



A Educação Bilingue Numa EREBAS: Diversidade Cultural e Acesso ao Currículo dos Alunos Surdos – Estudo de Caso

Kamilla Pedrosa³⁵
Orquídea Coelho³⁶

Resumo

O nosso estudo teve o objetivo de compreender a proposta de Educação Bilingue visando a valorização da diversidade cultural e o acesso ao currículo dos alunos Surdos dentro do contexto das escolas de referência para a educação bilingue de alunos Surdos (EREBAS). O quadro teórico assenta no paradigma sócio antropológico da surdez, no qual o sujeito Surdo é reconhecido como diferente e não como deficiente, sendo assim considerado e respeitado como membro de uma comunidade linguística e cultural minoritária. A discussão foca-se na compreensão de como as EREBAS promovem o acesso ao currículo dos sujeitos Surdos, através da proposta de educação bilingue estabelecida pelo Decreto-Lei nº 3/2008. A investigação adota o paradigma fenomenológico-interpretativo como a abordagem que legitima o estudo de caso produzido. Os resultados do estudo revelam a necessidade da promoção do acesso ao currículo tendo como princípio a valorização da diversidade cultural existente no contexto escolar, assente num trabalho responsável e interdisciplinar entre professores Surdos e ouvintes, onde o diálogo possibilite um sentido sincero e efetivo de partilha.

Palavras-chave: Currículo. Cultura. Língua Gestual Portuguesa (LGP). Escola de Referência para Educação Bilingue de alunos Surdos (EREBAS).

Introdução

Nesta pesquisa, refletimos a respeito de como é promovido o acesso ao currículo dos sujeitos Surdos através da proposta pedagógica da educação bilingue. Isso porque buscamos uma educação que se pretende inclusiva, pois acreditamos nela como a melhor forma de promover a inserção escolar e social dos sujeitos. Neste sentido procurou-se, a partir deste trabalho investigativo, contribuir para a discussão a respeito do acesso ao currículo dos alunos Surdos inseridos nas instituições de ensino denominadas, escolas de

³⁵ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto (Porto/Portugal).

³⁶ CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (Porto/Portugal).



referência para a educação bilíngue de alunos Surdos – EREBAS, estabelecidas pela legislação em vigor, o Decreto-Lei n.º 3/2008.

Essa legislação privilegia a língua dos sujeitos Surdos e favorece a sua comunidade linguística e cultural, pois vai ao encontro de uma investigação portuguesa aprofundada que identificou as dificuldades reais dos Surdos. Tal investigação, feita por Maria Augusta Amaral, ex-coordenadora pedagógica do IJRP³⁷, e por Amândio Coutinho, coordenador do centro de formação de professores APTRCJS³⁸, tornou clara a necessidade de se alterar a política educativa referente ao ensino de pessoas Surdas e, sobretudo, a urgência de estabelecer uma nova perspectiva assente no método que privilegia a Língua Gestual. Segundo Carvalho (2007) o modelo de Educação Bilingue tem sido uma filosofia de trabalho em voga em Portugal desde a publicação da referida investigação e sempre em constante evolução. De entre esses progressos surgiu o entendimento da importância da participação de um formador Surdo(a) no processo de educação bilíngue.

A proposta de educação bilíngue para sujeitos Surdos, portanto é entendida como o domínio de duas Línguas, a L1, a Língua Gestual Portuguesa (LGP) é considerada a primeira língua dos Surdos, e a L2, a Língua Portuguesa a segunda língua, preferencialmente na modalidade escrita.

As EREBAS foram criadas pelo Ministério da Educação no ano de 2008, através do Decreto-Lei nº 3/2008 que tem como objetivo “contribuir para o crescimento linguístico dos alunos Surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social” (artigo 23º).

O presente estudo tem o propósito de compreender a realidade contextualizada nas EREBAS e centra o seu olhar na atuação de alunos Surdos e professores (Surdos e ouvintes), tendo como finalidade compreender quais as estratégias educativas utilizadas por parte dos professores no processo de acesso ao currículo tendo em vista o contexto em discussão, a diversidade cultural existente e a comunidade linguística e cultural de falantes de LGP.

Ao estudarmos a trajetória da Educação de pessoas Surdas no mundo e em Portugal é possível compreender que não tem sido em percurso fácil para esses sujeitos, pois escola

³⁷ IJRP – Instituto de “Surdos-mudos” Jacob Rodrigues Pereira.

³⁸ APTRCJS – Associação Portuguesa de Professores e Técnicos de Reabilitação de Crianças e Jovens Surdos.



para Surdos como afirmam Lopes e Veiga-Neto (2006) tem sido palco de resistência e ressignificação no decorrer dos tempos.

A surdez tem sido interpretada de duas formas muito distintas, das quais resultaram o método oralista e o método gestualista, colocando o sujeito Surdo sob duas perspectivas opostas. Uma compreende a surdez como doença, possível de ser corrigida e assenta na perspectiva do déficit e da anormalidade. A outra deu origem ao paradigma sócio antropológico da surdez, o qual compreende o Surdo como membro de uma comunidade linguística minoritária e como um sujeito diferente. Segundo Valente, Correia e Dias (2005), essa concepção surge em oposição ao poder hegemônico que os ouvintes exerceram sobre os Surdos durante décadas, sobretudo através do método oralista.

Esta pesquisa enquadra-se na segunda perspectiva, de onde decorre que a proposta pedagógica para a educação de surdos deverá assentar num modelo de educação bilingue de modo a criar estratégias de ensino, colaboração e participação dos diversos atores presentes no contexto escolar visando a valorização da diversidade cultural em contexto.

1. Surdez e Educação: O Espaço Dos Sujeitos Em Discussão

1.1 As Escolas De Referência Para A Educação Bilingue De Alunos Surdos (EREBAS) Dentro De Um Cenário Histórico Da Educação De Pessoas Surdas

A escola para Surdos tem constituído um palco para o movimento de resistência e a (re)significação da surdez como um espaço de fortalecimento de um grupo específico, afirmam Lopes e Veiga-Neto (2006). Deste modo, é importante destacar o quanto alguns sujeitos Surdos se tornaram referência para a própria Comunidade Surda. A primeira figura em destaque, o Abade de L'Épée (1712-1789), defendeu a existência da Língua Gestual (LG) como sendo a forma de comunicação das pessoas Surdas. Foi educador de Surdos, teve a humildade de aprender a Língua Gestual (LG) com os seus alunos e, através dela, desenvolveu o seu sistema de ensino. Além disso, no século XVIII, foi o criador da primeira escola pública para Surdos do mundo, o Instituto Nacional de Surdos-mudos, em Paris (Carvalho, 2007). Em oposição às concepções de L'Épée, destaca-se Samuel Heinicke (1727-1790), na Alemanha. Este educador de surdos destacou-se pelos seus métodos de ensino oralistas. Este pensamento propõe uma solução para a questão da surdez, auxiliando



a pessoa surda, através da fala, a tornar-se parte integrante da “sociedade normal”, o que é concordante com uma visão normalizadora dos sujeitos.

No nosso estudo consideramos importante salientar a importância de perceber o sujeito Surdo como uma pessoa diferente. A autora Pinto (2012) afirma que, porque existem os não deficientes é que em determinada pessoa foi identificada a deficiência, e assim acentua-se a marca da sua diferença. Quando se afirma que alguém é “diferente”, é-o sempre em relação a uma outra pessoa, mas tal referência, tornada norma, já não precisa de ser declarada. E assim, a diferença surge como intrínseca e “natural” quando na realidade é interpretada e relacional (Pinto, 2012, p. 49). Para ela, é através das relações e processos sociais que “os indivíduos com deficiência são posicionados na estrutura social e constrangidos de forma particular no seu acesso a recursos e oportunidades” (Pinto, 2012, p. 48).

1.2 Duas Perspectivas Opostas

Tal como temos vindo a referir destacamos dois importantes paradigmas no nosso estudo. O paradigma do modelo médico da deficiência, isto é, às formulações nomeadamente ao conceito de deficiência que está ligado ao oralismo.

Refere Pinto (2012) que “a visão biomédica enfatiza a perspectiva do ‘défice’ perspectivando a deficiência como uma ‘anormalidade’, uma falha, uma perda ou disfunção do corpo” (Pinto, 2012, p. 16). De acordo com a autora, “deficiência é definida como a perda ou disfunção de partes do corpo e incapacidade, definida como a inability para funcionar na vida diária, sendo que a deficiência permanecia identificada como a causa da incapacidade” (Pinto, 2012, pp. 18-19). Isto é, deficiente sinónimo de dependente, submisso, incapaz, coitado.

Coelho (2010, p. 29), escreveu a respeito do modelo médico-terapêutico, também designado como modelo afirmativo da deficiência “ao posicionar o ‘problema’ no sujeito, enquanto um ‘defeito’ do seu corpo congénito ou adquirido, a razão, a causa, e o local da deficiência, são remetidos para o próprio indivíduo, passando este a ser designado a partir desse seu ‘defeito’”. O modelo médico-terapêutico formula-se numa perspectiva de intervenção com o objetivo de reabilitar a pessoa com deficiência, agindo “directamente sobre algo que pretensamente está errado, e que não corresponde ao que deveria ser



biológico, estético e socialmente adequado para uma determinada sociedade” (Coelho, 2010, p. 29).

Assim como ocorreu com os aparelhos auditivos, que devido à evolução tecnológica, passaram a responder “a necessidades que abarcam grande parte das patologias” (Carvalho, 2007, p. 73), isto é, com o alastramento da ocidentalização na Europa e no mundo, bem como a mobilização das pessoas para o poder do conhecimento e para a ideia de que a ciência é a solução para os males do mundo, a Surdez e a educação dos Surdos também seriam influenciadas. Neste contexto, agora ela é vista como algo possível de ser corrigido, solucionado, primeiramente por meio dos aparelhos auditivos e na sequência pelos implantes cocleares. A Comunidade Surda, afirma ainda, que estes implantes cocleares são “uma nova roupagem do oralismo”, uma vez que, por meio deles, as crianças Surdas pré-linguísticas têm o seu direito à aquisição da sua língua natural negado.

Segundo Skliar (2001), na perspectiva clínico-terapêutica e oralista, os implantes cocleares visam corrigir os males causados pela surdez e seu objetivo fundamental é “desmutizar, civilizar, hominizar a criança Surda, transformá-la em futuro adulto ouvinte” (Skliar, 2001, p. 115). De acordo com Valente, Correia e Dias (2005) através do tratamento da lesão do ouvido, por meio do implante e posteriormente da “intervenção educativa que visam ambas, a recuperação e a aproximação da normalidade” (Valente, Correia, & Dias, 2005, p. 82). Sendo a surdez, sob este ponto de vista, uma doença causadora de incapacidades, a intervenção educativa se fundamenta na proposta de fazer com que o sujeito Surdo oralize, tornando-se mais parecido possível com a maioria dos sujeitos inseridos na sociedade majoritária ouvinte.

O nosso estudo formula-se a partir da proposta de ensino originária nas concepções do Abade de L'Épée, denominado Método Francês, que baseava a educação dos Surdos na Língua Gestual e cujo objetivo da escola era “a preparação intelectual do aluno para a cidadania” (Carvalho 2007: 62), tendo dado origem ao atual paradigma sócio antropológico da surdez.

Os Surdos são reconhecidos como membros de uma comunidade linguística minoritária que usa uma língua diferente daquela que é usada pela maioria ouvinte. Valente, Correia e Dias (2005) destacam que o Surdo é um sujeito diferente, com uma língua e uma cultura diferente, que “deve ser compreendida, respeitada e aceite pela maioria ouvinte”



(Valente, Correia, & Dias, 2005, p. 84). De acordo com Gomes (2010), se “for permitido aos Surdos usar a sua própria língua, eles terão um desenvolvimento cognitivo igual ao dos ouvintes” (Gomes, 2010, p. 14).

A concepção sócio antropológica surge em consequência e, em oposição ao poder hegemônico que os ouvintes exerceram sobre os Surdos durante décadas. Sobretudo no que concerne “às decisões sobre o seu modelo educativo e consequentes práticas de reeducação, às quais eram (são) submetidos em nome da oralização” (Valente, Correia, & Dias, 2005, p. 84). Os autores afirmam que, a concepção sócio antropológica mostra que, proibir ou limitar o contacto de uma criança Surda com outras crianças Surdas é impedi-la de contactar com pessoas iguais a si, isto é, com seus pares, bem como com sua língua natural. Desta forma, priva a mesma de “construir uma identidade Surda, que lhe permitirá a conscientização e a aceitação da sua diferença” (Valente, Correia, & Dias, 2005, p. 84).

Para Skliar (2001), os Surdos formam uma comunidade que é caracterizada “por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos, e modos de socialização próprios” (Skliar, 2001, p. 143). O que os identifica é a Língua Gestual (LG) e o facto de “constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua” (Skliar, 2001, p. 143) e também pelo facto de conviverem intensamente e partilharem suas experiências, muitas vezes similares. Segundo o autor, a participação na Comunidade Surda se dá também pelo “sentimento de identidade grupal, o autorreconhecimento e a identificação como Surdo” (Skliar, 2001, p. 144).

Como citado anteriormente, a conscientização e a aceitação da sua diferença se dão quando o sujeito se sente acolhido por seus pares e em uma comunidade que lhe possibilite identificar-se como um sujeito Surdo. Desta maneira, igualmente acontece com a Língua Gestual (LG), que segundo Skliar (2001), “anula a deficiência e permite que os Surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade” (Skliar, 2001, p. 144).

1.3 As EREBAS Dentro Da Dinâmica De Uma Educação Bilingue

Baptista (2008) faz a seguinte asserção “a imagem do Surdo como incapaz, como não educável, tem tudo a ver com o início tardio da educação dos Surdos em Portugal” (Baptista, 2008, p. 253), para este autor o atraso ocorre pelo facto de que Portugal não



acompanhou os países mais desenvolvidos neste processo. Tal como referido, o foco deste trabalho de investigação são as EREBAS enquanto instituições criadas pelo Ministério da Educação a partir do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Essas escolas, como expresso no artigo 23º, são escolas que visam “contribuir para o crescimento linguístico dos alunos Surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social” deste mesmo grupo de alunos (artigo 23º, item 1).

Como afirma Vaz (2013), “a escola de referência não é no sentido de ter boas referências, mas no sentido da referenciação de percursos educativos individuais nas suas singularidades [...] na construção de modos e modalidades de aprendizagem que respeitem estas singularidades” (Vaz, 2013, p. 223). Por assim dizer, o termo referência está ligado à trajetória individual de cada criança, possibilitando-lhes a construção do seu conhecimento tendo em vista a sua singularidade e sua individualidade. Facilitando assim, com que estes agrupamentos tenham mais autonomia, de modo a promover políticas direcionadas privilegiando o percurso individual de cada sujeito ali em contexto. Da mesma forma, “favorecendo o desenvolvimento de um projeto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensinos distintos” (Vaz, 2013, p. 223).

Estas escolas, por sua vez, são uma modalidade de escola na qual, para o Surdo, “se inscreve o bilinguismo como traço distintivo” (Vaz, 2013, p. 218). São, portanto, escolas bilingues e biculturais onde, estão presentes e interagem no mesmo ambiente escolar, a comunidade de falantes de Língua Portuguesa e a comunidade de falantes de LGP. A Língua Gestual Portuguesa é a primeira língua a ser proporcionada aos alunos Surdos, seguindo o Programa de LGP (Língua primeira – L1), assim como é também reconhecida como a sua língua de aprendizagem e de acesso às demais disciplinas e aos conhecimentos curriculares.

A legislação prevê também o apoio de um docente com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competente em LGP, bem como docentes Surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino com formação e experiência no ensino bilíngue de alunos Surdos. Está consignada também a figura de técnicos especializados nas EREBAS, tais como os intérpretes de LGP e os terapeutas da fala, ambos de fundamental importância para o processo de educação bilíngue dos alunos Surdos.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 também estabelece a presença de docentes Surdos de LGP, sendo, contudo, esse decreto alterado pelo Decreto-Lei n.º 21/2008 de 12 de maio, a



partir dessa alteração, a legislação prevê somente a presença do docente de LGP, isto é, esse não necessariamente será um docente Surdo.

O docente Surdo desempenharia um papel diferente do intérprete de LGP cuja função é mais de cariz técnico e que consiste em garantir um trabalho de tradução e interpretação ao serviço dos alunos surdos. O intérprete não pode ser identificado como um referente identitário tal como se caracteriza o docente Surdo, uma vez que o primeiro deverá “garantir as condições de paridade” já o outro deverá “garantir a legitimidade da diferença” (Vaz, 2013: 123).

O formador simboliza o Surdo adulto que teve sucesso na vida e no trabalho destaca-se [...] pelo o que representa, [...] ele carrega nas suas costas uma percepção do mundo assente numa modalidade de apreensão visual-gestual e sua experiência, não somente profissional, mas de vida contribui para a formação indenitária das crianças e jovens inseridos nos contextos em discussão. (Vaz, 2013, p. 221)

Nesta perspectiva, destacamos o que dizem Lopes e Veiga-Neto (2006), ao afirmarem que o espaço escolar foi o lugar que a Comunidade Surda transformou para a sua própria construção. Para Lopes (2007, p. 78) “escola e Comunidade Surda parecem ser conceitos e espaços que se confundem no imaginário Surdo”, a escola-comunidade, “funciona como uma forma de os Surdos poderem participar, com seus pares, de momentos comuns, bem como de terem aliados em suas lutas políticas” (Lopes, 2007, p. 78). A autora diz que a luta hoje dentro da escola-comunidade tem a ver com uma mudança no olhar das pessoas que trabalham com sujeitos Surdos, tanto ouvintes quanto Surdos. Para ela, a escola para Surdos pode ser modificada lentamente, “com a presença de Surdos mais jovens que viveram outras histórias que não aquelas fortemente marcadas por uma filosofia oralista” (Lopes, 2007, p. 81).

2. Surdez e Educação Bilingue: (Re)Significar O Espaço E Os Sujeitos Em Discussão

2.1 O Significado E Compromisso Do Espaço Escolar, Do Currículo E Do Ator Professor/A



Os autores Cosme e Trindade (2010) afirmam que a atividade cognitiva do ser humano não poderá ser dissociada das respectivas comunidades culturais, uma vez que é dentro delas que os significados são criados, recriados e transformados por nós humanos. Sendo assim, “é através das interações que as crianças e os jovens descobrem o que é cultura e como é que, através da sua apropriação, se concebem e se produzem os significados que permitem construir o mundo” (Cosme & Trindade, 2010, p. 71).

Roldão (1999) destaca que “a escola permaneceu, no que ao currículo faz referência, bastante imutável, diante a um público que mudou drasticamente e perante saberes que evoluíram e se complexificaram consideravelmente” (Roldão, 1999, p. 70). As diversidades sociais e culturais dos alunos nas sociedades atuais têm constituído um ponto crítico neste processo, o que deveria ser “uma estratégia de diferenciação curricular orientada para a subida do nível de qualidade real da aprendizagem de todos os alunos” (Roldão, 1999, p. 40).

A autora reconhece o ator professor, como sendo um *especialista de uma disciplina*, mas afirma que este poderia elevar-se a *professor construtor e gestor do currículo*. Isto é, na relação professor – currículo, o segundo constitui a essência daquilo com que trabalha e deve ser assumido como “uma unidade integradora do que se quer fazer aprender a todos os alunos de forma eficaz” (Roldão, 1999, p. 39). Contudo, o professor não deverá ser percebido como o “detentor de uma espécie de propriedade solitária de uma disciplina que se justifica por si mesma” (Roldão, 1999, p. 40).

Ao contrário, salienta Libâneo (1998), o professor deverá possibilitar reconhecer mecanismos interessantes que poderá ser um ponto positivo no sentido de orientar os alunos, para uma prática mais *interdisciplinar* e não uma prática pluridisciplinar. Para esse autor, a escola *pluridisciplinar* “é a do currículo com as matérias isoladas entre si, geralmente sem integração entre os domínios do conhecimento, o ensino das disciplinas segue uma ordem lógica, horários rígidos, sem considerar as diferenças de aprendizagem entre os alunos” (Libâneo, 1998, p. 30).

A interdisciplinaridade é significativa, segundo ele, pelo facto de “conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise, instrumentos e técnicas metodológicas, a fim de fazê-los integrar, depois de havê-los comparado e julgado” (*Idem*: 30). Não se trata de conhecer por



conhecer, mas de ligar os conhecimentos científicos a uma cognição prática, de modo a compreender a realidade para transformá-la.

3. Educação de Surdos Num Espaço Formal De Educação Bilingue/Bicultural

A educação de Surdos em ambientes bilingues, de acordo com Gomes (2009), deverá contemplar a possibilidade de se desenvolver o domínio da Língua Gestual Portuguesa (LGP) e o da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, tendo em consideração que para um desenvolvimento natural e efetivo, a criança necessita estar inserida num grupo de socialização constituído por pessoas que utilizem a LGP. A presença de outras crianças, jovens e adultos também Surdos é fundamental para a consolidação de uma identidade surda e do sentido de pertença.

Como afirma Gomes (2010) o bilinguismo está vinculado com o biculturalismo, que “pressupõe o reconhecimento de duas comunidades linguísticas e culturais diferentes e o tratamento dos seus membros em pé de igualdade” (Gomes, 2010, p. 62). O que significa dizer que “optar pelo bilinguismo é admitir que a educação está inserida no meio social e político de uma comunidade e assim deve ser encarada e respeitada” (Gomes, 2010, p. 62).

Skliar (1998) destaca que a proposta de educação bilingue será aquela que assegura aos Surdos às mesmas possibilidades psicolinguísticas dos ouvintes, numa realidade bicultural, permitindo-lhes desenvolver a identidade cultural e, através dela, apreender e aproximar-se da cultura ouvinte. O autor refere o bilinguismo como correspondendo a um aumento das capacidades metacognitivas³⁹ e metalinguísticas, isto é, que facilitam toda a aprendizagem linguística e conduzem a melhores desempenhos escolares. Desta forma, “a criança terá assim as possibilidades de desenvolver integralmente e em interação verbal uma teoria sobre o mundo que a rodeia e aceder às culturas envolventes” (Coelho, 2010, p. 63).

3.1 Ensino do Português em um contexto de Educação Bilingue

³⁹ Perspectivada em termos de autonomia nas aquisições de conhecimento e numa relação epistemológica com os saberes, nomeadamente através de acções de recuo, antecipação, regulação, avaliação e previsão, ou seja, de retorno reflexivo (Coelho, 2010, p. 63 – nota de rodapé).



A Comunidade Surda, quando declara que a Língua Gestual é a língua natural dos Surdos, quer dizer que, quando sujeitos Surdos são colocados em contato com outros sujeitos Surdos, falantes nativos da Língua Gestual adquirem com espontaneidade e sem esforço a fluência da LG. O domínio dessa língua, assim como o domínio de uma língua oral para uma criança ouvinte, permite a criança surda desenvolver capacidades comunicativas, organizar o pensamento e aprender sobre o real (Sim-Sim, 2005).

Sim-Sim (2005) diz que “a língua de aquisição natural e espontânea da criança surda não é uma língua oral, logo, a aprendizagem do Português escrito não é para essa população o conhecimento de um uso secundário do Português oral, mas sim, **a aprendizagem de uma outra língua**” (Sim-Sim, 2005, p. 19 – grifo nosso). A aprendizagem da leitura e da escrita é para o aluno Surdo o meio de apreensão da língua em que é escolarizado, o que implica um ensino explícito e sistematizado do sistema linguístico, por parte do professor, e processos conscientes e automonitorizados de aprendizagem, por parte do aluno.

Segundo Cabral (2009), quanto ao processo de aquisição da segunda língua, por parte dos alunos Surdos, a aprendizagem deverá ser, desde o seu início, voltada para a compreensão, sem qualquer mediação das unidades linguísticas da fala. Isto é, “a leitura será fundamentalmente logográfica e o processo de aprendizagem terá forçosamente que privilegiar a via visual-semântica” (Cabral, 2009, p. 15). Isso significa que a aprendizagem deve ser, desde o princípio, voltada para a compreensão e a atribuição de sentido pela criança. Deverá ser desenvolvido um método de ensino de leitura silenciosa, e da escrita baseada na relação da grafia, da palavra e do gesto. Da mesma forma, deverá ser valorizado o conhecimento prévio advindo da realidade específica dos alunos, bem como aquele conhecimento que o aluno traz do mundo e da sua representação em Língua Gestual, uma vez que esta “é a sua principal porta de entrada no escrito” (Cabral, 2009, pp. 15-16).

Neste sentido, afirma Sim-Sim (2005) que o principal objetivo da língua escrita é tornar o aluno autónomo na procura e uso da informação, nas palavras da autora, “desenvolver-lhe as capacidades literárias que lhe permitam aceder à informação e à consequente integração dessa informação na sua vida escolar e social” (Sim-Sim, 2005, p. 20). Desta maneira, “o sucesso escolar depende substancialmente do domínio da língua de escolarização, no presente caso, do Português escrito” (Sim-Sim, 2005, p. 20). Para Lourenço (2005) a Língua Gestual tem uma função indispensável neste processo, “na



medida em que fornece o suporte semântico e pragmático necessário às interações linguísticas em diferentes contextos” (Lourenço, 2005, p. 61).

4. Considerações Finais

4.1 A Proposta de Educação Bilingue

As estratégias de ensino observadas deram conta que as aulas tinham uma rotina estandardizada, uma vez que nas aulas de LP do 8º ano, eram utilizadas fichas de exercícios quase sempre sem ilustrações e/ou qualquer referência e valorização à diversidade cultural existente.

Este aspecto remete-nos para a necessidade de reflexão e formação, por parte dos docentes, relacionadas com o projeto de a Educação Bilingue para surdos, pois como sugere Gomes (2010, p. 62) “o bilinguismo está vinculado com o biculturalismo que pressupõe o reconhecimento de duas comunidades linguísticas e culturais diferentes e o tratamento dos seus membros em pé de igualdade”.

4.2. Interação entre os Atores

Verificámos uma baixa interação entre alunos Surdos e ouvintes, bem como entre professores Surdos e ouvintes, o que poderá ser um indicador de um baixo envolvimento efetivo da comunidade Surda no contexto escolar.

O nosso estudo sugere que sejam promovidas e incrementadas, de modo intencional, as interações entre crianças e jovens, professores e alunos, surdos e ouvintes, pois compreendemos que a atividade cognitiva do ser humano não poderá ser dissociada das respectivas comunidades culturais, uma vez que é dentro delas que os significados são criados, recriados e transformados por nós humanos (Cosme & Trindade, 2010).

4.3 Papel Docente / Interlocutores Qualificados

A partir da proposta de Educação Bilingue, que preconiza assegurar ao aluno Surdo as mesmas possibilidades psicolinguísticas dos alunos ouvintes numa realidade bicultural, de modo a que estes consigam desenvolver a sua identidade cultural e através dela aprender



e aproximar-se da cultura ouvinte, compreendemos que o papel do professor é de fundamental importância. O seu trabalho é o de recriação didática, em função do qual se identificam os eventuais obstáculos que os alunos poderão enfrentar, os quais servirão de referência ao diálogo a estabelecer com estes alunos, bem como a explorar outros caminhos ou a formular novos instrumentos e situações de apoio (Skliar, 1998, 2001; Coelho, 2010; Cosme & Trindade, 2010).

O que aqui se propõe é que seja estabelecido um trabalho de partilha e colaboração entre todos os professores dos diferentes ciclos do agrupamento (EREBAS). Isto é, que os professores de alunos Surdos do 2º e do 3º ciclos possam ir ao encontro dos demais professores de alunos Surdos da EREBAS, nomeadamente na intervenção precoce, pré-escolar e 1º ciclo para, conhecerem, partilharem e debaterem o trabalho que todos estão a desenvolver. Assim se preconiza que todos e em conjunto, possam discutir a respeito das suas práticas e, numa atitude de partilha, e de colaboração mútua se construam espaços de auto-formação e heteroformação.

Referências Bibliográficas

- Cabral, E. (2009). Português como segunda Língua. *Diversidades*, 25, 15-17.
- Carvalho, P. O. (2007). *Breve história dos surdos: No mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd´Universo, Livraria Especializada Lda.
- Coelho, O. (2010). Surdez, educação e cidadania: Duas línguas para um caminho e para um mundo. In O. Coelho (Coord.), *Um copo vazio está cheio de ar: Assim é a Surde* (pp. 17-100). Porto: Livpsic.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas Pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Gomes, M. C. (2009). O ensino do Português num contexto de educação bilingue. *Diversidades*, 25, 10-14.
- Gomes, M. C. (2010). O panorama actual da educação de Surdos: Na senda de uma educação bilingue. *Exera*, 10(3), 59-74.
- Lourenço, L. (2005). A aprendizagem da compreensão de leitura. In I. Sim-Sim (Coord.), *A criança surda: Contributos para a sua educação* (pp. 49-62). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- 
- Lopes, M., & Veiga-Neto, A. (2006). Marcadores culturais surdos: Quando eles se constituem no espaço escolar. *Revista Perspectiva*, 24(3), 81-100.
- Lopes, M. (2007). *Surdez & educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Libâneo, J. C. (1998). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez Editora.
- Perlin, G., & Miranda, W. (2003). Surdos: O narrar e a política. *Ponto de Vista*, 5, 217-226.
- Pinto, P. (2012). *Dilemas da diversidade: Interrogar a deficiência, o gênero e o papel das políticas públicas em Portugal*. Lisboa: FCG/FCT.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Skliar, C. (1998). Os estudos surdos em educação: Problematizando a normalidade. In C. Skliar (Coord.), *A surdez: Um olhar sobre as diferenças* (pp. 7-32). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Sim-Sim, I. (2005). O ensino do Português escrito aos alunos Surdos na escolaridade básica. In I. Sim-Sim (Coord.), *A criança surda: Contributos para a sua educação* (pp. 15-28). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, A., Correia, M. J., & Dias, R. (2005). Surdez: Duas realidades interpretativas. In O. Coelho (Coord.), *Perscrutar e escutar a surdez* (pp. 81-90). Porto: Edições Afrontamento/CIIE.
- Vaz, H. (2013). As escolas de referência para surdos: Quando a língua se configura como meio tradutor, discute-se cidadania. In O. Coelho & M. Klein (Coord.), *Cartografia da surdez: Comunidades, línguas, práticas e pedagogias* (pp. 217-228). Porto: Livpsic.