

A LÍNGUA GESTUAL E O ENSINO DE SURDOS: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS BILINGUES

SIGN LANGUAGE AND THE TEACHING OF THE DEAF: A REFLECTION ON BILINGUAL PRACTICES

Luísa Margarida Freitas¹

Resumo

O desenvolvimento cognitivo, linguístico, comunicacional, social e cultural das crianças surdas depende da aquisição precoce de uma língua, preferencialmente a Língua Gestual Portuguesa (LGP). Se estas crianças forem expostas a esta língua de modalidade visuo-gestual, desde cedo, a sua aquisição e o seu domínio ocorrerão de forma natural, o que facilitará todas as suas futuras aprendizagens.

Contudo, a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes, não tendo, por isso, acesso à LGP, o que as pode conduzir ao fraco rendimento escolar.

Através de uma revisão crítica da literatura e das respostas atualmente implementadas em Portugal, pretendemos discutir a aquisição precoce da LGP e os papéis desempenhados pelos serviços de intervenção precoce, pela família e pelas Escolas de Referência para a Educação Bilingue (EREBAS), evidenciando o seu contexto específico e complexo que requer equipas e práticas especializadas e a necessidade de atuação junto das crianças surdas e das suas famílias para que o educando possa alcançar um desenvolvimento integral.

¹ Doutorada pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Investigadora Integrada do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX. guidalu81@gmail.com.

As grandes conclusões que resultam da reflexão crítica abordam a necessidade de integração da família do jovem surdo na comunidade surda, a aprendizagem da Língua Gestual, o acompanhamento da família pelas equipas de intervenção precoce e a reflexão sobre a formação de profissionais intervenientes na educação de surdos em Portugal.

Palavras-chave: Surdez; Língua Gestual Portuguesa; Ensino bilingue.

Abstract

The cognitive, linguistic, communicational, social and cultural development of deaf children depends on the early acquisition of a language, preferably the Portuguese Sign Language (PSL). If these children are exposed to this visual-gestural language from an early age, their acquisition and mastery will occur naturally, which will facilitate all their future learning.

However, most deaf children are the children of hearing parents, and thus lack early access to PSL, which may lead to poor school performance.

Through a critical review of the literature and the responses currently implemented in Portugal, we intend to discuss the acquisition of PSL and the roles played by early intervention services, the family and the Bilingual Education Reference Schools highlighting their specific and complex context that requires specialized teams and practices and the need to work with deaf children and their families so that the student can achieve integral development.

The major conclusions that result from the critical reflection address the need for the deaf youth's family to be integrated into the deaf community, the learning of sign language, the follow-up of the family by the early intervention teams and the reflection on the training of professionals involved in deaf education in Portugal.

Keywords: Deafness; Portuguese Sign Language; Bilingual education.

1. Introdução

Cerca de 96% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes (Mitchell e Karchmer, 2004). As crianças surdas são diferentes das ouvintes não pela sua surdez, mas porque não lhes é facultado o seu desenvolvimento linguístico normal (White, 1987), dado que os seus pais não dominam a Língua Gestual (LG). Tal, constitui um enquadramento familiar desfavorável ao acesso à informação geral e à aquisição de pré-requisitos escolares fundamentais (Marzano, 2004).

“As dificuldades de comunicação experimentadas, primeiro no seio da família e depois em ambientes mais alargados, na escola, com adultos e pares, estão relacionadas com o significativo atraso de desenvolvimento linguístico e das capacidades comunicativas que se verifica em crianças e jovens surdos. Este atraso justifica-se pela tardia idade do diagnóstico, pela idade de início do apoio, pela dificuldade de acesso ao sistema linguístico oral, pela quase ausência de intervenção precoce que facilite o contacto com sistemas linguísticos de mais fácil acesso para os surdos, isto é, as línguas gestuais.” (Vaz da Silva, 2005, p. 88)

Caberá aos pais responsabilmente informados, às Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) (regulamentadas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, revogado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018) e à implementação de práticas de intervenção precoce colmatar essas lacunas, construindo conhecimentos sólidos e proporcionando a autonomia na criança e no jovem surdos.

2. A educação bilingue

A educação é um fenómeno humano de transformação que ocorre no educando e na sua própria vida e é também um conjunto de práticas e processos, objetivos e subjetivos, mediante os quais o educando se transforma – a criança e o jovem em adulto, o adulto num ser mais completo e “melhor” – com vista a um desenvolvimento

que se pretende integral (Boavida e Amado, 2008). É um processo que varia consoante o indivíduo e as situações socio-históricas e socioeconómicas que o sustentam.

Sanvisens (1987; cf. também Boavida e Amado, 2008, p. 117) defende que a Educação se “manifesta como transmissão comunicativa de umas pessoas para as outras, proporcionando ideias, saberes, habilidades, normas e pautas de conhecimento e de conduta”. Em relação à educação de surdos, é isto mesmo que se pretende, mas não foi o que se verificou durante séculos. Em tempos remotos, o objetivo era ensinar os surdos a falar corretamente, tomando consciência do som, localizando fontes sonoras, discriminando sons diferentes e semelhantes e identificando e compreendendo sons (Couto, 2002), o que leva Estanqueiro (2006) a afirmar que educar os surdos é muito mais do que tratar um órgão que não funciona. Educar é ensinar as crianças a realizar todo o seu potencial, a tirar partido das suas capacidades, dos seus “pontos fortes”, para que consiga ir mais além (Estanqueiro, 2006, p. 195). Não parece pedagogicamente correto, nem sensato, fazer depender de um sentido que a criança não possui ou possui parcialmente, a transmissão de saberes e toda a aquisição e desenvolvimento linguístico e cognitivo.

2.1. Um pouco de História

Os séculos XVIII e XIX foram primordiais para a educação de surdos. Relembramos o Abade L'Épée e Sicard como defensores do valor da Língua Gestual e da sua utilização no ensino de surdos, o que era praticado em inúmeras escolas, sobretudo no Instituto de Surdos de Paris.

No entanto, este panorama sofreu um importante revés, em 1880, com o Congresso de Milão, que banuiu a Língua Gestual, impondo uma nova abordagem – o oralismo puro – que visava incorporar os surdos na vida social e proporcionar-lhes uma maior facilidade de linguagem (Delgado-Martins, 1986). Para a aplicação deste método, era importante determinar o tipo e o grau de perda auditiva para que se iniciasse um processo de reabilitação, desmutizando e “transformando a criança surda num futuro adulto ouvinte” (Ruela, 2006, p. 62).

Lane (2006) considera a opção da via oralista para a educação dos surdos um “autêntico desastre educacional, e salienta os resultados baixos que se alcançaram durante a vigência desta metodologia. Sacks (2002) também condena o oralismo e a supressão das Línguas Gestuais, já que acarretam uma deterioração da condição dos surdos em geral e a perda de um estatuto social e cultural.

Só a partir de 1960, com os estudos de Stokoe (1960) e Klima e Bellugi (1979), que vieram comprovar a Língua Gestual como um código linguístico estruturado, com uma gramática própria, é que a discussão sobre as concepções da educação de surdos adquire uma nova perspectiva. Surge, assim, a abordagem educativa capaz de respeitar a estrutura da Língua Gestual, a identidade e a cultura dos indivíduos surdos, integrando-os na sua própria comunidade e na comunidade ouvinte – o bilinguismo.

2.2. Em defesa da abordagem bilingue

A abordagem bilingue pressupõe a utilização da Língua Gestual como língua de ensino, em todas as disciplinas, para os alunos surdos, pressupondo também que as línguas escrita e oral sejam ensinadas como estrangeiras, a partir da aquisição da Língua Gestual. A proficiência na língua materna possibilitará a aprendizagem de outras línguas, por contraste com os sistemas linguísticos, permitindo ao aluno surdo desenvolver habilidades linguísticas e metalinguísticas e aprender a respeitar as diversidades existentes na língua oral, escrita e gestual (Goldfeld, 2002).

Inúmeros investigadores (Lane, 1992; Skliar, 1997; Sacks, 2002; Baptista, 2004; SimSim, 2005; Estanqueiro, 2006; Quadros, 2006; Baptista, 2007; Coelho, 2010) defendem a educação bilingue e uma visão socioantropológica da surdez capaz de considerar as especificidades linguísticas e culturais dos surdos como traços da sua identidade sociocultural.

Sendo a Educação um facto humano, social e contextualizado a nível histórico, e considerando que o conceito mais importante da filosofia bilingue é a de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias, a noção de que o surdo deve aprender a modalidade oral da língua do seu país para se aproximar do padrão de

normalidade é rejeitada por muitos defensores desta filosofia. Goldfeld (2002) acredita ser necessária ao surdo a aprendizagem da Língua Gestual e da língua oficial do seu país, mas apenas na modalidade escrita e não oral. Leite (2004) defende que o ensino bilingue constitui a alternativa mais ética e eficaz para otimizar o desenvolvimento linguístico, cultural, cognitivo e psicológico e, conseqüentemente, o potencial acadêmico de crianças surdas.

A abordagem bilingue deve compreender também a noção de biculturalismo, já que os surdos participam em duas culturas – a surda e a ouvinte. E será, porventura, pela comunicação que se transmite e se interioriza o conceito de cultura de cada um e de cada comunidade, uma vez que a percepção da realidade é adquirida através dos conceitos que foram transmitidos a cada indivíduo. Aliás, são as representações mentais que cada grupo faz da realidade que levam as sociedades a decretar as suas próprias finalidades e formas de estar no mundo, como que definindo as normas de convivência e sobrevivência dos seus diversos membros. A Língua é simultaneamente a base e o resultado da cultura (Ricou, 2000).

A criança surda, que se desenvolve na convivência das culturas surda e ouvinte, será inevitavelmente um indivíduo bicultural, resultando da ação de todos os outros seres humanos (enquanto ser integrado numa determinada sociedade e cultura), e a sua Educação, apesar de muitas vezes lenta, deve ser rica e variada, integrando, num sentido mais geral, as significações implícitas de todas as situações. Deve ser a harmonização de determinados símbolos e significados com vista à construção de um mundo de relações psicoafetivas e psicossociais.

2.3. Famílias bilingues: primeiro passo para o desenvolvimento linguístico e cognitivo e para o sucesso escolar

O diagnóstico da surdez é um momento difícil, mas o desenvolvimento da criança surda depende da atitude que os pais adotarem perante o déficit auditivo do seu filho. Frequentemente, reconhece-se uma atitude de negação, em que os pais não aceitam a dificuldade com que são confrontados. A contextualização primária, na criança surda, que acontece no seio familiar torna-se, assim, extremamente complexa, uma vez que o

problema da comunicação se situa num “plano que se encontra bloqueado, ou dificultado, por um lado pela condição de surdez, por outro pela impreparação da família para estabelecer a comunicação” (Coelho, 1998, pp. 41-42). Isto porque as crianças surdas reagem a estímulos táteis e visuais e usam o gesto para avaliar a reação do adulto (Santos, 2005), e os seus pais não estão sensibilizados para a adoção de estratégias compensatórias e não investem na estimulação visual. Nesta perspetiva, Santos afirma que, “se uma criança surda tiver dificuldades na interação com os adultos mais significativos, é previsível que venha a ter dificuldades em ajustar o seu comportamento ao longo da infância, da adolescência e mesmo da idade adulta” (Santos, 2005, p. 67).

O atraso na adoção de meios terapêuticos adequados para a estimulação da criança poderá ter graves consequências no seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e social. Há, portanto, urgência na orientação e preparação dos pais ouvintes para o contexto da surdez, o que se consegue através do trabalho dos profissionais que interagem com a família (Coelho, 2007).

Baptista (2004) reconhece às crianças surdas o mesmo potencial das crianças ouvintes, desde que sejam educadas na sua língua natural. Baseando-se em Sim-Sim (1999), reconhece que “toda a criança surda, como acontece com as crianças ouvintes, tem a capacidade humana e o potencial para assimilar e desenvolver as complexas regras da linguagem e da comunicação através da mediatização cultural com outros seres humanos. Para que isso aconteça, basta que a informação linguística usada seja visuo-manual, como acontece com qualquer Língua Gestual (Baptista, 2004, p. 30).

Os surdos encaram a Língua Gestual e a sua cultura como fatores relevantes na sua vida, e Bahan (2004) afirma que são estes fatores que devem ser transmitidos aos pais ouvintes para que possam orientar a vida dos seus filhos surdos. Se uma criança surda tiver, em tempo útil, acesso à Língua Gestual estruturada, “que lhe permita fazer um processo de aquisição idêntico ao das crianças ouvintes, então ela apropriar-se-á, de igual modo dessa língua, tornando-se um falante nativo da mesma” (Coelho, 2010, p. 36).

A Língua Gestual Portuguesa é a língua natural da comunidade surda e não pode ser compreendida como um conjunto de gestos que acompanham a sintaxe da Língua Portuguesa. Obedece a universais linguísticos como a arbitrariedade, a recursividade e a criatividade e tem estruturas e processos que o Português não possui (Amaral, Coutinho e Martins, 1994). É uma língua complexa, com uma gramática própria (Amaral, Coutinho e Martins, 1994; Baptista, 1999, 2004), possuindo estrutura sintática específica, auxiliada por expressões faciais e corporais particulares. Possui propriedades funcionais e estruturais comuns a todas as línguas naturais, isto é, tem fases identificáveis de desenvolvimento em função da idade, pelo que a sua aquisição tardia acarreta atrasos de linguagem.

Compreende-se assim a importância do ensino-aprendizagem da Língua Gestual como segunda língua no ambiente familiar. Se os pais ouvintes iniciarem a aprendizagem desta língua assim que a surdez do seu filho é diagnosticada, muitos dos problemas e atrasos no desenvolvimento linguístico e cognitivo serão evitados. Além disso, mais do que aprenderem a LGP, as famílias destas crianças devem integrar-se de imediato na comunidade surda (Freitas, 2017). Estas crianças necessitam de observar e perceber que, apesar de serem diferentes no seu meio familiar, são iguais a tantos outros surdos e que são esses mesmos surdos que poderão constituir um modelo linguístico e cultural. A disposição para aprender e a disponibilidade para introduzir a criança surda na comunidade surda contribuem para a construção de um ambiente onde ela pode adquirir a Língua Gestual.

Contudo, as crianças surdas não comunicam apenas com as suas famílias. O ambiente escolar em que estão inseridas (e de acordo com a legislação em vigor) deveria ser bilingue e, assim, todos os professores, funcionários e alunos ouvintes das Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) deveriam aprender LGP como segunda língua (L2). O contacto com os alunos “sem deficiência” (Marques, 2007, p. 137), fluentes, sem LGP, proporcionaria um espaço de socialização, onde poderiam ocorrer amizades e trabalhos de grupo nas mais diversas disciplinas, auxiliando também a aprendizagem de outras matérias lecionadas em Língua Portuguesa. O contacto com o professor ouvinte proficiente em LGP permitiria uma

maior interação, criando uma “normalização” das “pessoas diferentes” (Marques, 2007, p. 137) na sala de aula, possibilitando também uma melhor transmissão e aprendizagem de conteúdos escolares.

2.4. A intervenção precoce na surdez

É o Decreto-Lei n.º 281/2009 que regula o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). O SNIPI articula-se coordenadamente com os Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, com o envolvimento das famílias e da comunidade, e abrange crianças desde os 0 aos 6 anos.

Consideram-se intervenção precoce na infância (IPI) as medidas de apoio integrado, preventivas e/ou reabilitativas, centradas na criança e na família, a nível educacional e nos âmbitos da saúde e da ação social.

O SNIPI tem como missão intervir, após a deteção e sinalização das alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento, em função das necessidades do contexto familiar de cada criança, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento. Pretende também apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação.

Considerando os aspetos da plasticidade cerebral e da maturação neurológica, bem como a observação de uma maior velocidade de desenvolvimento do cérebro e da sua organização até aos seis anos de idade (Marchesi, 1987), é necessário um diagnóstico precoce da surdez, uma intervenção pré-linguística atempada e a adaptação de recursos escolares, no sentido de proporcionar um melhor desenvolvimento biopsicossocial eficaz (Duarte, 2006), providenciando à criança e à sua família um atendimento individualizado em intervenção precoce (0-6 anos) (Mayberry e Lock, 2003).

Esta intervenção deve ser contínua e realizada por uma equipa pluridisciplinar, constituída principalmente por professores e intérpretes de LGP, terapeutas da fala, entre outros profissionais. Esta equipa orientará a família da criança surda na avaliação das suas necessidades e das capacidades da criança, para, em conjunto, poderem decidir qual a metodologia a implementar. Intervir precocemente significa criar bases

fundamentais para a aprendizagem, para a autonomia, para a autoconfiança e para a autoestima (Rigolet, 2000) da criança surda. A intervenção precoce baseia-se na avaliação e no reconhecimento das necessidades da criança, o que só pode ser levado a cabo no contexto familiar e de uma forma estruturada.

McGonigel, Kaufman e Johnson (1991) acreditam que a intervenção precoce se deve centrar na família, pois ela é constante na vida da criança. Assim, os profissionais terão de a orientar, apoiar, respeitar e encorajar, já que um dos objetivos da intervenção precoce é reforçar as competências parentais.

Meisels e Shonkoff (1990, p. 542) consideram haver cinco objetivos gerais da intervenção precoce:

1. Ajudar os pais a ultrapassar sentimentos de confusão, incerteza, culpa e medo, associados ao nascimento e ao exercício da parentalidade de uma criança diferente;
2. Ajudar os pais a compreender a alteração do seu filho, preparando-os para aceitarem a responsabilidade de assistir e colaborar no planeamento e implementação de atividades de intervenção precoce;
3. Facilitar a progressão do desenvolvimento da criança, providenciando a aprendizagem de competências específicas por parte dos pais;
4. Prevenir possíveis ruturas, reforçando a interação pais-criança, através de algumas mudanças do seu comportamento, de modo a que aqueles se tornem mais responsivos e aumentem a reciprocidade das interações;
5. Ajudar as famílias a aceder a serviços comunitários relevantes para as suas necessidades.

Na intervenção precoce centrada na família, os pais são membros da equipa de trabalho e, por isso, desempenham um papel fulcral na determinação dos resultados dos seus filhos (Correia, 2000). Uma das consequências significativas das Escolas de Referência

para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos foi o trabalho junto das crianças do pré-escolar e das suas famílias. A Intervenção Precoce adota a Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua e, “sendo a maioria dos pais [...] ouvintes, a sua aceitação das vantagens que uma educação bilingue possa trazer para os seus filhos não seria evidente: é necessário educar [os pais] neste sentido de lhes dar a perceber que eles precisam de um atendimento específico” (Vaz, 2012, p. 219).

2.5. Práticas europeias

Em 2006, o Conselho da Europa publicou o estudo *Signed Languages in Education in Europe* (Leeson, 2006), onde se demonstra que o bilinguismo ainda não é uma prática consensual. A Língua Gestual ainda não conseguiu adquirir o mesmo estatuto que a língua maioritária do país, o que se pode observar através das práticas educativas implementadas. Em muitos Estados, a primeira língua dos alunos surdos ainda é a língua maioritária do seu país, sendo esta também a língua de acesso à educação. Esta situação deve-se, na perspetiva da autora, ao facto de a Língua Gestual ser utilizada apenas como um meio de acesso à língua oral. Esta ideia é corroborada por Knight e Swanwick (2002) quando afirmam que existem ainda escolas que trabalham com a abordagem oralista.

No contexto francês, as autoras começam a observar algum interesse pela Língua Gestual e pelos sistemas combinados (que utilizam fala e gesto) como o Cued Speech, como forma de apoio ao ensino das línguas orais.

De acordo com Leeson (2006), a maioria dos países europeus integra os alunos surdos em escolas e turmas regulares. Existe, no entanto, um sistema intermédio que insere as chamadas unidades de apoio a surdos nas escolas regulares, onde os alunos podem estar completa ou parcialmente integrados ou frequentar uma turma de surdos com apoio de profissionais da Educação Especial. Knight e Swanwick (2002) valorizam esta solução, uma vez que os alunos podem contactar com adultos surdos que lhes servirão de modelos. Quando não é possível aplicar esta solução, a prática de ensino assenta, sobretudo, na comunicação total (Leeson, 2006), pois os professores não dominam a Língua Gestual.

Já os países nórdicos consideram o bilinguismo e a existência de escolas específicas para surdos como a melhor política educativa. A Suécia, uma referência nesta área, distribui as escolas de surdos por cinco “cidades-modelo” onde estão concentrados os recursos essenciais para se alcançar uma educação bilingue (Coelho, 2007). Em cada uma destas cidades existem creches e jardins-de-infância onde se incentiva a aquisição da Língua Gestual e escolas especiais para surdos dos 6 aos 16 anos. O ensino secundário é realizado de forma integrada com alunos ouvintes. Os pais aprendem a Língua Gestual e incentivam a frequência de escolas de surdos (Baptista, 2008).

2.6. A prática portuguesa

Em janeiro de 2008, foi aprovado o Decreto-Lei n.º 3/2008. Este diploma enuncia vários objetivos, nomeadamente o de dar seguimento aos Decretos-Lei n.º 6/2001 e n.º 7/2001, na clarificação do tipo de alunos a atender pela Educação Especial. O artigo 23.º daquele diploma contém as orientações sobre “Educação bilingue de alunos surdos”, determinando a composição de turmas de surdos para os ensinos básico e secundário, de modo a que estes alunos não sejam dispersos por turmas de ouvintes. Adotando a filosofia bilingue, este decreto cria, pela primeira vez, a área curricular de LGP como primeira língua para os alunos surdos; a LGP deixa assim de ser usada apenas como um recurso, para passar a ter um espaço próprio no currículo dos alunos, sendo sustentada por um Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa que contempla o funcionamento da língua, o ensino da história da educação de surdos, bem como referências à cultura e identidade surdas. A Língua Portuguesa passa a enquadrar-se no currículo destes alunos como Segunda Língua, o que implica a existência de um programa curricular próprio.

No ano letivo de 2007-2008, a Direção de Serviços da Educação Especial, da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), em conjunto com as Direções Regionais de Educação, realizou um levantamento relativo ao número de alunos surdos a frequentar os ensinos pré-escolar, básico e secundário, assim como os recursos humanos existentes e os técnicos a afetar, com o objetivo de iniciar a

implementação da Rede de Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS).

Foi num clima de contestação que se concretizaram estas instituições, uma vez que, para alguns agentes educativos, elas significavam o regresso às unidades especiais dentro do ensino regular. Erguia-se, no entanto, a defesa de uma perspetiva contrária, que considerava os surdos como uma minoria linguística, com direito a um ensino ministrado na sua língua materna, a LGP. Assim, e uma vez que os recursos humanos do ensino regular não são proficientes nesta língua, defendiam as EREBAS não como uma segregação mas como um garante do acesso à educação através da Língua Gestual. Em 2010, Simeonsson e Ferreira publicam um relatório de avaliação externa da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 e apresentam as seguintes conclusões:

- O Decreto-Lei n.º 3/2008 introduz mudanças na forma de entender e de responder aos alunos com incapacidade, aproximando-se de um paradigma inclusivo;
- “A promulgação do Decreto-Lei permitiu uma melhor qualidade das respostas educativas e do ensino, nomeadamente uma escola mais inclusiva, um ensino de maior qualidade e mais tempo e envolvimento dos alunos com NEE [Necessidades Educativas Especiais] na sala de aula”;
- Reforçou-se a corresponsabilização dos docentes titulares de turma/diretores de turma no processo de avaliação e intervenção, consolidando as boas práticas;
- Verificou-se um aumento da participação dos pais no planeamento da avaliação e na elaboração do relatório técnico-pedagógico (RTP) e do Programa Educativo Individual (PEI);
- As escolas foram reforçadas com um conjunto de novos recursos, o que permitiu o envolvimento dos psicólogos e dos terapeutas na ação educativa. No entanto, apesar de os terapeutas estarem já presentes em muitas escolas, ainda havia estabelecimentos de ensino que não os consideraram tão presentes (Simeonsson e Ferreira, 2010).

Uma década depois, o Decreto-Lei n.º 3/2008 é revogado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. No entanto, mantêm-se as EREBAS, formando uma rede de escolas nacional (formada por 3 agrupamentos de Escola (AE) no Norte (1 em Braga e 2 no Porto); 4 AE no Centro (2 em Castelo Branco, 1 em Coimbra e 1 em Ílhavo); 4 AE em Lisboa e Vale do Tejo (2 em Lisboa, 1 no Seixal, 1 em Torres Novas, 1 escola artística de Lisboa e 1 Escola Secundária no Seixal; 2 AE no Alentejo (Évora) e 1 AE no Algarve (Faro)), que visa dar resposta educativa especializada e implementar o modelo de educação bilingue, garantindo o acesso ao currículo nacional e assegurando o desenvolvimento da LGP como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita. Estas escolas constituem-se ainda como espaços de reflexão e de formação dos profissionais, famílias e comunidade educativa em geral. Integram docentes com formação especializada na área da surdez, docentes de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala. Possuem ainda recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, como técnicos especializados, assistentes operacionais com formação específica e docentes de educação especial, que apoiam os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica e no reforço de aprendizagens. As EREBAS são, portanto, uma resposta que vai mais além do que a mera inclusão da LGP na sala de aula, ao lado da Língua Portuguesa, ou da mera e simples tradução do conteúdo pedagógico para LGP.

Obviamente que esta perspetiva e este contexto de ensino implicam, no entanto, um novo olhar sobre a formação inicial e contínua dos professores de alunos surdos, sobre o papel do professor de Língua Gestual Portuguesa e sobre o terapeuta da fala.

Os docentes devem tomar consciência de que a Educação de Surdos deve ser individualizada, tendo em atenção as características específicas desta comunidade. Assim, e em prol deste desenvolvimento, um dos aspetos mais relevantes para a melhoria da educação de surdos é, sem dúvida, a adoção da Língua Gestual como língua de ensino da comunidade surda. Estanqueiro (2006) afirma que a LGP, enquanto língua de instrução na sala de aula e veículo de transmissão dos conhecimentos nas várias áreas curriculares, deve ser um fator a tomar em conta na formação inicial e contínua dos docentes de alunos surdos, bem como nos critérios

para a sua colocação. Ao docente deve ser exigido o ensino competente dos conteúdos curriculares através da LGP (Estanqueiro, 2006).

A mesma autora afirma também que existem poucos professores com um bom domínio da Língua Gestual e considera, portanto, ser necessário um investimento considerável na criação de materiais didáticos e outros em LGP de apoio à educação, na formação de professores e na criação de espaços onde os profissionais surdos e ouvintes, famílias e adultos surdos possam trocar experiências, debater ideias e práticas concretas para uma adequada educação, que garanta às crianças surdas uma verdadeira e plena igualdade de oportunidades.

Já o professor de Língua Gestual tem vindo a desempenhar um papel desempenhar um papel de importância significativa no contexto das EREBAS, não só porque é o falante nativo e/ou proficiente em LGP, mas também porque, ao compreender o mundo do ponto de vista visuo-gestual e estando já completamente integrado na comunidade surda e ouvinte, consegue ajudar o aluno surdo a integrar-se nas duas comunidades, nas duas culturas e no currículo escolar de uma forma mais próxima e mais centrada nas suas necessidades.

O terapeuta da fala, neste contexto, tem como objetivo desenvolver as competências comunicativas dos alunos surdos, de modo a que o domínio da Língua Portuguesa (escrita e/ou oral) possibilite a sua participação ativa na comunidade ouvinte. O terapeuta da fala que pertença a uma equipa de educação bilingue deve aceitar, no entanto, “a língua gestual como língua natural do aluno surdo e perceber que esta vai possibilitar o desenvolvimento da língua da comunidade ouvinte” (Santos e Coelho, 2013, p. 210). De acordo com Nascimento (2002), o terapeuta deve promover o desenvolvimento da língua oral em simultâneo com a aquisição da Língua Gestual.

Desta forma, seria importante que a sociedade em geral e a comunidade escolar, onde os surdos estão inseridos, dominassem por completo a Língua Gestual como segunda língua. A obrigatoriedade de aprendizagem desta língua deveria ser uma das metas das políticas educacionais, pelo menos nas EREBAS. Assim, a Educação seria para esta comunidade uma realidade social e cultural indiscutível, um dado concreto e inevitável.

3. Considerações finais

Considerando a temática abordada, é necessário desenvolver um amplo e refletido debate sobre a surdez, envolvendo a comunidade surda e os agentes educativos. O rastreio da surdez, realizado nas maternidades e centros especializados, não equivale à precocidade de atendimento da criança surda e da sua família. Elas devem ser encaminhadas para um serviço especializado e multidisciplinar, que contemple as vertentes clínica, audiológica, linguística, educativa, familiar e psicológica, para que se inicie uma referenciação educativa (Galhardo, 2009).

Relativamente aos pais, os primeiros e principais agentes educativos, há ainda muito a fazer quanto à sua preparação para encarar a surdez de um filho. O confronto com a realidade, “o luto do filho idealizado, o tempo do apego a um ‘novo’ filho não esperado” (Coelho, 2010, p. 94), a busca de soluções, a consciencialização de um novo caminho e a perceção de um novo equilíbrio são aspetos que merecem mais atenção das equipas pluridisciplinares de intervenção precoce. Os pais necessitam de um acompanhamento que os conduza à tomada de decisões, à escolha informada na aproximação à comunidade surda, ao bilinguismo e ao apoio pedagógico. Conhecer adultos surdos, aprender Língua Gestual e integrar-se na comunidade surda serão passos cruciais para o desenvolvimento da criança, minimizando, assim, a sensação de impotência muitas vezes sentida pelos pais.

Além do acompanhamento dos pais, é também necessário criar condições para que a intervenção precoce junto das crianças lhes proporcione o acesso a uma educação em ambientes bilingues. Para tal, deve prevalecer um diálogo constante entre a família, o meio escolar e a comunidade surda. Fomentar o bilinguismo permitirá à criança surda o desenvolvimento de muito mais recursos do que aqueles que teria se dominasse uma só língua.

É importante salientar que todas as decisões a tomar deverão dar primazia ao superior interesse da criança, numa perspetiva de permitir a aquisição da sua autonomia (Duarte, 2006).

Além desta atuação mais direta com as crianças surdas, com a sua família e com a escola, é importante também olhar com atenção e de forma reflexiva para a formação

de professores de alunos surdos (de LGP e outras disciplinas) e para a formação de profissionais intervenientes no contexto educativo do aluno surdo. É urgente a formação de docentes surdos nas mais diversas disciplinas. É imperativo que as instituições de ensino superior, os investigadores e os formadores de professores experientes nesta área comecem a ser considerados. Há escassez de formação na área da surdez e o estudo e a investigação podem constituir-se uma ferramenta eficaz para otimizar as práticas realizadas nas EREBAS.

4. Conclusão

O primeiro problema da maioria dos surdos reside no facto de nascerem em famílias que não reúnem as condições necessárias ao seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. A falta de informação e de oportunidade de aprender a Língua Gestual com a criança surda, bem como o tardio diagnóstico da surdez contribuem para o atraso na aquisição da língua materna da criança surda. Percebemos, então, que as dúvidas da educação de surdos não recaem só sobre os teorizadores, mas também sobre a família. Assim, se o papel da família é fundamental e se esta não é apoiada nem informada, não conseguirá definir um caminho para a educação do seu filho surdo.

O modelo da escola de referência permite materializar a cidadania plena para os surdos: a LGP como primeira língua, a intervenção precoce, o trabalho com os pais, o acompanhamento do professor surdo são um conjunto de práticas que remetem para a igualdade das inteligências, princípio que se distancia da normatividade (Verstraete, 2010) e se aproxima da visão socio-antropológica da surdez, valorizando e respeitando a Língua Gestual como língua natural dos surdos.

Referências bibliográficas

- Amaral, M. A., Coutinho, A., & Delgado-Martins, M., R. (1994). *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Bahan, B. (2004). *The Life of a Visual Being*. Comunicação apresentada no Learning Center for Deaf Children. Massachuttes.

- Baptista, J. (2008). *Os Surdos na Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Baptista, M. (1999). *Alguns Aspectos Lexicais e Morfo-sintáticos da Língua Gestual Portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.
- Baptista, M. (2004). *Compreensão Sintáctica do Discurso Oral em Crianças Surdas Prélinguísticas com Implantes Cocleares*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação – Epistemologia, identidade e perspetivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Coelho, O. (1998). *(E) depois da escola (?): Formação, auto-formação e transição para a vida activa dos surdos em Portugal*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Coelho, O. (2007). *Construindo Carreiras: (Re)desenhar o percurso educativo dos surdos a partir de modelos bilingues*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Coelho, O. (2010). *Um Copo Vazio Está Cheio de Ar: Assim é a surdez*. Porto: Livpsic.
- Correia, J. (2000). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: Edições Asa.
- Duarte, I. (2006). Igualdade de oportunidades na criança surda. In M. Bispo, A. Couto, M. Clara, L. Clara (Coord.), *O Gesto e a Palavra I* (pp. 257-274). Lisboa: Caminho.
- Estanqueiro, P. (2006). Língua Gestual Portuguesa – Uma opção ou um direito?. In M. Bispo, A. Couto, M. Clara, L. Clara (Coord.), *O Gesto e a Palavra I* (pp. 191-220). Lisboa: Caminho.
- Freitas, L. (2017). *Elaboração e Avaliação de um Guia Prático para o Ensino de LGP como Segunda Língua*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Galhardo I. (2009). Pessoa surda: saúde e direitos sociais. In M. Bispo, A. Couto, M. Clara, L. Clara (Coord.), *O Gesto e a Palavra II* (pp. 209-270). Lisboa: Editorial Caminho.
- Goldfeld, M. (2002). *A Criança Surda, Linguagem e Cognição numa Perspectiva Socio-interaccionista*. São Paulo: Plexus Editora.
- Klima, E., & Bellugi, U. (1979). *The Signs of Language*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Knight, P., & Swanwick, R. (2002). *Working with Deaf Pupils. Sign bilingual policy into practice*. New York: David Fulton Publishers.
- Lane, H. (1992). *A Máscara da Benevolência. A comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lane, H. (2006). Serão as pessoas surdas deficientes?. In M. Bispo, A. Couto, M. Clara, L. Clara (Coord.), *O Gesto e a Palavra I* (pp. 25-56). Lisboa: Caminho.
- Leeson, L. (2006). *Signed Languages in Education in Europe – A preliminar exploration*. Strasbourg: Council of Europe/Language Policy Division.
- Leite, T. (2004). *O Ensino de Segunda Língua com Foco no Professor – História oral de professores surdos de língua de sinais brasileira*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.
- Marchesi A. (1987). *El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico de los Niños Sordos*. Madrid: Alianza Psicología.
- Marques, R. (2007). Educação de Jovens e Adultos: um diálogo sobre a educação e o aluno surdo. In R. Quadros (Org.), *Estudos Surdos II* (pp. 132-149). Rio de Janeiro: Arara Azul.
- Marzano, R. (2004). *Building Background Knowledge for Academic Achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mayberry, R. I., & Lock E. (2003). Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language*, 87, 369-383.
- McGonigel, M. J., Kaufman, R. K., & Johnson, B. H. (1991). *Guidelines and Recommended Practices for the Individualized Family Service Plan*. Maryland, USA: Association for the Care of Children's Health.
- Meisels, S., & Shonkoff, J. (1990). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Mitchell, R., & Karchmer, M. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 138-163.
- Nascimento, L. (2002). *Fonoaudiologia e surdez: uma análise de percursos discursivos da prática fonoaudiológica no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Quadros, R. M. (2006). *Estudos Surdos I*. Rio de Janeiro: Arara Azul.
- Rigolet, S. (2000). *Os Três P – Precoce, Progressivo, Positivo – Comunicação e linguagem para uma plena expressão*. Porto: Porto Editora.
- Ruela, A. (2000). *O Aluno Surdo na Escola Regular. A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sacks, O. (2002). *Vendo vozes. Uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santos, J., & Coelho, O. (2013). A terapia da fala na educação bilingue de alunos surdos. In O. Coelho e M. Klein (Coord.), *Cartografias da Surdez. Comunidades, línguas, práticas pedagógicas*. Porto: Livpsic.

- Sanvisens, A. (1987). Educación, pedagogía y ciencias de la educación. In *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Barcanova.
- Sim-Sim, I. (1999). Introdução – Linguagem e Educação. In F. Pereira (coord.), *O Aluno Surdo em Contexto Escolar – A especificidade da criança surda* (p. 918). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Lourenço, L., Santos, L., Silva, F. V., Baptista, M., & Nunes, C. (2005). *A Criança Surda – Contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Simeonsson, R., & Ferreira, M. (2010). *Projecto de Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 – Relatório Final*.
- Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC/ Editora de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Stokoe, W. (1960). *Sign Language Structure*. Silver Spring, Maryland: Linstok Press.
- Vaz, H. (2012). Os espaços da cidadania dos surdos na ordem societária em Portugal. In A. Battegay, O. Coelho, H. Vaz (Coords.), *Cuidar, Tomar Parte, Viver com Questões e Desafios da Cidadania Profana na Relação Saúde/Sociedade. Que mediações?*. Porto: Livpsic.
- Vaz da Silva, F. (2005). Desenvolvimento socio-emocional e surdez: Alguns contributos da investigação. In I. Sim-Sim, *A Criança Surda – Contributos para a sua educação* (pp. 77-100). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Verstraete, G. (2010). Les dynamiques émancipatrices et abrutissantes de l'égalité des intelligences et de l'égalité des volontés. In M. Deryche et M. Peroni, *Figures du maître ignorant : savoir et émancipation*. Saint-Étienne : Publication de l'Université de Saint-Étienne.
- White, S. (1987). Lost for words: a Vygotsky perspective on the developing of words for hearing-impaired children. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 9: 111-115.