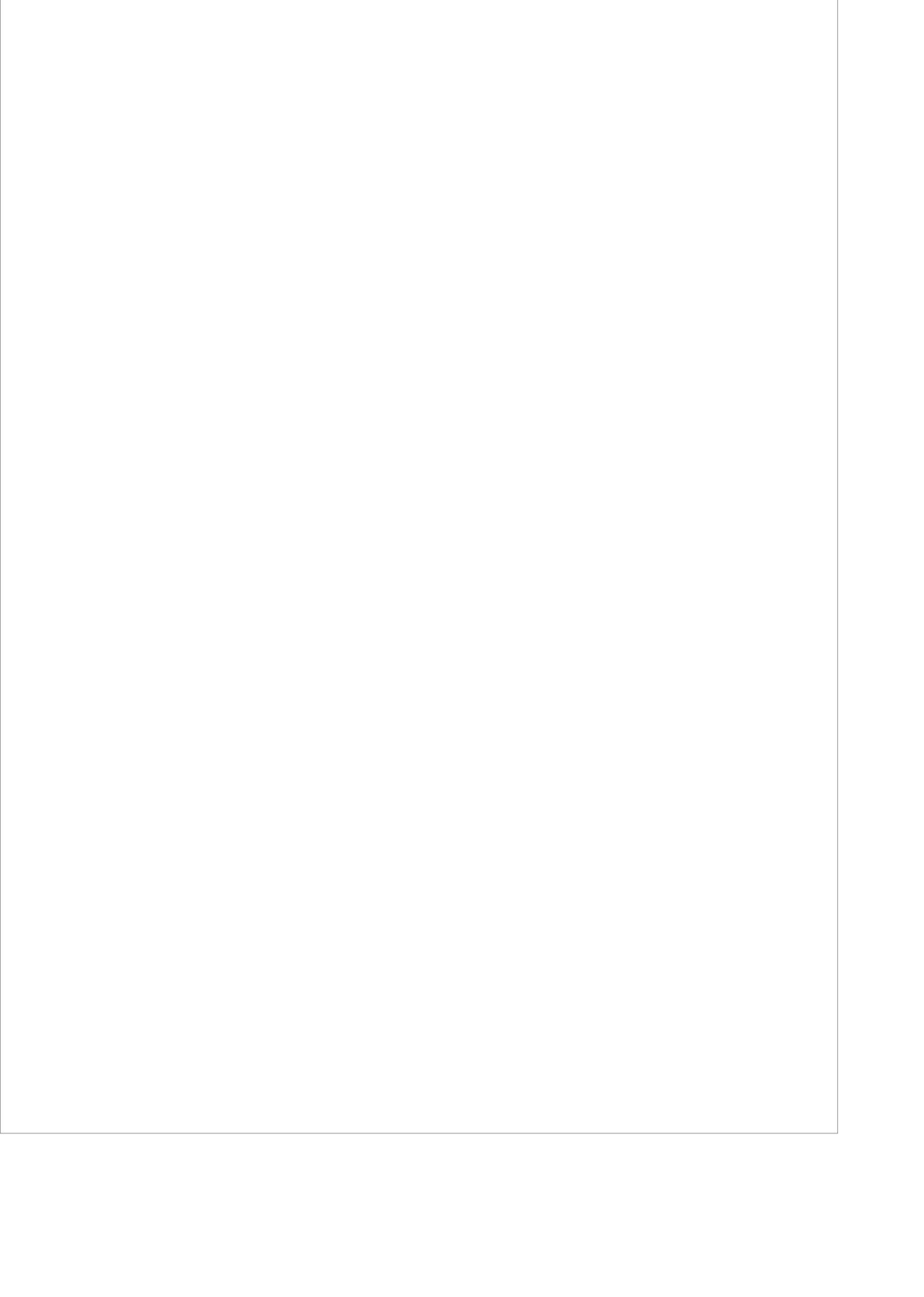
Expressamos ainda o nosso agradecimento ao Agrupamento de Escolas n.º 1 de Évora que gentilmente autorizou a utilização das fotografias que integram o presente manual.





Índice

Nota de abertura	7
Introdução	9
1. História da Educação de Surdos em Portugal	11
2. Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos	15
2.1. Fundamentos e Finalidades.....	15
2.2. Organização e Funcionamento	17
2.3. Turmas de Alunos Surdos	21
2.4. A Docência nas Turmas de Alunos Surdos	22
2.5. Actividades não docentes	24
3. O Currículo dos Alunos Surdos com Ensino Bilingue	25
3.1. A Língua Gestual Portuguesa (L1).....	25
3.2. O Português como Segunda Língua (L2)	26
3.3. A Língua Estrangeira (L3).....	27
3.4. Modelo Bilingue e Modelo Oralista.....	28
4. A Intervenção Precoce e a Educação Pré-Escolar	29
4.1. O Desenvolvimento Linguístico nas Crianças Surdas e Ouvintes	29
4.2. A Necessidade de Intervenção Precoce.....	31
4.3. A Frequência do Jardim de Infância	33
5. Para uma Pedagogia da Diferença	39
Bibliografia	43



Nota de Abertura

Nós pensamos, apreendemos e representamos o mundo através das palavras pelo que só o domínio de uma língua, incluindo naturalmente a Língua Gestual Portuguesa, permite atingir níveis superiores de desenvolvimento cognitivo.

Para que se possa cumprir o percurso linguístico de aquisição e desenvolvimento da língua materna, no caso das crianças surdas portuguesas a Língua Gestual Portuguesa, é fundamental a imersão num ambiente linguístico rico em interações. O meio linguístico que permite às crianças surdas a materialização da faculdade humana de aquisição da linguagem é, necessariamente, um contexto de exposição e interação entre “falantes” de língua gestual.

O domínio do Português escrito, para a população surda, para além de constituir um poderoso instrumento de acesso ao conhecimento, à participação e ao sucesso pessoal e social, emerge como um interface para comunicação com a população ouvinte. Ao contrário do que se passa com as crianças ouvintes, o ensino da leitura e da escrita não pode, no entanto, partir da mobilização do conhecimento da modalidade oral da língua escrita. O Português escrito não pode, pois, ser ensinado como língua materna, nem como língua estrangeira. É uma segunda língua, uma língua específica para alunos surdos.

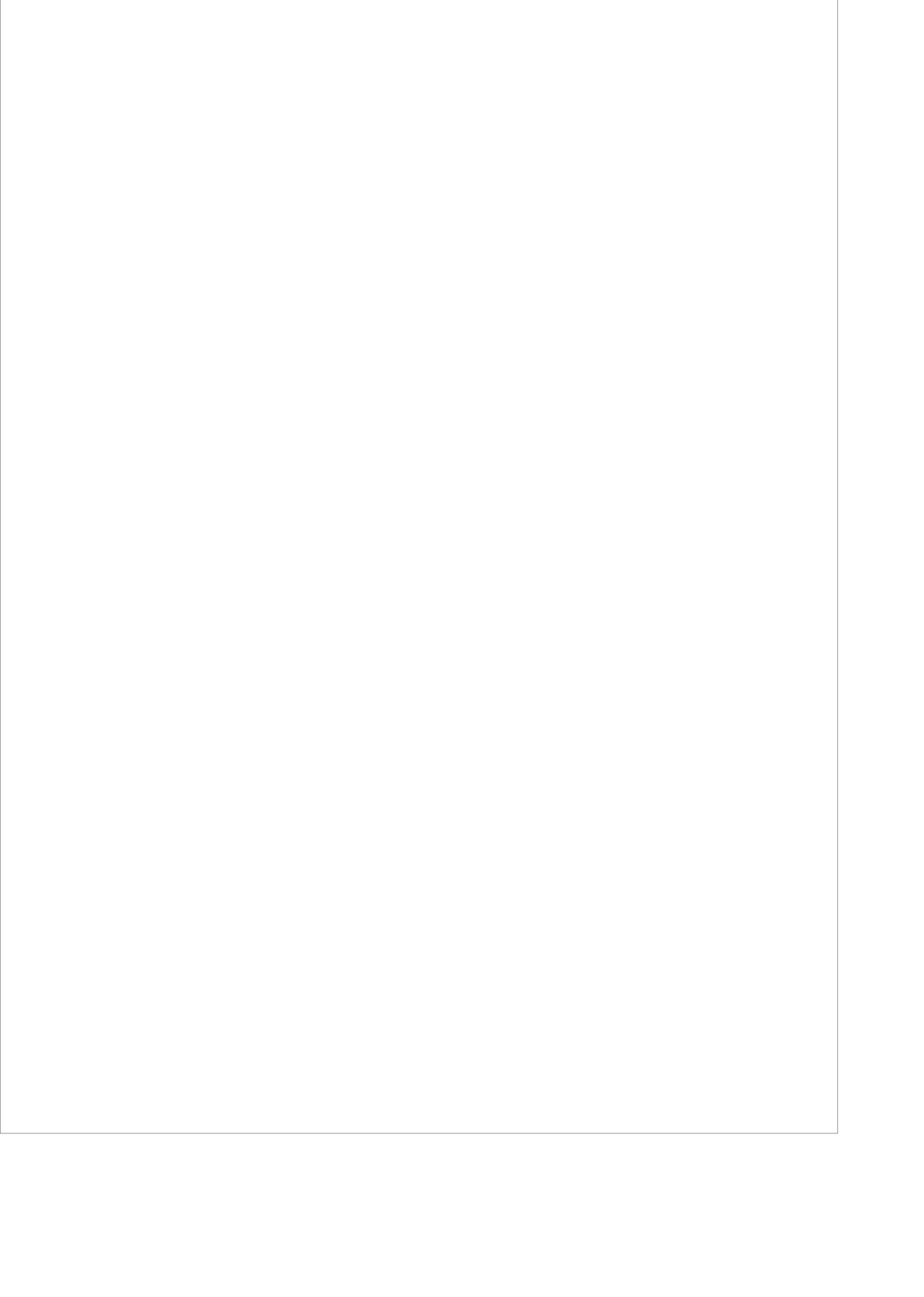
É hoje inquestionável o papel que estas duas línguas assumem para os alunos surdos. Nesse sentido, a criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos constitui um marco no âmbito das políticas educativas, permitindo a estes alunos a possibilidade de comunicar e de crescer em duas línguas. A primeira língua, a Língua Gestual Portuguesa, e a segunda língua, o Português escrito.

Recordo uma frase do sociólogo André Béteille que em relação aos surdos contém ainda maior força e verdade: “Conhecer uma língua torna-nos humanos, conhecer duas línguas permite-nos ser cidadãos do mundo”.

A Directora-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular



(Joana Brocardo)



Introdução

Diversos estudos científicos, no âmbito da linguística, da psicolinguística e da neurolinguística, demonstraram não só que a língua natural dos surdos é a língua gestual, mas também que as aprendizagens escolares devem ser realizadas na sua língua materna. O reconhecimento dos surdos como grupo bilingue e bicultural suscitou a realização de diversas experiências educativas em vários países da Europa, bem como nos Estados Unidos da América, que vieram a demonstrar factualmente a importância da educação bilingue para os alunos surdos.

Em Portugal, a Língua Gestual Portuguesa (LGP) enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação foi reconhecida em 1997 na Constituição da República Portuguesa, no seu Artigo 74º, alínea h). No ano seguinte, o Despacho n.º 7520/98, do Ministério da Educação, veio criar as Unidades de Apoio Educativo a Alunos Surdos, fundando assim os princípios da Educação Bilingue e marcando um espaço de transição em que, ainda que de forma tímida, se passou a assumir a defesa de uma educação bilingue para os alunos surdos. Deixando para trás uma visão nitidamente clínico-terapêutica, a surdez passou a ser encarada numa perspectiva antropológica e social.

Porém, o ponto de viragem decisivo na educação de alunos surdos só vem a acontecer com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro¹ que ao instituir a criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos não só reconhece a LGP como primeira língua dos alunos surdos, e a Língua Portuguesa escrita, e eventualmente falada, a sua segunda língua, como corporiza uma política educativa que visa criar condições para a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo e no sucesso educativo, apostando no desenvolvimento linguístico-cognitivo, emocional e social das crianças surdas. Este diploma legal assume claramente uma mudança de paradigma educacional, perspectivando a criação de alicerces sólidos e sustentáveis que permitirão aos surdos, enquanto actores da vida social e económica, serem cidadãos de pleno direito.

As escolas de referência para a educação bilingue têm uma responsabilidade educativa e social, competindo-lhes: (i) apostar fortemente na educação bilingue, criando as necessárias condições de acesso ao currículo; (ii) adequar os ambientes e espaços

¹ Com as respectivas alterações consignadas na Lei nº 21/2008, de 12 de Maio.

educativos à especificidade das crianças e dos jovens surdos, designadamente com sinalização luminosa e outras acessibilidades; (iii) desencadear acções que permitam a identificação e actuação do surdo na sua comunidade nacional e internacional; (iv) capacitar os alunos para viverem na sociedade; (v) colaborar nas respostas às solicitações sociais da comunidade (autarquia, lazer, emprego, etc.) relativamente à criança e ao jovem surdo.

A exigência de adequações a diferentes níveis organizacionais, e no plano pedagógico, constitui um desafio para as comunidades educativas que se propõem trilhar este novo percurso, empenhando-se na criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

Este livro pretende constituir um suporte para todos os que percorrem esse caminho, disponibilizando um conjunto de orientações e sugestões que julgamos importantes para a implementação desta modalidade educativa.

1. História da Educação de Surdos em Portugal

Metodologia gestual com suporte na escrita

Em 1823, o rei D. João VI convida o professor sueco Per Aron Borg para gerir a primeira escola de surdos, na Casa Pia de Lisboa. Defendendo o direito de acesso à leitura e à escrita, Borg preconiza o ensino da escrita e do alfabeto gestual, bem como a comunicação entre professor e aluno através de gestos, introduzindo assim em Portugal a metodologia gestual com suporte na escrita que perdurou até 1860, altura em que, em decadência, é encerrada a escola. Dez anos depois, volta a existir em Lisboa uma escola para o ensino de surdos, dirigida pelo padre Pedro Maria Aguiar que defendia o método da mímica e da escrita, método que continuou a ser usado por outros educadores.

Método oralista

Em 1880, no mesmo ano em que se aboliram as línguas gestuais, começaram a surgir em Portugal as primeiras influências do método oralista da escola de Paris. Em 1893, foi inaugurado o Instituto de Surdos-Mudos de Araújo Porto, dirigido por Miranda de Barros, que substituiu o método mímico pelo do oralismo. Em 1900, o Instituto enviou dois dos seus professores ao Instituto de Surdos-Mudos de Paris para se especializarem formalmente no método oral. Começou então o segundo período da metodologia oral. A partir de 1905 as escolas de surdos voltaram a estar sob a alçada da Casa Pia de Lisboa que reorganizou a educação de surdos enviando mais professores para o Instituto de Surdos-Mudos, em Paris.

Método materno-reflexivo

Em 1942, as alunas surdas são entregues à Congregação das Irmãs Franciscanas da Imaculada Conceição que criam o Instituto de Surdos-Mudos da Imaculada Conceição. O Instituto de Surdos-Mudos de Araújo Porto, em 1947, passou também a ser dirigido pela Congregação das Irmãs Franciscanas da Imaculada Conceição, ficando as instalações do Porto destinadas a acolher as alunas do sexo feminino e as de Lisboa os alunos do sexo masculino.

Em 1950, o provedor da Casa Pia de Lisboa, Campos Tavares, num Congresso Internacional em Groningen, toma conhecimento de métodos de ensino oral mais modernos, nomeadamente o método materno-reflexivo. O método, criado e utilizado por Van Uden, baseava-se na concepção de que as crianças surdas pré-linguísticas podiam aprender a falar a língua oral, como língua materna. O provedor enviou então a Manchester, para se especializar no ensino de surdos, o professor Antonino Gonçalves Amaral que é depois

nomeado director da escola de surdos da Casa Pia de Lisboa, o Instituto Jacob Rodrigues Pereira.

Método natural

Método verbotonal

Em 1963, Carlos Pinto Ascensão foi nomeado director do Instituto Jacob Rodrigues Pereira, continuando a defender a metodologia oralista até 1991. Seguiu o método materno-reflexivo, o método natural e o método verbotonal. O método natural consistia no treino da fala e no treino auditivo, sem recorrer ao uso de tecnologias, ou seja, era um método natural no ensino da oralidade. O método verbotonal, criado por Guberina, tinha como objectivo obter uma boa articulação e memorização de unidades mais longas na frase.

Desde 1965 que as escolas públicas do Ministério de Educação passaram a integrar alunos surdos surgindo formalmente, em 1978, os Núcleos de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas (NACDA) que seguiam, naquela altura, o método materno-reflexivo.

Língua gestual e modelo bilingue

No entanto, no final da década de 70, começa a emergir a discussão em torno da língua gestual. Em Portugal passou a adoptar-se a comunicação total, tendo-se realizado, nos anos 80, a primeira experiência de ensino bilingue, com monitores surdos, na escola de A-da-Beja.

A formação profissional de surdos na área da LGP teve início em 1981, com a formação de dois adultos surdos na Universidade de Gallaudet, nos Estados Unidos da América. Voltando a Portugal, já como formadores de LGP, José Bettencourt e João Alberto Ferreira iniciaram o ensino da Língua Gestual Portuguesa a docentes ouvintes, a técnicos e futuros intérpretes de LGP e também a pessoas surdas futuras formadoras de LGP.

Reconhecimento da LGP na Constituição da República

Em Portugal, os primeiros passos do modelo bilingue aconteceram em paralelo com um estudo realizado por Maria Augusta Amaral, Amândio Coutinho e Raquel Delgado Martins², que constituiu um dos principais contributos científicos para o reconhecimento da LGP na Constituição da República Portuguesa, em 1997. Com o reconhecimento oficial da LGP, no Instituto Jacob Rodrigues Pereira, a LGP passou a ter o estatuto de disciplina.

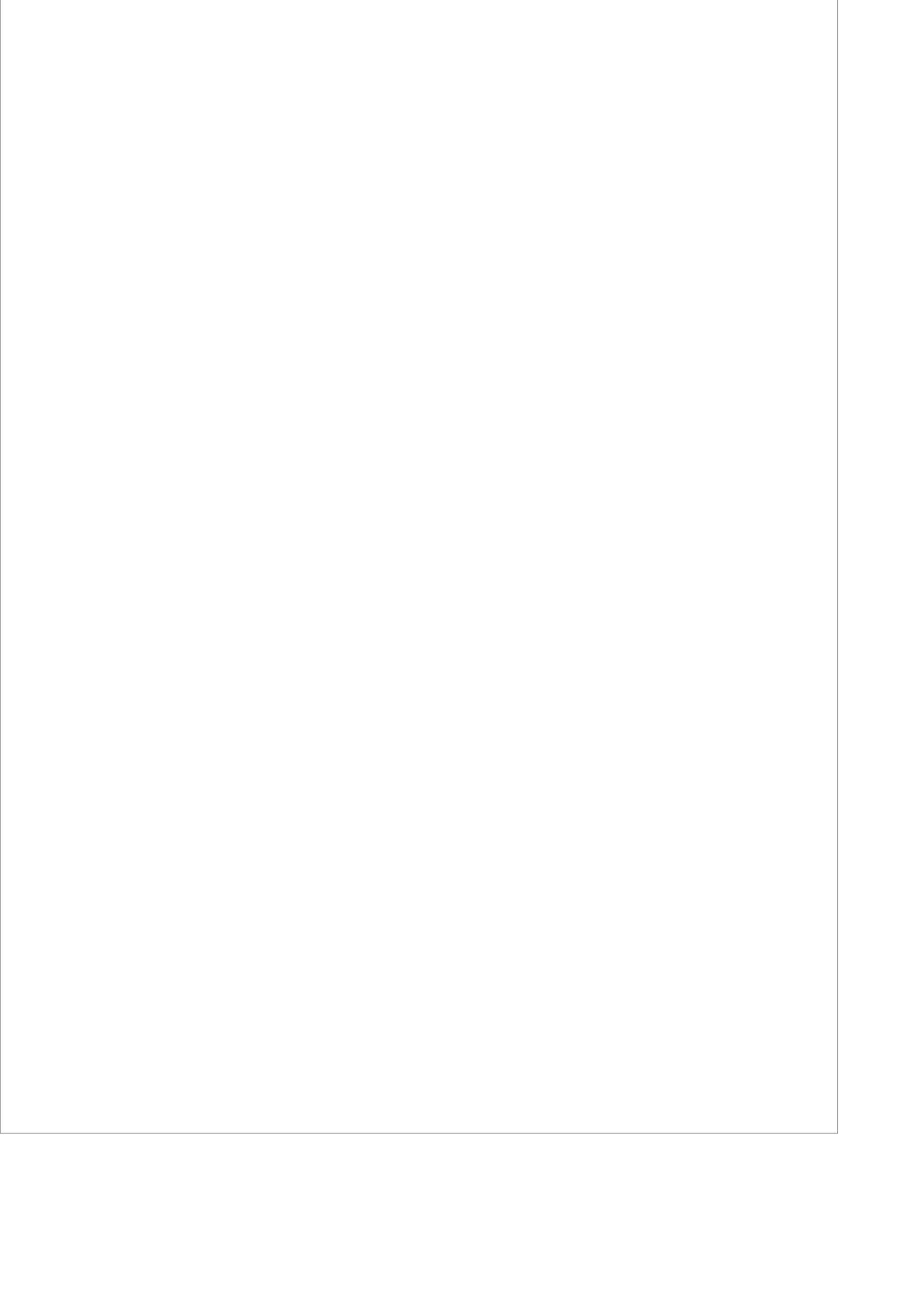
² Amaral, M.A, Coutinho, A. Martins, M.R.D. (1994) Para uma Gramática de Língua Gestual Portuguesa. Lisboa: Editorial Caminho, S. A.

**Despacho
n.º 7520/98**

O Despacho n.º 7520/98 veio estabelecer, em 1998, a criação das Unidades de Apoio a Alunos Surdos (UAAS), passando a assumir-se oficialmente uma educação bilingue para os surdos. Os formadores de LGP, até então formados pela Associação Portuguesa de Surdos e, a partir desta altura, formados também pela Associação de Surdos do Porto, passaram a ser formalmente incluídos nas equipas das UAAS de todo o país.

**Decreto-Lei
n.º 3/2008**

A publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 vem não só assumir inequivocamente uma educação bilingue para os alunos surdos mas também estabelecer medidas concretas que constituem um garante da qualidade da educação bilingue prestada nas escolas portuguesas. A concentração de surdos em escolas de referência, em turmas só de alunos surdos, a introdução da língua gestual Portuguesa como disciplina curricular e da Língua Portuguesa como segunda língua, bem como a exigência de elevados níveis de competência em LGP por parte dos docentes, constituem algumas das mais importantes medidas.



2. Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos

2.1 Fundamentos e Finalidades

A língua gestual como língua natural dos surdos

As respostas educativas a alunos surdos pressupõem a plena participação na vida da comunidade escolar, contemplando não só o contacto mas também a comunicação satisfatória com os outros, a interacção com iguais e um processo de aprendizagem conduzido globalmente na sua língua natural, ou seja, a língua gestual. Trata-se de diferenciar uma resposta que assenta no princípio da igualdade. É a esse princípio que responde a modalidade educativa bilingue para os alunos surdos. Reconhecida, mas principalmente praticada, a língua gestual permite aos surdos constituírem uma comunidade linguística e cultural minoritária diferente.

Ensino bilingue

O bilinguismo educativo é a proposta apresentada por escolas que disponibilizam às crianças surdas a aprendizagem de duas línguas no contexto escolar, perspectiva que tem sido apontada pela investigação como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas.

O ensino bilingue assenta no reconhecimento da língua gestual como língua natural e primeira e parte desse pressuposto para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Quando as crianças são ensinadas na língua a que têm pleno acesso, a sua educação é melhor sucedida e são mais elevadas as suas aspirações pessoais e sociais.

O bilinguismo para surdos atravessa, por isso, a fronteira linguística e inclui o desenvolvimento da pessoa surda dentro da escola e fora dela, numa perspectiva sócio-antropológica. A educação dos surdos deve ser pensada em termos dos fins educativos genéricos e não num mero plano de aprendizagem de línguas. Dentro desse contexto, o bilinguismo é um caminho de reflexão e de contínua análise do processo desenvolvimental e educativo dos surdos, um percurso de comunicação intercultural, que a escola começa a fazer, de compreensão do outro, do diferente, mas também, do que é crucial, da compreensão de si própria.

As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos

A concentração de um número significativo de alunos surdos, de todos os níveis de ensino e anos de escolaridade, ao permitir a criação de uma comunidade visível na escola, inibe a constituição de guetos linguísticos e culturais e a condenação das crianças surdas ao isolamento e à incomunicabilidade. Construir uma resposta educativa bilingue é o primeiro dos objectivos destas escolas. Tal advém da área curricular específica introduzida nas adequações curriculares dos alunos surdos, a Língua Gestual Portuguesa. Assegurar que esta se desenvolve como primeira língua, a língua em que a criança aprende a conhecer-se, a conhecer os outros e o meio em seu redor, implica a capacidade de disponibilizar um serviço educativo capaz de intervir desde o primeiro momento, trabalhando em estreita articulação com as redes de intervenção precoce e com as estruturas públicas da saúde.

LGP e Língua Portuguesa

Uma modalidade bilingue, naturalmente, não se esgota na aprendizagem duma e numa língua. A escola bilingue terá por isso que, sobre o adquirido da língua primeira, proporcionar a descoberta e o domínio progressivo da Língua Portuguesa, seja na modalidade escrita, em que as barreiras à aquisição são menores, seja na modalidade oral, esta de acordo com as capacidades individuais, sem nunca fazer depender dessas capacidades de oralização as oportunidades de aprendizagem e o consequente sucesso escolar dos seus alunos. A não desvalorização desta segunda língua impõe, portanto, a possibilidade de oferecer aos alunos, de acordo com a sua individualidade e singularidade de percurso educativo, o apoio pedagógico para antecipação e reforço das aprendizagens nesta área disciplinar bem com o acesso a terapêutica da fala.

Organizados e defendidos estes dois pilares, as duas línguas do surdo, numa construção curricular própria, as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos acompanham e asseguram uma transição equilibrada entre os diferentes níveis de ensino bem como o processo de passagem à vida pós-escolar daqueles que não pretendam prosseguir estudos superiores.

A comunidade educativa

Uma escola verdadeiramente bilingue oferece, de diversos modos, dos mais informais aos mais instituídos, a possibilidade de descobrir e aprender a Língua Gestual Portuguesa aos outros participantes da comunidade educativa. Os diferentes profissionais da escola, as famílias das crianças surdas e os outros alunos da escola devem poder encontrar respostas formativas que passam pela oferta da disciplina ao nível das opções de escola, como segunda língua

Espaços de acção e de responsabilidade das escolas de referência

estrangeira, cursos de formação, certificados ou não, oficinas ou clubes de língua, actividades de enriquecimento curricular.

Providas de uma equipa pedagógica multidisciplinar especializada, com docentes surdos e ouvintes, intérpretes de LGP e terapeutas da fala, as escolas de referência potenciam o trabalho cooperativo e de parceria entre os diferentes técnicos, constituindo-se como espaços privilegiados de partilha e reflexão conjunta dos profissionais da área, bem como constituindo-se como centros de produção de meios e recursos para o processo do ensino e da aprendizagem dos seus alunos.

É ainda como pólo de promoção da educação dos surdos e da cultura surda que estas escolas devem promover o estabelecimento de formas de colaboração entre si mesmas, num trabalho, em rede, promotor das boas práticas, com as associações nacionais e locais representativas dos surdos e dos pais e encarregados de educação dos alunos surdos, na defesa de direitos e objectivos comuns.

2.2 Organização e Funcionamento

Projecto Educativo

O projecto educativo, como elemento nuclear de orientação educativa deve, respeitando as orientações centralmente definidas e no pleno exercício da autonomia dos agrupamentos de escolas, constituir um instrumento de análise da especificidade de cada contexto educativo e de projecção de recursos a mobilizar e de objectivos e finalidades a perseguir.

As escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos garantem expressamente, no seu projecto educativo, as medidas de carácter organizativo e de funcionamento que permitem a oferta desta modalidade educativa, sendo competência dos directores destes agrupamentos de escolas ou escolas secundárias garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

Instrumentos formais de organização e de gestão

O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades devem reflectir as dinâmicas propostas pelo agrupamento de escolas ou escola secundária perspectivadas para a consecução dos objectivos da escola de educação bilingue para

alunos surdos e incluir a organização e o funcionamento, a planificação de actividades de natureza diversa (inclusive de articulação com outros departamentos e outras estruturas educativas) desta modalidade específica de educação.

Algumas orientações para a organização e funcionamento das escolas de referência:

Orientações para a organização e funcionamento das escolas de referência

- Criação de um grupo pedagógico e técnico-pedagógico constituído pelos profissionais com intervenção e responsabilidade na educação dos alunos que integram as turmas de surdos (docentes de educação especial, formadores de LGP/docentes de LGP, terapeutas da fala, intérpretes de LGP e directores de turma). A constituição, organização e funcionamento do grupo deverá constar no regulamento interno do agrupamento ou escola.
- Assegurar, no 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, que os alunos surdos tenham representatividade e participação idêntica à dos alunos ouvintes (delegado de turma, participação em conselhos de turma, representante dos alunos nas associação de estudantes e nos respectivos actos eleitorais etc.) em actividades da comunidade educativa, sempre com o recurso ao intérprete de LGP.
- Constituição de uma bolsa de professores e de directores de turma que permita acompanhar os alunos ao longo do seu percurso educativo.
- Concepção de actividades especificamente dirigidas aos alunos surdos e que promovam uma interacção mais alargada dos alunos dentro da comunidade surda e uma melhor consciencialização da sua identidade linguística e cultural (por exemplo, intercâmbios, encontros, visitas de estudo, convívios, actividades desportivas, exposições, teatro, dança, etc., com pares de outras escolas de referência de educação bilingue para alunos surdos). As actividades referidas devem ficar definidas no Plano Anual de Actividades.
- Concepção de actividades de enriquecimento curricular, de complemento curricular e extra-curriculares, dirigidas a

A comunidade educativa

todos os alunos da escola e devidamente explicitadas no Plano Anual de Actividades. Estas actividades devem ser previamente preparadas e garantida a presença de um intérprete, ou outro meio de tradução, para que os alunos surdos possam participar de forma activa e gratificante.

- Organização e apoio aos processos de transição entre os diferentes níveis de educação e ensino, planificando atempadamente e operacionalizando actividades facilitadoras da integração dos alunos surdos nouro nível de ensino ou noutra escola. Estas actividades exigem um trabalho colaborativo e articulado entre as escolas, devendo constar do plano de actividades de ambas.
- Implementação de cursos profissionais, por parte das escolas de referência do ensino secundário, que respondam às necessidades dos alunos, que optimizem as suas reais capacidades e que permitam saídas profissionais ajustadas ao perfil de funcionalidade destes alunos. Estes cursos podem ser abertos a alunos ouvintes.
- Previsão antecipada e disponibilização de verbas para a produção de material didáctico específico, incluindo materiais em suporte multimédia, essenciais a esta modalidade específica de educação.
- Organização de actividades, em colaboração com os serviços sociais das autarquias, de apoio aos encarregados de educação e de promoção da participação em eventos, tais como convívios, conferências, etc.
- Realização de formação em LGP aos pais e outros familiares.
- Promover a representação dos encarregados de educação dos alunos surdos na associação de pais da escola.

Acessibilidades

As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem dispor de acessibilidades que garantam a autonomia dos alunos surdos em condições de segurança.

Para o efeito, torna-se determinante a existência de sinais luminosos, por exemplo, em alarmes, presentes em todos os

espaços da escola: salas de aula, átrios, corredores, oficinas, laboratórios, bibliotecas, recreios, ginásios, casas de banho, cantina, bar, etc.

Estes sinais devem ter um código de apreensão lógica para o surdo pelo que o formador de LGP/docente deve ser consultado antes de se proceder à sua instalação.

2.3 Turmas de Alunos Surdos



Os agrupamentos de escolas ou escolas secundárias de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem organizar-se para que o percurso educativo dos alunos surdos se realize em turmas constituídas unicamente por alunos surdos.

A constituição destas turmas, prevista no Decreto-Lei n.º3/2008, integra-se na esfera de competências dos órgãos de gestão dos agrupamentos, não carecendo de autorização superior.

Competência legal

As crianças surdas devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, para que possam desenvolver a LGP como primeira língua devendo, ter acesso a experiências precoces com materiais impressos em Língua Portuguesa escrita. Nos ensinos básico e secundário, a frequência deste tipo de turmas possibilita aos alunos surdos o desenvolvimento da LGP, bem como o acesso ao currículo através da sua língua natural.

Currículo

Os alunos que frequentam turmas de surdos beneficiam de metodologias específicas que facilitam a aquisição das competências nucleares exigidas nos programas das disciplinas curriculares regulares, bem como de competências exigidas nos programas das disciplinas curriculares específicas: Língua Gestual Portuguesa-1ª Língua (L1), Português-2ª Língua (L2) e Língua Estrangeira-3ª Língua (L3).



Compete ao professor, no âmbito da diferenciação pedagógica, proceder às adequações que permitam responder à especificidade de todos os alunos, incluindo às diferenças nos níveis de proficiência linguística, ou recorrer à aplicação de medidas educativas previstas no Decreto-Lei n.º3/2008, devidamente explicitadas num programa educativo individual, que permitam o cumprimento dos objectivos definidos nos Programas Curriculares.

Constituição das turmas

No ensino básico não é aconselhável a constituição de turmas com mais de dez alunos. No ensino secundário, o número de alunos por turma encontra-se dependente do número de alunos matriculados no mesmo ano de escolaridade do mesmo curso. Os alunos que frequentam diferentes cursos do mesmo ano de escolaridade podem, sempre que tiverem disciplinas comuns, constituir grupos de disciplina.

No ensino secundário, em disciplinas cujo programa curricular vise a aquisição de competências essencialmente práticas (disciplinas da área de formação técnica, tecnológica e prática dos cursos profissionais do ensino secundário), os alunos surdos podem nessas disciplinas, com o suporte de um intérprete de Língua Gestual Portuguesa e desde que garantidas todas as condições de acesso ao currículo, frequentar turmas de ouvintes.

Neste caso, os alunos surdos deverão também frequentar a disciplina de LGP, ainda que, para tal, seja necessário juntar surdos de cursos diferentes numa mesma turma.

2.4 A Docência nas Turmas de Alunos Surdos

Docência de LGP

A docência da disciplina de LGP é exercida, até à formação de docentes com habilitação própria para o efeito, por formadores surdos de LGP com o curso profissional de formação de formadores ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.

Docência de Português segunda língua

A disciplina de Português L2 é leccionada por docentes devidamente habilitados. Os docentes de educação especial devem leccionar a disciplina de Português L2, sempre que a sua habilitação profissional para a docência, no respectivo nível de ensino, lho permita, podendo ainda leccionar outras disciplinas, ou assumir a turma no 1º ciclo, desde que tenham habilitação para tal, recorrendo a um intérprete de LGP, a partir do 2º ciclo, sempre que não sejam fluentes em LGP.

Docência de outras disciplinas curriculares

As outras disciplinas curriculares são leccionadas preferencialmente por professores fluentes em LGP com habilitação profissional para a docência no respectivo nível de ensino. Não sendo o professor fluente em LGP, deve recorrer-se ao intérprete de LGP.



As escolas de referência devem promover e facilitar, em colaboração com as Associações de Surdos, a formação em LGP que permita a fluência em LGP, aos educadores, aos professores titulares de turma e aos professores das disciplinas curriculares.

Docente de educação especial

Deve existir um trabalho cooperativo entre o docente de educação especial e o director de turma, na coordenação do programa educativo individual, no acompanhamento ao aluno, na preparação de reuniões e no atendimento aos encarregados de educação.

Formador/ docente de LGP

As funções atribuídas ao formador/docente de LGP pelo Decreto-Lei n.º3/2008 conferem-lhe uma forte responsabilidade na educação da criança surda e em todo o seu processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes é a ele que cabe o início do desenvolvimento linguístico na criança.

O formador/docente de LGP é o símbolo da escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos. Além da docência formal da sua disciplina, estão contempladas, no programa curricular, actividades nos diferentes níveis de escolaridade que envolvem a dinâmica característica da escola de educação bilingue e, de entre as quais, destacamos as seguintes: (i) promover manifestações culturais em LGP, tais como o teatro, a poesia, o humor, etc.; (ii) promover a participação dos alunos em eventos e espaços da comunidade surda; (iii) dinamizar actividades conjuntas e intercâmbios com alunos de outras escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e (iv) e com alunos de escolas de surdos estrangeiras.

O docente de LGP poderá colaborar com os docentes das outras disciplinas na criação de condições para o adequado processo de ensino e de aprendizagem das crianças e jovens surdos, como por exemplo: (i) promover o aperfeiçoamento da LGP nas várias áreas temáticas; (ii) apoiar a produção de materiais bilingues e (iii) sugerir metodologias de aprendizagem dos conteúdos.

Deve existir um trabalho de articulação e de colaboração entre o formador/docente de LGP e os docentes titulares de turma ou de disciplina: (i) com o educador de infância, numa lógica de bilinguismo sucessivo, dentro e fora da sala de aula; (ii) com o docente titular de turma, em tempos comuns (se o professor de 1º ciclo não for competente em LGP) e, separadamente, na lógica do desenvolvimento bilingue e (iii) com o docente de LP para a aprendizagem da L2 num processo de linguística comparada, num trabalho comum na aula de L2 e num trabalho separado para a preparação de conteúdos.

2.5 Actividades não docentes

Intérprete de LGP

O intérprete de Língua Gestual Portuguesa é um mediador na comunicação bilingue, não tendo funções docentes. O responsável pela aula e pela avaliação sumativa do aluno é o professor da turma ou da disciplina.

A função do intérprete de LGP é a tradução entre as duas línguas, LGP e Português oral. A informação sobre a compreensão e proficiência em LGP é exclusivamente da competência do docente/ formador de LGP.

3. O Currículo dos Alunos Surdos com Ensino Bilingue

Áreas curriculares específicas

O Decreto-Lei n.º3/2008, no ponto 3 do artigo 18º, determina a introdução de áreas curriculares específicas no currículo dos alunos surdos: Língua Gestual Portuguesa como primeira língua (L1), Português como segunda língua (L2) e uma língua estrangeira como terceira língua (L3).

3.1 A Língua Gestual Portuguesa (L1)

Sendo a Língua Gestual Portuguesa a língua materna dos alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue a LGP é a primeira língua, ou seja, a língua de expressão e de acesso ao currículo.

Programas curriculares

Reconhecida formalmente como disciplina, a Língua Gestual Portuguesa rege-se por um programa curricular³ de aplicação obrigatória no currículo dos alunos surdos que optem pelo ensino bilingue em escolas de referência para a educação bilingue. Esta disciplina deve assumir, em termos de carga horária, a que é atribuída à disciplina de Língua Portuguesa, ao longo dos diferentes anos e ciclos de escolaridade, para os alunos ouvintes.

Carga horária

A LGP como primeira língua e o Português como segunda língua são transversais ao currículo a partir da primeira infância e, portanto, omnipresentes no espaço escolar. As duas línguas devem ter tempos diários objectivamente planeados e dirigidos a cada uma delas, separadamente. Na educação pré-escolar e no 1º ciclo, o docente titular de turma e o docente de LGP, em parceria pedagógica, devem organizar equilibradamente os diferentes tempos lectivos, cientes de que as duas línguas não concorrem uma com a outra, antes a mestria da primeira é condição favorável ao processo de aprendizagem formal da segunda. As escolas de referência para a educação bilingue para alunos surdos, incluindo as escolas secundárias, devem proceder a alterações das matrizes curriculares, sempre de acordo

³ ME/DGIDC. (2007). Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa: Educação Pré-Escolar e Ensino Básico; ME/DGIDC. (2008). Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa: Ensino Secundário.

com esta filosofia de base para o ensino bilingue dos alunos surdos, podendo aumentar a carga horária total de modo a não retirar horas de outras disciplinas.

Avaliação

Tratando-se de uma primeira língua, a natureza das competências a adquirir em Língua Gestual Portuguesa é, na sua essência, idêntica à das competências a adquirir pelos alunos ouvintes na disciplina de Língua Portuguesa. A LGP deve por isso ser avaliada com critérios e parâmetros equivalentes aos utilizados para a avaliação da Língua Portuguesa, tendo por referência o currículo em vigor e atendendo às particularidades de ser uma língua de natureza visuo-motora. A avaliação desta disciplina deve ser necessariamente registada em vídeo.

Em qualquer nível de ensino, a avaliação da LGP produz efeitos na progressão e certificação dos alunos.

3.2 O Português como Segunda Língua (L2)

Importância do Português escrito

A Língua Portuguesa escrita tem a função da permanência, de suporte conceptual, de registo da informação, dos saberes e do conhecimento. Mas, só com a aquisição/aprendizagem da LGP como 1ª língua é possível a aprendizagem da língua portuguesa.

Só através de um processo educativo que conjugue equilibradamente as disciplinas de LGP e o Português segunda língua, de uma forma articulada e complementar, é possível a aprendizagem destas duas línguas.

Carga horária

No 1º ciclo do ensino básico é fundamental que a Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita, seja leccionada como segunda língua, especificamente para surdos, seguindo o seu próprio currículo, e não como uma língua estrangeira. A carga horária atribuída à aprendizagem formal da Língua Portuguesa nunca deve ser inferior à dos alunos ouvintes. Porque o Português é também a língua nacional das crianças e jovens surdos, é imprescindível para o pleno acesso ao currículo em qualquer nível de ensino, básico, secundário ou superior. Para um domínio mais eficiente da Língua Portuguesa deverá ser equacionada, atendendo às necessidades específicas de cada aluno, a aquisição ou reforço de competências específicas

através de apoio pedagógico individualizado, de terapia da fala ou da frequência de actividades extracurriculares promotoras da literacia dos alunos surdos.

No 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, a carga horária da disciplina de Português, como segunda língua para alunos surdos, não pode diminuir relativamente à carga horária curricular da mesma disciplina para alunos ouvintes, correspondente a cada nível de ensino. Pelo contrário, considerando que o aluno surdo a adquire de uma forma artificial e na sua modalidade escrita, decorrendo por isso, necessidades pedagógicas específicas, a carga horária de Língua Portuguesa pode ser superior à dos alunos ouvintes.

Metodologias

Numa fase de transição, até à publicação do programa curricular de Língua Portuguesa L2, o actual programa de Língua Portuguesa deve ser leccionado com metodologias de segunda língua, na modalidade escrita, e devem os alunos beneficiar das necessárias adequações curriculares, não podendo ser postas em causa a aquisição das competências terminais de ciclo nem as competências essenciais da disciplina. As adequações curriculares poderão traduzir-se na dispensa de actividades sempre que o nível de funcionalidade do aluno dificulte ou impossibilite a sua execução.

3.3 A Língua Estrangeira (L3)

A frequência de uma língua estrangeira escrita inicia-se no 3º ciclo do ensino básico, funcionando à semelhança da segunda língua estrangeira para alunos ouvintes e tendo a mesma carga horária.

Aspectos a considerar na tomada de decisão

Os alunos podem optar por qualquer língua que seja disponibilizada pela escola. No entanto, deverá ter-se em consideração o papel da Língua Inglesa como factor de inclusão social, uma vez que as novas tecnologias, promotoras do acesso à informação e à comunicação por parte dos surdos, utilizam predominantemente essa língua.

Frequência de uma quarta língua

Se um aluno tiver interesse em iniciar uma quarta língua, a escola poderá oferecê-la como disciplina de opção ou actividade extra-curricular.

3.4 Modelo Bilingue e Modelo Oralista

Currículo

Os alunos surdos que fazem o seu percurso escolar com base no modelo oralista podem frequentar escolas de referência de educação bilingue para alunos surdos. Não podem, contudo, beneficiar das áreas curriculares específicas referidas no ponto 3 do artigo 18º do Decreto-Lei n.º3/2008 que dizem respeito exclusivamente à modalidade específica de educação consignada pela educação bilingue de alunos surdos - Língua Gestual Portuguesa (L1), Português segunda língua (L2) e língua estrangeira escrita (L3). Para estes alunos a Língua Portuguesa é a sua primeira língua.

Turmas

Estes alunos estão integrados em turmas de alunos ouvintes, com a mesma gestão curricular, podendo naturalmente beneficiar de medidas educativas que se considere adequadas, com excepção das adequações curriculares individuais acima referidas.

Fundamentação e legitimação

A opção pelo modelo de educação bilingue ou pelo modelo oralista e as medidas educativas adoptadas, bem como a sua fundamentação, devem ficar devidamente expressas no programa educativo individual do aluno.

Participação dos encarregados de educação

Os encarregados de educação devem acompanhar o processo de avaliação de competências e a definição do perfil de funcionalidade dos seus filhos, assim como participar nas tomadas de decisão quanto às medidas educativas a disponibilizar e os recursos a mobilizar para responder às necessidades identificadas.

Quando os encarregados de educação de um aluno surdo, com um perfil de funcionalidade justificativo da modalidade de educação bilingue, não optarem por esta modalidade de educação, mas pelo modelo oralista, essa informação deve ser explicitamente registada e justificada no programa educativo individual.

4. A Intervenção Precoce e a Educação Pré-Escolar

4.1 O Desenvolvimento Linguístico nas Crianças Surdas e Ouvintes

Universalidade da aquisição da linguagem

Para Vigotsky (1991), as funções cognitivas e comunicativas da linguagem, que permitem através de signos e palavras a interação social, constituem a base do acesso a níveis superiores de funcionamento que permitem distinguir os homens dos animais.

A partir dos estudos neurolinguísticos de Poizner, Klima e Bellugi (1987) foi possível comprovar a capacidade da língua gestual se assumir como língua materna no desenvolvimento cerebral das zonas da linguagem, as mesmas da linguagem verbal, no hemisfério esquerdo do cérebro (Delgado Martins, 1997).

Assim, poderemos afirmar que a criança surda e a criança ouvinte traçam um caminho paralelo na aquisição e desenvolvimento da linguagem. A aptidão para a linguagem faz parte da nossa herança genética e é graças a ela que, em situação de imersão linguística, nos apropriamos rápida e espontaneamente do sistema complexo, estruturado e específico da língua natural da comunidade onde crescemos e que passa a ser a nossa língua materna (Sim-Sim, 1999).

Contudo, para a criança surda a aquisição da linguagem implica a exposição à língua gestual. Só assim vão estabelecendo padrões visuais associados a significados e interiorizando uma linguagem visual. "Por sua vez, e pelos mesmos processos da linguagem verbal, a criança vai começando a produzir gestos com o significado dos já adquiridos. Este processo permite um normal desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda". (Delgado Martins 1996, p. 105)

Estudos sobre a aquisição da linguagem infantil realizados quer nas línguas gestuais quer nas línguas orais revelaram a presença de algumas generalizações interlinguísticas e intermodais em relação à produção dos primeiros gestos e em relação ao desenvolvimento do vocabulário. Desta forma, os períodos pré-linguístico e linguístico surgem na mesma idade em qualquer criança independentemente do seu estatuto auditivo.

Período pré-linguístico

O período pré-linguístico, que vai do nascimento até aos oito, nove meses de idade, é caracterizado pelo fenómeno do balbucio que ocorre em todos os bebés, surdos e ouvintes, decorrente da capacidade inata do ser humano para a linguagem.

Período do balbucio

Os bebés surdos que estão em presença de uma língua gestual produzem gestos semelhantes aos dessa língua, porém, esses gestos são ainda desprovidos de significado. É o período do balbucio manual (Karnopp, 2005). É importante destacar que tanto os bebés surdos como os bebés ouvintes apresentam o *balbucio manual*, assim como uns e outros produzem também determinados sons, a que se chama *balbucio oral*.

Embora com desempenhos semelhantes nesta fase de desenvolvimento, a percepção visual assume um papel primordial no desenvolvimento da criança surda, pois o contacto visual entre o bebé surdo e o seu interlocutor, permite à criança captar indícios subtis no rosto do interlocutor que lhe servirão para entender o significado dos gestos da sua língua.

Período linguístico

Entre os oito e os doze meses de idade, a generalidade das crianças entra no período linguístico em que cada uma se vai desenvolvendo linguisticamente de acordo com a modalidade oral ou gestual, conforme o *input* linguístico que recebe. É neste período que na criança surda surge o 1º gesto real, que é sempre representativo de um nome, pois os verbos aparecem a seguir.

Aos dois anos, a criança surda já produz 2 a 3 gestos reais e, à semelhança da criança ouvinte, poderá possuir um repertório linguístico de cerca de 50 gestos.

Desenvolvimento lexical

Dos dois aos três anos de idade, há um forte aumento do vocabulário, é o fenómeno da "explosão do vocabulário", que acontece tanto na criança surda como na criança ouvinte.

Desenvolvimento sintáctico

Aos três anos ou três anos e meio, acontece nas crianças, mais um salto linguístico. As frases produzidas pelas crianças ouvintes deixam de ser curtas e surgem as várias categorias puramente gramaticais.

Nesta altura, as crianças surdas já conseguem usar correctamente a concordância verbal com referentes presentes. Contudo, ainda não

flexionam adequadamente alguns verbos na língua gestual, surgindo situações erradas semelhantes às generalizações verbais, na língua oral como “gosti”, “sabo” e “fazi”.

Somente entre os cinco e os seis anos, as crianças conseguem usar correctamente os tempos verbais.

Podemos concluir que o processo de aquisição da língua gestual pelas crianças surdas ocorre num período análogo à aquisição da língua oral pelas crianças ouvintes. Deste modo, os estudos de aquisição da linguagem indicam universais linguísticos.

4.2 A Necessidade de Intervenção Precoce

Crianças surdas filhas de pais ouvintes

De acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, e no que se refere à intervenção com a criança surda, esta deve decorrer em ambientes bilingues com profissionais competentes em LGP. O que se pretende é proporcionar à criança surda um banho linguístico que promova o desenvolvimento da linguagem e permita a aquisição da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua. Esta situação abrange todas as crianças surdas a partir dos três anos de idade, quando se verifica a sua entrada para o jardim de infância.

Contudo, o desenvolvimento da linguagem na criança surda, ocorre em paralelo ao da criança ouvinte, o que significa que as crianças surdas filhas de pais ouvintes que se desenvolvem num ambiente em que as interacções linguísticas são de natureza oral, estão em verdadeira desvantagem em relação às crianças ouvintes da mesma idade.

Sabendo a importância fulcral da família no desenvolvimento da criança, dado que aquela constitui a primeira instância formativa e socializadora, torna-se fundamental que, no caso das crianças surdas, a intervenção precoce seja proporcionada o mais cedo possível.

Importância e objectivos da Intervenção Precoce

A Intervenção Precoce, cujo objectivo é apoiar a família e a criança o mais precocemente possível, deverá ter início logo que seja conhecido o diagnóstico da surdez, pois sendo a língua um dos traços culturais que passa de geração em geração, a expectativa de qualquer família é que o seu filho venha a comunicar consigo, sendo facilmente compreensível o impacto negativo que tal diagnóstico

Programas de orientação e de formação

pode provocar na família.

A importância da Intervenção Precoce na fase da identificação da surdez centra-se mais no apoio à família no sentido de a ajudar a adaptar-se e a aceitar a surdez da criança. Este apoio deverá constar de programas de orientação e de formação, no sentido de proporcionar às famílias informações gerais sobre a surdez, esclarecendo-as do risco de atraso cognitivo a que estão sujeitas as crianças que não estabelecem interações comunicativas com as pessoas que as rodeiam.

É importante ajudar os pais do bebé surdo a perceber que a ausência ou diminuição da frequência das interações que possam vir a ocorrer, pelo facto da criança, em consequência da sua surdez, não responder às tentativas de estimulação por parte dos adultos que o rodeiam, provocará nos seus filhos diminuição de iniciativas de respostas voluntárias, levando-os ao isolamento.

Preparar os pais, informando-os que o seu bebé surdo não responderá aos estímulos auditivos que a maioria das mães ouvintes utiliza na construção da relação afectiva que vai desenvolvendo com o seu bebé, torna-se fundamental para que, atentos a esta realidade, não seja descurada a relação afectiva absolutamente determinante para o desenvolvimento de qualquer criança.

Outro aspecto importante da intervenção com a família é torná-la consciente das consequências que poderão resultar da atitude da maioria dos pais ouvintes de crianças surdas que, segundo dados da investigação, são geralmente mais inflexíveis e mais controladores do seu comportamento, optando por fazer perguntas em vez de partilhar informação com os seus filhos.

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

O papel dos adultos surdos enquanto modelos linguísticos

Torna-se fundamental a intervenção por parte de adultos surdos com domínio de Língua Gestual Portuguesa, tendo como objectivo constituírem-se como modelos de adultos surdos perante os pais e as

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

A importância das relações sociais com crianças e adultos surdos

O docente especializado na área da surdez e/ou a terapeuta da fala deverão disponibilizar toda a informação necessária para que a família compreenda a importância da linguagem no desenvolvimento cognitivo e emocional (afectivo) do ser humano. Estimular a família para a necessidade do contacto da criança com outras crianças e adultos surdos é também o papel destes profissionais, bem como o de planear com a família visitas e participação em actividades promovidas pelas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e pelas Associações de Surdos.

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/formadores de LGP, bem como na frequência precoce de jardim de infância no grupo de crianças surdas.

4.3 A Frequência do Jardim de Infância

A frequência do jardim de infância terá que proporcionar à criança surda um desenvolvimento idêntico ao que proporciona à criança ouvinte. Mas todos estamos convictos que o ponto de partida de umas e de outras é ainda bem diferente.

Aquisição da língua materna

Embora apresentem necessidades idênticas às dos seus pares ouvintes da mesma idade nas várias áreas do desenvolvimento, a sua necessidade mais premente é a de adquirirem a sua língua materna, a LGP, que lhes permitirá comunicar e estruturar o pensamento, de forma a poderem aceder ao conhecimento de si próprias e do mundo que as rodeia.

Língua Portuguesa escrita

Se quisermos que as crianças surdas realizem uma escolaridade com sucesso é preciso proporcionar-lhes precocemente o acesso à Língua



Portuguesa escrita, como segunda língua, para que os surdos se tornem bilingues (Niza,1991).

Desta forma, a organização do trabalho na sala de jardim de infância de crianças surdas deverá privilegiar a aprendizagem e o desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa como primeira língua, em paralelo com actividades de leitura e escrita informal, que proporcionem à criança conhecimentos sobre a função, a utilidade e a organização gráfica da escrita e que constituem a base dos comportamentos emergentes da escrita (Sim-Sim, 2005). Neste contexto, a associação entre as modalidades linguísticas estabelece-se entre a escrita e o gesto.

O sentido do escrito vai-se construindo a partir da leitura de histórias em língua gestual, da interpretação de imagens, do reconhecimento e significado dado à informação escrita que nos rodeia em vários locais e contextos. Além de apoiar o acesso à leitura e escrita, a envolvimento comunicativa em LGP é fundamental para aceder a todas as outras aprendizagens.

Sugestões de algumas actividades para a aprendizagem precoce da leitura e da escrita:

Sugestões de actividades

- Leitura de histórias em LGP;
- Antecipação do final das histórias, por parte das crianças, comparando-o com o final da própria história;
- Procura de material escrito, em locais exteriores à escola, e estabelecimento de conversas em Língua Gestual Portuguesa sobre o material escrito encontrado;
- Realização de jogos de adivinhação sobre o escrito de rótulos, de embalagens de vários produtos;

- Identificação dos nomes dos colegas e adultos da sala e de outros colegas da escola.



Utilização de registos escritos

A utilização de registos escritos com as crianças, para a organização da vida do grupo, é outra forma de facilitar o entendimento da funcionalidade da escrita.

Exemplos destes registos:

- Uso de mapas de presenças, de quadros de actividades, de quadros de tarefas e de registo do estado do tempo, cujo preenchimento e leitura se faz, seguindo a direcionalidade da esquerda para a direita. Estas actividades facilitam a compreensão desta especificidade da linguagem escrita, proporcionando igualmente o domínio das relações temporais e espaciais (quem falta hoje?; que dia foi ontem?) por parte das crianças, ao mesmo tempo que as familiariza com a linguagem matemática (quantos meninos vieram hoje?; estão mais ou menos que ontem?);
- Registo escrito de acontecimentos vividos pelo grupo, (visitas de estudo, passeios, receita de um bolo que se fez para o lanche) feito pela mão da educadora/professora na presença e com a participação das crianças, bem como o registo de textos e acontecimentos que as crianças contam permite que a criança aprenda que a Língua Gestual Portuguesa tem tradução para a língua escrita, ao mesmo tempo que faz a aprendizagem dos princípios gráficos que

regulam a escrita: direccionalidade, flexibilidade, produtividade e recorrência (Temple et al., 1988, cit. in por Sim-Sim, 2005);

- Algumas das primeiras produções gráficas das crianças, ainda que não contenham letras, já revelam a apreensão de tais princípios. É o caso das garatujas quando aparecem dispostas em linhas horizontais, da combinação de algumas marcas parecidas com letras ou da sucessão de figuras e da repetição na folha ou no écran do computador do produto de repetição do mesmo movimento. Todas estas manifestações que são pré-escrita, já contêm o gérmen de conhecimento da verdadeira escrita (Sim-Sim, 2005);
- Exposição permanente de trabalhos escritos produzidos com os alunos e outros registos escritos como cartazes informativos, recados, anúncios, constituem um excelente meio de informação, de descoberta da língua escrita e de suporte à memória visual tão fundamental ao processo de aprendizagem na criança surda.



Tal como em relação às crianças ouvintes, as crianças surdas devem realizar, no jardim de infância, actividades que permitam aprendizagens precoces sobre aspectos figurativos da escrita (por exemplo, o reconhecimento de que os textos são constituídos por frases e as frases por palavras com significado, separadas entre si por espaços) e que facilitarão a aprendizagem formal da escrita e da leitura.

Outra competência igualmente importante é a descoberta das letras compreendendo, por exemplo, que “nomes diferentes começam por letras diferentes; que sequências de letras diferentes resultam em palavras diferentes e que as letras têm nomes e que com elas se escrevem palavras que têm significado” (Sim-Sim, 2005, p. 35). Para a criança surda é ainda fundamental que ela seja capaz de relacionar cada letra com o gesto que lhe corresponde no alfabeto manual.

Actividades como a utilização dos nomes das crianças nos quadros de presenças, de tarefas e de actividades, na identificação dos seus materiais e lugares onde os arruma e ainda os jogos diários de reconhecimento são boas estratégias de trabalho que permitirão à criança compreender que alterando a ordem das letras se altera a palavra e o seu significado.



A etiquetagem dos materiais, do mobiliário, dos espaços, a construção de álbuns, de ficheiros ilustrados, de livros temáticos e, ainda, a realização de jogos de palavras com utilização de letras móveis, são actividades que promovem o interesse e a curiosidade da criança pela escrita, levando-a a querer experimentar escrever e ler, antecipando-se na comparação das duas línguas (escrita e gestual) antes do ensino formal da língua escrita.

Sendo a Língua Gestual Portuguesa a mediadora do acesso ao sentido, todas estas actividades permitem a associação entre o mundo e as palavras que o denominam e a construção de conceitos.

Apesar da preocupação acrescida com a aprendizagem precoce da

outras áreas de aprendizagem.

De um modo mais relevante, nas crianças surdas o acesso ao conhecimento é realizado essencialmente de forma visual e experimental.

Com efeito, as palavras constituem a representação de conceitos cuja formação exige processos de identificação e de categorização de atributos relevantes (implica, por exemplo, que a criança perceba que a palavra *mãe* não se refere apenas à sua mãe, ou que a palavra *bola* se aplica a várias entidades com características essenciais comuns, independentemente do seu tamanho, da sua cor ou do material com que são feitas).



5. Para uma Pedagogia da Diferença

O professor ouvinte não pode ensinar um surdo como ensina um ouvinte. Quando ensinamos uma criança surda ou um jovem surdo, temos de utilizar o olhar. A pedagogia tem de utilizar fortemente o olhar. Todo o processo de ensino e aprendizagem do surdo deve, de uma forma natural, funcionar com esta sua potencialidade extraordinária, adequando o nosso olhar ao seu.

A resposta pedagógica para um aluno surdo deve ser pensada para quem vê e não ouve, para quem olha, para quem observa, para quem todos os processos cognitivos dependem do olhar. Deve ser pensada, em primeiro lugar, com o objectivo de cativarmos o surdo para as aprendizagens através do olhar. Deve ser pensada, utilizando o olhar, em função da interacção, da motivação, da recepção, da atenção, da concentração, da memorização, da relação, da generalização, da aplicação e da produção.

A LGP desenvolve a capacidade para a linguagem e é a condição fundamental para a aprendizagem da Língua Portuguesa. Mas, não se escreve, é efémera... Desenha-se no espaço. O mundo está nas palavras. Neste caso, nas palavras escritas.

A Língua Portuguesa escrita tem a função de permanência, de sustentáculo da LGP. Tem a função de registo dos conceitos, da informação, dos saberes. A Língua Portuguesa complementa a LGP, transformando-se estas duas línguas automaticamente numa única língua específica, num processo de diglossia que o surdo aprende a utilizar natural e adequadamente quer na modalidade visuo-espacial, quer na modalidade visual escrita.

O professor não pode esquecer que se falar, embora traduzido em LGP, não resolve tudo. Para o compreender, o aluno tem necessidade de pensar em LGP. O professor deve, pois, ter o cuidado de registar, por escrito, a informação verbalizada, compreendida em LGP. A articulação entre a LGP e a LP é o principal factor de sucesso educativo da criança e do jovem surdo. Este constante paralelismo linguístico, esta diglossia, na transmissão e registo da informação deve ser sempre respeitada em qualquer processo de ensino e de aprendizagem de uma criança ou jovem surdo. Isto é a educação e ensino bilingue.

Os alunos mais velhos poderão recorrer ao vídeo para registar os conteúdos que o professor expôs na aula, mas... o mundo está nas palavras. A LGP é fundamental, mas só com a aprendizagem da leitura e da escrita, só com a compreensão da teoria do mundo pela leitura, é possível a inclusão na sociedade ouvinte.

O surdo deve ter acesso a um ensino que lhe permita ser naturalmente bilingue, de forma a ser capaz de utilizar a LGP ou de utilizar a Língua Portuguesa escrita sempre que a situação o exija, de forma a poder interagir com diferentes interlocutores. A participação em actividades com ouvintes, desde o contar de uma história, uma conversa temática, um debate, uma apresentação numa conferência, a defesa de um trabalho, são feitas em LGP, mas devem ter um suporte escrito e recorrer a imagens.

A imagem faz parte do processo de educação bilingue para alunos surdos. O recurso à imagem é fundamental para a aprendizagem do surdo. É necessário que o surdo seja ensinado a ler imagens, a inferir sentidos de imagens, a produzir sentidos com imagens. A imagem para o surdo não é apenas ilustrativa, decorativa, não tem só a função de motivação. Não pode ter. É muito mais para além disso. É uma linguagem alternativa. Faz parte da cultura surda. A imagem tem uma função de motivação, de compreensão, de meta-memória, de memorização, de desenvolvimento cognitivo e linguístico. Não podemos utilizar a imagem da mesma forma e com o mesmo objectivo com que é utilizada para um aluno ouvinte.

Um colorido simbólico, uma tipografia diferente, símbolos icónicos, mapas, esquemas, quadros, desenhos, gravuras, colagens, fotografias, pinturas, enfim toda esta linguagem icónica deve ser um recurso sistemático nas aprendizagens. Quando os alunos frequentam níveis de ensino mais avançados, devemos preocupar-nos com a cultura artística e social das imagens que seleccionamos. Podemos também conduzir o aluno na pesquisa de imagens para temas, áreas temáticas.

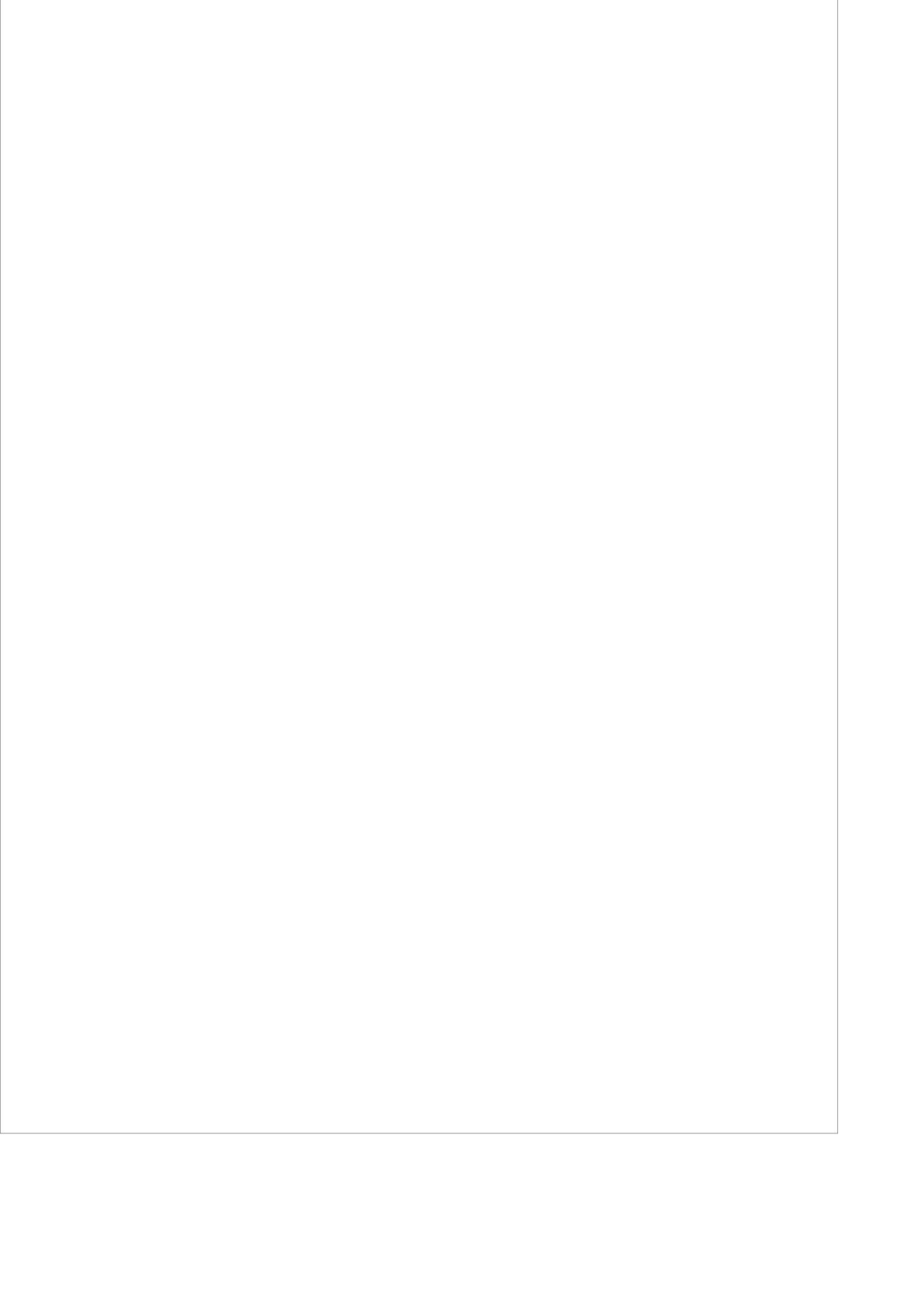
O surdo é hábil a desenhar, a pintar, a fotografar. A recepção e produção de meios visuais é-lhe apazível e executa esses materiais com bastante destreza. É hábil em materiais multimédia e em pintura. O surdo é hábil na pintura que cria e utiliza por necessidade de comunicação, para expressar sentimentos. A sala de aula deve reflectir o respeito pela identidade e cultura surda. Deve ser visível uma cultura visual. As mesas devem ser dispostas em forma de

meia-lua, permitindo assim uma interacção visual entre todos os alunos e o professor.

Em frente do quadro, onde fica colocado o intérprete de LGP ou o professor fluente em LGP, não deve haver ruídos visuais para que o aluno não disperse a atenção para outros focos de interesse. A decoração, neste espaço, deve limitar-se ao essencial necessário. Dentro da sala de aula deve haver armários, estantes com objectos didácticos, jogos, materiais didácticos diversos, livros, dicionários, gestuários e gramáticas ... o computador e a *internet*.

O aluno deve construir cadernos temáticos, pequenos diários, portefólios de produções escritas corrigidas, apontamentos de gramática de Língua Portuguesa que poderão ficar arrumadas nos armários e que o aluno pode consultar sempre que o entender. Deve haver um espaço reservado à afixação de imagens que permita uma visualização criteriosa de acordo com o assunto em estudo. Isto promove a motivação, facilita a compreensão e a memorização dos conteúdos. O professor deve ter em atenção que o surdo não consegue olhar ao mesmo tempo para o quadro, para um esquema, para um mapa, para uma imagem e para o professor ou para o intérprete de LGP.

O surdo comunica com os olhos e com as mãos, portanto, enquanto interage em LGP não pode fazer outra coisa. Adquirida alguma destreza na observação e tomada de notas, conseguirá eventualmente escrever e olhar quase num acto simultâneo.





Bibliografia

- Bispo, M. Couto, A. Clara, M. Clara, L. (2006). *O gesto e a palavra*. Editora Caminho.
- Cabral, Eduardo; COELHO, Orquídea (2006). Uma Língua nas Nossas Mãos: Argumentos para uma educação bilingue dos surdos. in Rosa BIZARRO e Fátima BRAGA (orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, Eduardo (2005). Dar Ouvidos aos Surdos, Velhos olhares e novas formas de os escutar, in Orquídea Coelho (org.), *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Porto: Edições Afrontamento/CIIE.
- Coelho, Orquídea (coord.) (2005). *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Edições Afrontamento.
- Coelho, Orquídea; Gomes, Maria do Céu e Cabral, Eduardo (2007). Surdos e Ouvintes: mais que uma língua em cada língua. in Birarro, Rosa (org.) *Eu e o Outro Estudos multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.
- Delaporte, Y. (1998). *Le regard sourd*. Ed.Terrain.
- Delgado Martins, R (1996). Linguagem Gestual: uma linguagem alternativa. in *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Hub Faria et al (1996) Lisboa: Caminho.
- Delgado Martins, R. (1997). Como aprendem as crianças surdas a ler e a escrever; in *Noesis*, pp:31-33.
- Filipe, I. (2001). *Interacções Sociais Entre Crianças Surdas e Crianças Ouvintes: Os Benefícios Cognitivos no Seio das Díades*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Jokinen, M. (1999). Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. in SKLIAR, C. (Org). *Atualidade da Educação Bilingue para Surdos Vol.1*, Porto Alegre: Editora. Mediação.
- Laborit, E. (2000). *O Grito da Gaivota*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Lindberg, I. (1994). *Teaching a second language*. Hamburg: Signum- Verl.
- Marchesi, A (1987). *El desarrollo cognitivo e lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Psicología.
- Martins, M.R.D. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- ME/DGIDC. (2007). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa: Educação Pré-Escolar e Ensino Básico*. Lisboa.
- ME/DGIDC. (2008). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa: Ensino Secundário*. Lisboa.
- Niza, S. (1991). *A Língua Gestual na Educação dos Surdos, Gestuário - Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Secretariado Nacional da Reabilitação.

- Pinho e Melo, Delgado, Martins, M.R (1985). *A criança deficiente auditiva. Situação em Portugal*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quadros, R.M. (1997). *Educação de surdos- A aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sacks, O. (1990). *Vendo Vozes*. Rio de Janeiro: Ed. Imago.
- Scliar-Cabral, L. (1988). *Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aquisição sistemática de segundas línguas*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Sim-Sim, I. et al. (1999). *O Aluno Surdo em Contexto Escolar - A Especificidade da Criança Surda*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (org.) (2005). *A criança surda - contributos para a sua educação*. Lisboa: F. Gulbenkian.
- Skliar, Carlos (1997). Uma Perspectiva Sócio-Histórica sobre a Psicologia e a Educação dos Surdos. in Carlos Skliar (org.) *Educação e Exclusão, Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Ed. Mediação.
- Taglieber, V.J. (1988). *A leitura na língua estrangeira*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- DECRETO-LEI n.º3/2008, de 7 de Janeiro.

Foto: B



Dina Almeida

Licenciada em Educação Especial na área de Deficiência Auditiva, pelo Instituto Superior Politécnico do Porto, é Bacharel em Filologia Românica.

Docente Titular de Educação Especial na Escola Secundária Avelar Brotero - Escola de Referência de Educação Bilingue para Alunos Surdos, é responsável pela equipa pedagógica de Educação Bilingue para Alunos Surdos.

Exerceu os cargos de Coordenadora do Núcleo de Apoio à Deficiência Auditiva (NADA) e do Núcleo de Alunos Surdos (NAS). Co-autora do Programa de Português Adaptado para deficientes auditivos de grau severo e profundo. Coordenadora pedagógica do documentário «As cores do silêncio» (2002-Projecto Europeu Comenius) e do filme/documentário «Tocar no Silêncio» (2007-Projecto Educação para o Empreendedorismo).

Eduardo Cabral

Licenciado em Educação Especial, na Área da Deficiência Auditiva e Problemas de Comunicação, pela Escola Superior de Educação Jean Piaget.

Professor Titular, do Quadro de Educação Especial, do Agrupamento Vertical Eugénio de Andrade do Porto, actualmente destacado na Direcção Regional de Educação do Norte. Investigador membro do CIIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto (FPCEP) e participante nos projectos europeus «Spread the Sign» (Leonardo da Vinci) e «Le Retour Réflexif et ses Pratiques» (Sócrates). Docente na FPCEP e na Escola Superior de Enfermagem do Porto. Colaborador da Associação de Surdos do Porto e da DGIDC.

Autor de diversas publicações no domínio da surdez, em áreas como a aquisição da língua escrita e o bilinguismo, entre outras.

Inês Filipe

Mestre em Psicologia Educacional e Docente Especializada em Problemas Graves da Comunicação com formação em LGP ministrada pela APS.

Exerce funções na Direcção Regional de Educação do Alentejo. Dinamizadora na implementação e acompanhamento das Unidades de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos do Alentejo de 1998 a 2008.

Autora de várias publicações na área da Educação Especial.

Colaboradora da DGIDC e da Universidade de Évora como docente das cadeiras de Educação Especial e Necessidades Específicas de Educação entre 1999 e 2006 e docente no âmbito da formação continua de professores. Sócia co-fundadora da Associação de Surdos de Évora desde 1997.

Marta Morgado

Mestre em Língua Gestual e Educação de Surdos, Licenciada em Educação de Infância, docente de LGP no Centro de Educação e Desenvolvimento (CED) do Instituto Jacob Rodrigues Pereira, desde 1997.

Coordenadora de LGP no CED do Instituto Jacob Rodrigues Pereira, desde 2006. Co-Autora do Programa Curricular de LGP desde a Educação Pré-escolar ao Ensino Secundário. Co-Responsável pelo Departamento dos PALOPS da Associação Portuguesa de Surdos desde 2005.

Autora do livro infantil «Mamadu, o herói surdo». Co-Autora do Dicionário Escolar de Língua Gestual Guineense. Co-Autora do filme documentário «10 anos de reconhecimento da LGP».